



Universitat de Barcelona. Departament de Psicologia Evolutiva y de la Educació

Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación

Las experiencias clave de aprendizaje y la reconstrucción de la identidad de aprendiz

Autora: Antonia Valdés Bulnes

Dirigida por: Dr. César Coll Salvador

Barcelona, Octubre de 2015



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

*A mi madre, Blanca, que se fue demasiado pronto; por el amor regalado a
manos llenas.*

Quisiera agradecer, en primer lugar, a todas las personas que participaron en esta investigación. Sin la generosidad para compartir sus historias de aprendices, esta tesis no existiría. Gracias también a todos quienes forman parte de mis propias experiencias clave de aprendizaje:

Agradecer especialmente a mi director de tesis, el doctor César Coll. Por su sabiduría y paciencia. Gracias por compartir esa curiosidad intelectual con todos sus alumnos y colegas y por contagiar su pasión por la psicología de la educación y sus desafíos.

A quienes forman parte del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona. Agradezco especialmente a cada uno de los miembros de GRINTIE por las discusiones y los innumerables aprendizajes. Esta tesis es fruto de su generosidad. Gracias especiales a Leili Falsafi, Anna Engel, Alfonso Bustos, María José Rochera, Teresa Mauri, Rosa Colomina, Javier Onrubia, Anna Remesal, Inés de Gispert, Marc Clarà. También a cada una de mis compañeras doctorandas, especialmente a: Bárbara Toledo, Tatiana López, Daniela Araujo, Mariana Largo y Deidy Saballa por toda la ayuda en distintas fases del proceso de codificación y análisis de datos. Gracias Olga Canals por la gentileza y ayuda. Gracias a mis grandes compañeras Mónica Aldana y Vanessa Campos. Han sido un gran regalo para mi vida.

A mis maestras chilenas, Ana María Arón y Neva Milicic. Gracias por enseñarme sobre la importancia de los contextos emocionales para el aprendizaje y el desarrollo humano. Han sido una fuente permanente de inspiración con su generosidad. Gracias también a cada uno de los miembros del Centro de Estudios para la Promoción del Buen Trato, de la Pontificia Universidad Católica de Chile por unos años que me marcaron profundamente. Gracias a todo el equipo de CEDEP, en especial a Marta Edwards, por el apoyo y sabiduría.

A Luis Roblero sj., por abrirme las puertas de INFOCAP hace tantos años y vincularme con el mundo de la educación popular, semilla de esta investigación. A cada uno de mis amigos, los de Chile, los de Barcelona y los que están en otros lugares, por el apoyo y aliento en los momentos de dificultades, se agradece toda la fe, los whatsapp, la amistad. En especial, a Soledad López de Lériá: Gracias por el trabajo conjunto silencioso y por tanta generosidad.

Agradezco también a Conicyt y su programa Becas Chile por el apoyo financiero y espero poder aportar a mi país a través de la investigación y la docencia.

Gracias a mi familia, mi padre Cristóbal y mis hermanos Catalina, Francisca, Cristóbal, Blanca y María Ignacia. Juntos tuvimos que enfrentar la enfermedad neurodegenerativa y posterior muerte de mi madre, mientras esta investigación se llevaba a cabo. Gracias por todo el cariño y apoyo. Gracias también a mis tías Machi y María Teresa. Por la ayuda en las correcciones pero sobre todo, por el infinito cariño y contención frente a los duelos que enfrentamos. Gracias a mis suegros, Viviana y Juane, por tanto cariño y por haber cuidado a mis hijas con tanto amor durante mis ausencias. Gracias a toda mi familia política por ser una familia excepcionalmente acogedora y cariñosa.

Gracias a mis hijas Marina y Violeta, por llegar a mi vida y llenarla de tanta luz, ternura y alegría.

Gracias, finalmente, a Juan. Me faltan palabras. Gracias por esta tesis terminada en gran parte debido a tu incansable apoyo y amor.

Índice

Presentación.....	I
PRIMERA PARTE: COORDENADAS TEÓRICAS.....	VII
CAPÍTULO 1. IDENTIDAD Y APRENDIZAJE	9
1.1 Introducción a las concepciones de identidad y su relación con los procesos de aprendizaje	9
1.1.1 Hacia una definición de identidad: más allá del yo y del self	9
1.1.2 Identidad y educación: ¿dónde están los aprendices?.....	13
1.1.3 El aprendizaje durante toda la vida: saber aprender/reconocerse y situarse como aprendiz.....	15
1.2 Los aportes de la teoría sociocultural para resituar la discusión	16
1.2.1 El concepto de identidad desde el enfoque sociocultural	16
1.2.2 Identidad y construcción de significados a través del lenguaje	23
1.2.3 Las emociones y su rol en la construcción de la identidad.....	26
CAPÍTULO 2. EL MODELO DE IDENTIDAD DE APRENDIZ	37
2.1 Antecedentes principales	37
2.1.1 El aprendizaje en el marco de la interactividad	37
2.2. El modelo de Identidad de aprendiz.....	39
2.2.1 Modalidades de construcción de IdA	41
2.2.2 Elementos del modelo de IdA.....	45
2.3 Las experiencias de aprendizaje.....	49
CAPÍTULO 3. EXPERIENCIAS TRANSFORMADORAS Y EXPERIENCIAS CLAVE DE APRENDIZAJE	53
3.1. Aproximaciones teóricas al estudio de las experiencias transformadoras .	56
3.1.1. Las experiencias cumbres: la actualización del potencial humano.....	56
3.1.2 Turning points y epifanías: experiencias que marcan	64
3.1.3 Los “incidentes críticos” y los procesos de formación profesional	68
3.1.4 Experiencias críticas y experiencias significativas creativas: oportunidades para aprender.....	71
3.1.5 Experiencias cristalizadoras y experiencias educativas clave: impacto en las trayectorias personales de aprendizaje de los estudiantes.....	79
3.2. De experiencia transformadora a “experiencia clave de aprendizaje”	82
SEGUNDA PARTE: COORDENADAS EMPÍRICAS.....	89
CAPÍTULO 4. LA INVESTIGACIÓN: ASUNTOS METODOLÓGICOS	91
4.1 Objetivos de la investigación y preguntas directrices.....	92
4. 2 Enfoque metodológico	93
4.2.1 Enfoque Fenomenológico interpretativo	93
4.2.2 Estudio de Casos	97
4.3 Descripción del Diseño de la Investigación	98
4.3.1 Contexto de recogida de datos	98

4.3.2 La selección de los casos y fases de la investigación: variables relevantes	101
4.3.3 Participantes.....	107
4.4 Instrumentos, procedimientos de recogida y registro de datos.....	109
4.4.1. El cuestionario escrito: objetivos y estructura	109
4.4.2. La entrevista en profundidad: objetivos y estructura.....	111
4.5. Procedimientos e instrumentos de análisis de datos	112
4.5.1. Preparación de los datos para el análisis.....	112
4.5.1.1. Transcripción de los instrumentos: procedimiento y criterios	114
4.5.1.2. Elección del software utilizado	114
4.5.1.3 Procedimiento de codificación	115
4.5.2. Protocolos de codificación.....	117
4.5.2.1. Protocolo de codificación de cuestionario escrito.....	117
4.5.2.2 Protocolo de codificación entrevista.....	118
4.6. Reflexividad y cuestiones éticas	121
 TERCERA PARTE: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	125
CÁPITULO 5. RESULTADOS ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS	127
5.1 Introducción	127
5.1.1 Introducción al apartado de resultados	127
5.1.2 Introducción al capítulo de resultados de los cuestionarios	127
5.2 Antecedentes	130
5.3 Resultados	131
5.3.1 Caracterización de los participantes.....	131
5.3.2 Resultados globales del conjunto de ECA	133
Tipos de conexiones o relaciones.....	134
Intereses, Motivos y ECA	138
El papel de los Otros	139
Emociones y Actos de Reconocimiento	140
Influencia de la Experiencia	143
Tratamiento discursivo previo de la experiencia:	144
Foco temático de las experiencias.....	145
Foco de aprendizaje	147
Síntesis Resultados globales del conjunto de ECA.....	148
5.3.3. Resultados de análisis por sub-grupos	149
Según tipos de conexiones.....	150
Síntesis de resultados de análisis por sub-grupos	159
Según presencia o ausencia de “conexión con la identidad de aprendiz”	161
Síntesis de resultados según presencia o ausencia de “conexión con la IdA”	167
5.3.4 Los sujetos y su caracterización como aprendices.....	168
Sujetos con conexión con la Identidad de Aprendiz en sus tres ECA	170
5.4 Síntesis de Resultados Cuestionarios.....	172

CAPÍTULO 6. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS	183
6.1 Introducción	183
6.2 Antecedentes.....	183
6. 3 Resultados	185
6.3.1 Temas principales	185
6.3.2 Elementos Modelo IdA	194
6.3.2.1 Contextos socio-institucionales.....	194
6.3.2.2.Ubicación Espacio-temporal	196
6.3.2.3 Interés y Motivos	197
6.3.2.4 Actos de reconocimiento	199
6.3.2.5 Emociones.....	203
6.3.2.6 Otros significativos	204
6.3.2.7 Patrones discursivos	208
6.3.2.8 Interferencia de identidades	209
6.3.3 Más reflexiones	210
6.3.3.1 Tipos de aprendizajes	210
6.3.3.2 Caracterización como aprendiz	211
6.3.3.3 Concepto de IdA y Reconocimiento como aprendiz.....	212
6.3.3.4 La entrevista: espacio de reflexión y reconocimiento.....	215
6.4 Síntesis de Resultados Entrevistas.....	217
CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	223
7.1 Identificación y caracterización de experiencias clave de aprendizaje por los participantes.....	224
7.2 Funciones de las ECA en los procesos de reconstrucción de la IdA.....	231
7. 3 Principales aportaciones y limitaciones.....	237
7. 4 Conclusiones y futuras líneas de investigación	239
Referencias Bibliográficas	245
ANEXOS	257

Índice de Anexos

ANEXO Nº1 MEMO DIRIGIDO A PROFESORES DE INFOCAP	259
ANEXO Nº2 MEMO DIRIGIDO A ESTUDIANTES DE INFOCAP.....	260
ANEXO Nº3 SELECCIÓN MUESTRA ENTREVISTADOS: CARACTERÍSTICAS.....	261
ANEXO Nº4 CUESTIONARIO EXPERIENCIAS CLAVE DE APRENDIZAJE	265
ANEXO Nº5 PAUTA DE ENTREVISTA	275
ANEXO Nº6 PROTOCOLO DE PROCEDIMIENTO DE CODIFICACIÓN CUESTIONARIO ...	279
ANEXO Nº7 PROTOCOLO DE ANÁLISIS DE CUESTIONARIO	295
ANEXO Nº8 PROTOCOLO DE ANÁLISIS DE ENTREVISTAS.....	310
ANEXO Nº9 RESEÑA DE CADA UNA DE LAS ENTREVISTAS	321
ANEXO Nº10 TRANSCRIPCIONES COMPLETAS DE CUESTIONARIOS Y ENTREVISTAS (FORMATO DIGITAL)	

Índice de Tablas

Tabla 1.1 Síntesis nociones sobre identidad desde el enfoque sociocultural	18
Tabla 2.1 Modalidades de identidad de aprendiz	43
Tabla 3.1 Síntesis de los principales enfoques teóricos de los estudios sobre experiencias transformadoras y su relación con el aprendizaje.....	63
Tabla 3.2. Características de las epifanías. Fuente: mcdonald (2005)	66
Tabla 3.3. Definición inicial de las experiencias clave de aprendizaje (ECA).....	82
Tabla 4.1 Principales características del diseño metodológico	106
Tabla 4.2. Sexo participantes fase i	107
Tabla 4.3 Escolaridad de los padres	109
Tabla 4.4 Uso de atlas ti. En las dos fases de investigación.....	115
Tabla 4.5 Proceso de análisis fenomenológico interpretativo	120
Tabla 5.1 Tipos de conexiones presentes en el conjunto total de las ECA	134
Tabla 5.2. Tipos de conexiones con ida presentes en el conjunto total de las ECA.....	135
Tabla 5.3 Contextos socio-institucionales presentes en el conjunto total de las ECA.....	136
Tabla 5.4 Período vital identificado en conjunto total de ECA	137
Tabla 5.5 Interés y motivo agrupado del total de ECA.....	138
Tabla 5.6 Otro especial (familia agrupada) en el conjunto de ECA	139
Tabla 5.7 Emoción pasada y actual del conjunto total de ECA	141
Tabla 5.8 Actos de reconocimiento: personas en conjunto global de ECA.....	142
Tabla 5.9 Influencia de la experiencia.....	144
Tabla 5.10 Tipos de conexiones y contexto socio institucional.....	151
Tabla 5.11 Tipos de conexiones y ubicación espacio-temporal.....	152
Tabla 5.12 tipos de conexiones e interés y motivo.....	154
Tabla 5.13 tipos de conexiones y emoción actual	155
Tabla 5.14 Tipos de conexiones y personas en actos de reconocimiento	156
Tabla 5.15 Tipos de conexiones y actos de reconocimiento: emoción	157
Tabla 5.16 Tipos de conexiones e influencia.....	157
Tabla 5.17 Tipos de conexiones y tratamiento discursivo previo	158
Tabla 5.18 Escolaridad y conexión con la identidad de aprendiz.....	161
Tabla 5.19 Conexión ida y contextos socio-institucionales	162
Tabla 5.20 Conexión IdA y ubicación espacio-temporal	163
Tabla 5.21 Conexión IdA e interés y motivos agrupados	164
Tabla 5.22 Conexión IdA y emoción pasada	165
Tabla 5.23 Temas por subgrupos de experiencias	167
Tabla 6.1 Participantes entrevistas	185

Índice de figuras

FIGURA 2.1. ELEMENTOS DEL MODELO DE IDENTIDAD DE APRENDIZ	47
FIGURA 3.1 PIRÁMIDE DE NECESIDADES SEGÚN MASLOW	59
FIGURA 3.3 ELEMENTOS INICIALES CONCEPTO EXPERIENCIA CLAVE DE APRENDIZAJE (ECA).....	87
FIGURA 4. 1 EJEMPLO PANTALLA ATLAS TI.....	118
FIGURA 5.1 ESTUDIOS DESEADOS	132
FIGURA 5.2 NOTAS OBTENIDAS	133
FIGURA 5.3 ECA RESPONDIDAS.....	134
FIGURA 5.4 EMOCIONES ASOCIADAS A LOS ACTOS DE RECONOCIMIENTO ...	143
FIGURA 5.5 TIPOS DE CONEXIONES.....	150

Resumen

Esta investigación ha abordado el tema de las experiencias clave de aprendizaje (ECA), un tipo particular de experiencias de aprendizaje, de alto impacto emocional, caracterizadas por la experiencia de reconocimiento, que influyen de manera poderosa en los motivos de aprendizaje y en el modo cómo las personas se reconocen en cuanto aprendices. Para estudiarlas, se han utilizado nociones de identidad y aprendizaje desarrolladas bajo el enfoque socio constructivista. Específicamente, se ha utilizado el modelo de identidad de aprendiz desarrollado por Coll y Falsafi para indagar en el modo como estas ECA se relacionan con la identidad de aprendiz (IdA). Además se han investigado las conceptualizaciones derivadas del estudio de las “experiencias transformadoras” en las que se agrupan diferentes conceptos como: “experiencia cumbre”, “experiencia crítica”, “epifanía” o “incidente crítico”, de modo de distinguir los aportes y lagunas de los desarrollos teóricos en el tema. La investigación ha sido de carácter exploratoria e interpretativa y ha utilizado estudio de casos instrumentales. Los principales objetivos han sido caracterizar las ECA de los participantes y valorar el rol que juegan en el modo como se reconocen en cuanto aprendices.

Los participantes son mujeres y hombres adultos que han retomado sus estudios formales en una institución técnica, y que provienen de barrios de altos niveles de pobreza de Santiago de Chile. Esta muestra ha sido escogida por dos razones fundamentales: la primera, porque se trata de un grupo particularmente interesante en términos de la variedad de experiencias de aprendizaje potencialmente vividas y que pese a las dificultades ha buscado el modo de reconectarse con los estudios formales y volver a estudiar. La segunda, porque se trata de un grupo sub-representado y cuya voz es escasamente escuchada en la investigación educativa. El diseño del estudio ha considerado dos fases con diferentes instrumentos. En la primera fase se ha administrado un cuestionario escrito semi-abierto que ha sido respondido por 63 participantes. El cuestionario ha indagado por tres ECA y sus características principales, así como por el modo en que se caracteriza cada sujeto en cuanto aprendiz. El análisis de los cuestionarios se ha llevado a cabo gracias al desarrollo de diferentes instrumentos de análisis en el marco del trabajo colaborativo del grupo de identidad de aprendiz dirigido por el Dr. Coll. La segunda fase del estudio ha implicado la realización de 13 entrevistas en profundidad a 13 participantes seleccionados de la muestra anterior por la diversidad de sus respuestas en diferentes aspectos considerados relevantes para el estudio. Para el proceso de análisis de las entrevistas también se han desarrollado instrumentos de análisis y, al igual que en la fase anterior, se ha contado con las transcripciones completas de los datos y con el apoyo del software atlas ti en

diferentes versiones. Se ha incorporado la propuesta de análisis fenomenológico interpretativo en el análisis de resultados, intentando captar la experiencia y voz de los participantes y el valor que le dan a sus ECA. Los resultados indican que las ECA constituyen reconstrucciones discursivas altamente significativas para las personas que las conectan con sus motivos de aprendizaje y con el modo como se reconocen en cuanto aprendices. Se trata de experiencias emocionalmente intensas que suelen incluir actos de reconocimiento positivos o negativos de otros significativos. En este grupo particular de participantes, el contenido temático trata básicamente de temas de superación frente a condiciones adversas o desafíos y de toma de conciencia de algún aspecto personal (habilidad, competencia, característica hasta entonces desconocido para el sujeto) que le abre nuevas posibilidades de reconocimiento y de posicionamiento. Otras ECA se relacionan a elementos contextuales (por ejemplo pobreza y falta de oportunidades) que explican el contexto histórico de reconocimiento como aprendiz del sujeto. Finalmente, aparecen otro tipo de ECA, de contenido traumático y mucho menos integradas al sentido de reconocimiento como aprendiz que en algunos casos interfieren en las posibilidades de reconocerse como aprendiz. Las ECA se relacionan con aprendizaje significativo e integral en la medida en que permiten a las personas construir significados cada vez más ricos y complejos, y encontrar sentido en el aprendizaje, actuando como herramientas que permiten la reflexión. Pueden ser utilizadas también para fortalecer la resiliencia y el crecimiento post traumático cuando derivan de situaciones adversas que han vivido los aprendices. El modelo de identidad de aprendiz permite investigar estas experiencias en el marco de los procesos de construcción de identidad de aprendiz y valorar cómo diferentes características presentes en las situaciones de aprendizaje son significadas y valoradas por los aprendices. El concepto de ECA constituye una herramienta conceptual y analítica que puede ayudar tanto a aprendices como a profesores a hacer visible la importancia de los aspectos emocionales en el aprendizaje y la necesidad de tener en cuenta, en los ámbitos educativos formales, los diferentes espacios de aprendizaje de otros contextos, que han marcado al aprendiz.

Presentación

La investigación que presentamos se centra en las experiencias clave de aprendizaje (ECA) y su vinculación con los procesos de reconocimiento como aprendiz. Es decir, examina experiencias transformadoras especialmente significativas para las personas y las vincula con los ámbitos del aprendizaje y de la construcción de identidad de aprendiz. Nuestro estudio se ha desarrollado en el marco de una línea de investigación sobre identidad de aprendiz dirigida por el Dr. Coll y la Dra. Falsafi, del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona.

Como toda investigación, recoge y significa una suma de experiencias de aprendizaje diversas y desafiantes. Nace también desde mi propia trayectoria académica y laboral en Chile, previa a mi ingreso al MIPE y DIPE. Recoge parte de mis inquietudes surgidas al trabajar durante varios años en programas educativos dirigidos a pobladores que viven situaciones de vulnerabilidad y condiciones de pobreza. Recoge también la motivación por estudiar los factores emocionales y su mediación en los procesos de aprendizaje y desarrollo, tema central del Centro de estudios y promoción del Buen Trato, lugar en el que tuve la suerte de trabajar y aprender durante algunos años antes de viajar a España.

Llegar al MIPE, gracias a una Beca ALBAN de la Comunidad Europea, y luego al DIPE, gracias a una Beca de Conicyt-Chile, fue una oportunidad maravillosa para abordar, desde otros lenguajes y metáforas, esas inquietudes. Releer a Vygotsky, encontrarme con conceptos potentes anclados en la pregunta por la mejora de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, conceptos como: andamiaje, interactividad, sentido de la evaluación, ciudades educadoras, mecanismos de influencia educativa, construcción de sentido en el aprendizaje, por nombrar sólo unos pocos, fue como arribar a un puerto al que se sabe que se volverá una y otra vez. Y eso fue así en la medida en que quienes me presentaron estos autores y conceptos fueron investigadores implicados con el sueño de mejorar la educación, profesores y profesoras capaces de generar

debate junto a sus alumnos, y de animar el interpensar y la construcción de significados cada vez más ricos y complejos.

En este contexto, por mi propia historia, como psicóloga clínica y comunitaria, por mis sueños por contribuir a la mejora de las experiencias de aprendizaje de los niños, niñas, jóvenes y adultos de mi país, pero sobre todo de los más pobres, las preguntas por el sentido del aprendizaje, por los motivos, por la resiliencia, resonaban siempre, como telón de fondo, a la hora de pensar en el tema del proyecto de tesis y en futuras investigaciones.

Todavía hoy, e incluso con mayor fuerza que hace unos años, creo que el tema de esta investigación es apasionante y necesario de seguir explorando. Esto por dos motivos fundamentales. El primero, tiene que ver con la potencia que tiene el modelo de identidad de aprendiz desarrollado por Coll y Falsafi (2010; 2011; 2015). Este modelo teórico constituye una herramienta fenomenológica y analítica. Un artefacto conceptual que permite, a los aprendices por una parte, dar sentido a su participación en diversas experiencias de aprendizaje, y a los investigadores, por otra, analizar cómo se están llevando a cabo estos procesos de modo de comprender mejor los elementos que intervienen en la construcción de sentido de reconocimiento en el aprendizaje. El segundo, tiene que ver directamente con el foco de esta investigación, las experiencias clave de aprendizaje. Estas experiencias constituyen a su vez, una interesante herramienta conceptual y analítica, que, desde nuestro punto de vista, y como se expondrá a lo largo del informe, permite al aprendiz contactarse con aspectos fundamentales de su propia trayectoria de aprendizaje y del modo cómo se reconoce. En particular porque se trata de experiencias emocionalmente potentes y que lo contactan con sus motivos de aprendizaje. Desde el punto de vista metodológico y pedagógico, las ECA pueden ser utilizadas para hacer visible a profesores y aprendices, los diferentes espacios y contextos de aprendizaje por los que transitan y en los que dan sentido a sus experiencias, vinculando así contextos y actividades altamente significativos para el aprendiz pero no siempre visibles en los contextos formales de aprendizaje. Además, representan unidades analíticas ricas en significados no sólo personales, sino también sociales y culturales, pues al ser reconstrucciones discursivas dan cuenta de los marcos de referencia y de los patrones discursivos

que modulan las posibilidades de significación de los sujetos en cuanto aprendices.

Al comenzar a estudiar las experiencias subjetivas de aprendizaje y el modo cómo permean las posibilidades de participar y reconocerse como aprendices, Coll y Falsafi ya comentaban que efectivamente no todas las experiencias de aprendizaje eran igual de transformadoras o significativas. Claramente había un cierto tipo de experiencias que los sujetos identifican como "marcadoras", porque influyen en el modo como se aprende, o en la manera de disponerse emocionalmente frente a determinados contenidos o situaciones. En ese contexto nos preguntábamos también por el rol que tenían estas experiencias especiales para ayudar al aprendiz a construir sentido en el aprendizaje. Pero al buscar bibliografía sobre el tema de las experiencias transformadoras nos encontrábamos con una enorme disparidad conceptual y metodológica. Y más aún, con la impresión de que pese a que el tema atraía a investigadores de campos y disciplinas muy dispares, la articulación del tema con el aprendizaje era escasa.

Parte de la relevancia de esta investigación tiene que ver con explorar la literatura sobre experiencias de carácter transformador y valorar cómo se han articulado a lo largo de la investigación en psicología y educación, con el aprendizaje. En este sentido, este estudio viene a llenar un vacío al vincular el tema de las experiencias transformadoras con el tema del aprendizaje, y específicamente, con el tema de la identidad de aprendiz.

Para acotar este amplio tema de investigación, este estudio se propuso como finalidad general caracterizar las experiencias clave de aprendizaje reconstruidas por los participantes y valorar su relación con la construcción de identidad de aprendiz principalmente en la modalidad narrativa. Esta finalidad se concretó a través de dos objetivos específicos. El primero: identificar y analizar las características de las experiencias personales de aprendizaje que los sujetos identifican como claves. El segundo: Describir y analizar las funciones que cumplen las experiencias clave de aprendizaje, en la construcción de una representación global acerca de sí mismos como aprendices.

La investigación realizada fue de carácter exploratoria, interpretativa y hermenéutica. El foco estuvo puesto en conocer la experiencia de los sujetos y cómo dan sentido a esas experiencias. Los participantes fueron jóvenes y adultos de 18 a 60 años, mujeres y hombres, estudiantes de INFOCAP, un Instituto de formación técnica y capacitación popular de Santiago de Chile que acoge a alumnos de alta vulnerabilidad social. La muestra de participantes fue intencional. Interesaba por una parte, contar con sujetos cuyas ECA fueran probablemente ricas y variadas y, por otra parte, dar voz a una población escasamente representada y escuchada en las investigaciones educativas chilenas. Se llevó a cabo un diseño que consideró dos fases cuyos énfasis e instrumentos de recolección y análisis de datos fueron diferentes. Para la primera fase, se diseñó, junto con el equipo de investigación, un cuestionario escrito semi-abierto centrado en la descripción de tres experiencias clave de aprendizaje. Además de estas descripciones, se preguntaba a los participantes por variados aspectos considerados relevantes teóricamente para la vinculación de estas ECA con el modo cómo se reconocían en cuanto aprendices. Estos elementos teóricos estaban inspirados en el modelo de IdA de Coll y Falsafi. Los cuestionarios fueron respondidos por 63 participantes. Luego se procedió a la primera ronda de análisis de los datos para seleccionar a los participantes en la segunda fase de la investigación. Esta segunda fase consistió en la realización de entrevistas en profundidad a 13 adultos, 10 mujeres y 3 hombres. La entrevista contó con un guión elaborado junto al equipo de investigación. Los participantes fueron seleccionados de la muestra anterior debido que representaban heterogeneidad en sus caracterizaciones como aprendices y en los tipos de experiencias clave reconstruidas. Es decir, nuevamente el muestreo fue intencional y la selección de los casos fue de tipo instrumental.

El proceso de análisis de los cuestionarios fue recursivo y contó con varias etapas que permitieron la construcción y posterior refinamiento de dos protocolos: el protocolo de procedimiento y el protocolo de codificación. Estos protocolos se usaron tanto para discutir la validez teórica de algunos constructos como para identificar los contenidos emergentes de los cuestionarios. Cada cuestionario fue analizado y codificado por dos investigadoras de manera independiente y luego los

resultados fueron contrastados y discutidos. Para el tratamiento de los datos se utilizó Atlas ti. versiones seis y siete. Para el proceso de análisis de las entrevistas se diseñó un protocolo de análisis inspirado en la propuesta desarrollada por Smith y Osborn (2003) llamada "Análisis Fenomenológico Interpretativo" que consiste en ir saturando recursivamente los temas emergentes en un proceso que va desde la transcripción inicial, re-lecturas, notas iniciales, identificación de temas principales hacia la conexión entre los diferentes temas de cada caso y luego la exploración de las conexiones entre los diferentes casos. Para llevar a cabo esta fase de análisis se contó nuevamente con la ayuda del software Atlas ti.v7.

El informe que presentamos se ha estructurado en tres partes y siete capítulos en total. Al final de cada uno de los capítulos se ofrece una breve síntesis que recoge los principales argumentos expuestos. La primera parte comprende tres capítulos y presenta las coordenadas teóricas que han guiado el estudio de la relación entre las experiencias clave de aprendizaje y la identidad de aprendiz. El primer capítulo plantea algunas de las tensiones en torno al concepto identidad y su relación con el aprendizaje. En particular se rescatan algunos aportes provenientes del marco socio-constructivista para re-situar la discusión. El segundo capítulo presenta el "Modelo de identidad de aprendiz" desarrollado por Coll y Falsafi (2010; 2011; 2015), comentando sus principales aportes y elementos. El tercer capítulo se centra en el foco de esta investigación, es decir, las experiencias transformadoras presentando un panorama de la literatura en este campo, indagando específicamente por la comprensión de múltiples conceptos como "experiencia cumbre", "incidente crítico", "experiencia crítica", "aprendizaje significativo creativo", "experiencia cristalizadora", "experiencia educativa clave" y la relación de estos conceptos con el tema del aprendizaje y del reconocimiento como aprendiz. El capítulo finaliza proponiendo una definición inicial sobre las ECA en la que se destaca su probable relación con las emociones, actos de reconocimiento y motivos de aprendizaje.

La segunda parte de este informe da cuenta de las coordenadas metodológicas. Se presentan los objetivos de investigación y las preguntas directrices y luego se comenta el enfoque metodológico utilizado. Además se describe el diseño de la investigación: el contexto de recogida de datos, la

selección de los casos y las características de los participantes. Se detallan también los instrumentos y procedimientos tanto de recogida como de análisis de los datos. Finalmente, el apartado cierra con una reflexión sobre las cuestiones éticas.

La tercera parte del informe está dedicada a los resultados y la discusión y conclusiones. El primer capítulo de resultados aborda los resultados obtenidos del análisis de los cuestionarios. Se presentan los resultados globales y luego los resultados obtenidos a través del cruce de distintas variables siguiendo una lógica de profundización progresiva, dando cuenta de los resultados obtenidos al analizar subgrupos de ECA particularmente relevantes. El segundo capítulo se centra en los resultados del análisis global de las entrevistas, dando cuenta de las voces de los participantes a través de numerosas citas de sus propios comentarios. La discusión contrasta los resultados con los objetivos de investigación y las preguntas directrices. Se abordan también las principales aportaciones y las limitaciones. Finalmente se enuncian las conclusiones fundamentales de esta investigación y se proponen algunas líneas futuras de investigación.

PRIMERA PARTE: COORDENADAS TEÓRICAS

CAPÍTULO 1.

IDENTIDAD Y APRENDIZAJE

1.1 Introducción a las concepciones de identidad y su relación con los procesos de aprendizaje

En este capítulo se plantean las tensiones en torno a la comprensión del concepto *identidad* y su relación con el aprendizaje. Se presenta brevemente el contexto en que emerge la pregunta por la identidad en el ámbito educativo, junto a elementos presentes en la revisión del estado del arte. En la segunda parte se comentan algunos aportes provenientes del enfoque socio-constructivista para resituar la discusión e introducir el tema de la *identidad de aprendiz*. En particular se profundiza en el tema del lenguaje y la construcción narrativa para la construcción de significados y en el rol de las emociones en el aprendizaje. El capítulo finaliza con una breve síntesis que introduce el capítulo siguiente donde se aborda el *modelo de identidad de aprendiz*. Este es el contexto necesario para poder conceptualizar el tema central de esta investigación: las *experiencias clave de aprendizaje* y cómo influyen en la identidad de aprendiz.

1.1.1 Hacia una definición de identidad: más allá del yo y del self

La civilización que confunde a los relojes con el tiempo, al crecimiento con el desarrollo, y a lo grandote con la grandeza, también confunde a la naturaleza con el paisaje, mientras el mundo, laberinto sin centro, se dedica a romper su propio cielo. (Galeano, 1995, p.74)

Ya lo decía Galeano, mucho mejor que nosotros. Pertenecemos a una civilización que confunde los relojes con los tiempos. Un momento histórico en el que la velocidad y simultaneidad tiñen la existencia y las nuevas formas de comunicarnos e informarnos difuminan las fronteras y las certezas. Una etapa donde, al menos en Chile, el modelo neoliberal impregna las relaciones sociales, dicta modos de entender la realidad y responder a grandes preguntas con pequeñas respuestas. En esa línea, por ejemplo, puede explicarse la concepción de la educación como un "bien de consumo" y la pérdida del proyecto colectivo y

social de la educación pública vivido en Chile en las últimas décadas (Garretón y Garretón, 2010).

Junto a lo anterior emerge un panorama marcado por la multiplicidad de espacios de aprendizaje. Este deja de estar confinado a espacios formales y de manera radical, a través de las tecnologías móviles portátiles, inunda todos los espacios de la vida. Emergen, así, los cuestionamientos sobre los modos de educar y sobre la articulación entre las diferentes experiencias de aprendizaje que viven los sujetos.

Este des-dibujamiento del sentido que tiene la educación y el aprendizaje escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje, exige prácticas educativas que promuevan aprendizajes valiosos para las personas, que les permitan adaptarse permanentemente a nuevos desafíos que enfrentarán como aprendices (Biesta, 2013; Coll, 2009; 2010; 2014; Ileris, 2009). En este contexto, no es casualidad que la pregunta por la identidad de aprendiz y por el sentido de la educación cobre cada vez más relevancia. Justamente en un momento histórico en el que las certezas desaparecen y las fronteras se difuminan, emergen las grandes preguntas. ¿Para qué aprender?, ¿hacia dónde?, ¿y después qué?

Esta tendencia no es exclusiva de nuestra época pues recoge un sentir profundamente humano: el de buscar el significado y sentido a las prácticas en las que habitamos (Gonzalez-Rey, 2010; 2013). En esta línea, la pregunta por la identidad cobra mucha relevancia en el ámbito educativo porque conecta dos interrogantes fundamentales: ¿Cómo es que a través del aprendizaje nos vamos transformando? Y, ¿cómo vamos construyendo sentido en el aprendizaje? El concepto de identidad permite -como veremos en este capítulo-, abordar la comprensión del aprendizaje desde una mirada que atiende a la complejidad del proceso e integra las dimensiones intra e intersubjetivas implicadas.

Los referentes teóricos con los que comprendemos el concepto de identidad tributan del enfoque constructivista socio-cultural. Las raíces deben rastrearse hasta Vygotsky (1979; 1995) y Leontiev (1978; 2005) en sus desarrollos sobre la

formación de la personalidad y la conciencia. Otro de los referentes teóricos para esta entrada es Bakhtin (1981), también de la escuela rusa aunque más interesado en el estudio de los procesos comunicativos en el ámbito de la filosofía y la lingüística. En términos simples, gracias a la obra de estos autores, el foco de análisis puede situarse en la relación entre los procesos mentales y los procesos sociales. La cognición, el lenguaje, el aprendizaje y -en definitiva, la construcción de la identidad-, se conceptualizan y comprenden como fenómenos dinámicos caracterizados por su interdependencia con los contextos en que ocurren y se transforman. Tal como plantea Galicia (2004):

La formación de la identidad desde el acercamiento sociocultural mira los dos polos: los procesos socioculturales y el funcionamiento individual, existiendo entre ellos una tensión dinámica e irreducible en la acción humana, en ella son momentos ínter actuantes. (p. 15)

Vygotsky analiza la acción humana en el contexto en que se desarrolla buscando demostrar cómo diferentes fenómenos individuales tienen sus orígenes en la actividad social. En sus palabras:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, en el ámbito social, y más tarde, en el ámbito individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. (Vygotsky, 1979, p. 94).

Esta mirada sociocultural permite comprender la identidad en el marco de una actividad y relación, e implica que la identidad es funcional al contexto en que emerge. Construimos identidad en la medida que necesitamos o nos vemos obligados a construirla. Nuestra identidad de abuelos no existe hasta que nos transformamos en abuelos; Pero, ¿cuándo nos transformamos en abuelos? ¿Cuándo soñamos con el nieto que aún no nace? ¿Cuándo alguien en el autobús nos cede el asiento y nos llama abuelos? ¿Cuándo tomamos en brazos

a un nieto por primera vez? Si pensamos en todas estas situaciones, notaremos que la identidad desde esta perspectiva toma en consideración aspectos subjetivos, discursivos, emocionales y socioculturales asumiendo que se trata de un fenómeno de alta complejidad y cuyo estudio no puede desgajarse del ámbito en que ocurre.

Una revisión de la literatura actual relativa a la identidad y los procesos de enseñanza y aprendizaje revela dos cosas: un acusado interés por el estudio del *self* como punto de referencia y un claro predominio de estudios centrados en la figura del profesor. En relación al primer punto, además de la primacía de la entrada a través del *self*, se estudian varios conceptos que lo rodean: identidad, individualidad, satisfacción, autorrealización. La premisa subyacente en estas discusiones, al menos en Europa Occidental y Norteamérica, es la visión del *self* del profesor como una entidad coherente, delimitada, individualizada, intencional, que articula el pensamiento, la acción y las creencias y es beneficiario de una biografía particular. La identidad del profesor es entendida como una entidad consistente, repositorio de las experiencias particulares vividas en el aula y la escuela, el lugar de los pensamientos, actitudes, emociones, creencias y valores (Clarke, 2009).

El uso más tradicional del concepto *self* en psicología se relaciona con una concepción clínica e individual que se aleja bastante de la lógica socio-constructivista en la que se enmarca esta investigación. Junto a la abundante perspectiva psicoanalítica en el uso del término, el concepto de *self* se ha definido e incluso homologado al de auto-concepto, personalidad, entidad interna que otorga coherencia al sujeto y la autopercepción de uno mismo basada en las creencias personales y culturales. Además, el *self* ha sido definido como un agente ejecutivo que regula el comportamiento a través de procesos como la autorregulación y el autocontrol (Conway y Pleydell-Pearce, 2000).

Los enfoques postmodernistas y post estructuralistas cuestionan estas premisas sobre el *self* y la identidad del profesor, entendiendo al *self* como una forma de trabajar la subjetividad. Desde esta mirada, el *self* es un producto polisémico de la experiencia, un producto de prácticas que lo constituyen en

respuesta a múltiples significados que no necesariamente convergen en una identidad estable y unificada. Esta noción de *self* es, sin embargo, una excepción y, desde nuestro punto de vista, se corresponde conceptualmente con el término identidad.

La revisión de la literatura da cuenta de la marcada fragmentación a la que remite el concepto teórico de *self*, a veces con el fin de afinar su estudio y comprensión. Como bien explica Codina (2005) en su meta-análisis sobre investigaciones acerca del *self*, el que muchos estudios utilicen el término "complejo" como adjetivo indiscutiblemente unido al *self* no implica que asuman la complejidad del fenómeno ni que lo estudien desde la complejidad.

El concepto *identidad* resulta más coherente con la visión socio-constructivista al ofrecer una unidad de análisis ya no clínica ni estática, meramente anclada en el individuo, sino dinámica, relacional, situada y dependiente de las actividades concretas en que se despliega (Lave y Wenger, 1991, Roth, 2007; Wortham 2004). El concepto identidad comprende y engloba a su vez la experiencia de meta-cognición y autorreflexión sobre el yo (o *self*), pero se construye y constituye en la experiencia de ser reconocido por otro(s) en la actividad, en la participación conjunta; de ahí su carácter marcadamente social y complejo.

1.1.2 Identidad y educación: ¿dónde están los aprendices?

Hace algo más de una década, el teórico cultural Stuart Hall señalaba la "explosión discursiva" en torno al concepto de identidad. El campo de la educación no ha sido la excepción, como se evidencia al revisar los estudios y comprobar el uso que se le ha dado al concepto de identidad como "lente analítico" (Gee, 2000; Sfard y Prusak, 2005). En los últimos años ha crecido la investigación que aborda la identidad del profesor y cómo ésta afecta su práctica pedagógica (Clarke, 2009; Zembylas, 2003).

Además de la utilización del concepto de identidad como herramienta

conceptual y analítica en la educación del profesorado, en el ámbito educativo en general existe también una consideración creciente sobre la potencialidad del concepto. Clarke (2009) destaca los aportes provenientes desde la teoría sociocultural, que permite comprender la identidad del profesor referida al conocimiento y "*naming*" de uno mismo, así como en referencia al reconocimiento que otros hacen de uno mismo como un tipo particular de persona. En esta línea, destaca los trabajos de Britzman,(1991), quien señala que:

Aprender a enseñar –como enseñar en sí mismo- es siempre un proceso de "transformarse en" (*becoming*): un tiempo de formación y transformación, de escrutinio sobre lo que se está haciendo y sobre en quién uno se puede transformar. (citado en Clarke, 2009, p.8)

Clarke alega que la *identidad* está siendo considerada cada vez más como un componente crucial en cómo se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje del aula y de la escuela. Pese a estos avances, la investigación en este ámbito aún está en deuda con un actor decisivo en este escenario: el sujeto que aprende. Al revisar el estado del arte en la materia llama la atención la falta de desarrollo en el estudio de la construcción, elementos y funciones de la identidad de los aprendices. La identidad de los estudiantes parece tener cabida solamente cuando remite a un componente auxiliar diferenciador, a saber la identidad de género, la identidad de estudiante de matemáticas (Boaler y Greeno, 2000; Roth, 2007; Anderson, 2007), la identidad del estudiante de una segunda lengua (Pierce, 1995; Lantolf y Pavlenko, 2000).

La identidad que recorre y aglutina a todos los involucrados en el proceso de aprender y que desde nuestro punto de vista, media en buena parte como nos enfrentamos a cada nueva situación de aprendizaje, parece no merecer el mismo interés, o desanimar a los investigadores por las dificultades que su conceptualización y estudio plantea (Coll y Falsafi, 2010).

Pero ¿no nos transformamos también en aprendices? Parafraseando a Britzman: "Aprender a aprender es siempre un proceso de transformarse en",

diríamos nosotros, *en aprendices*. Y si la identidad de profesor determina en buena parte su praxis, ¿no ocurre lo mismo con la identidad de los aprendices?

1.1.3 El aprendizaje durante toda la vida: saber aprender/reconocerse y situarse como aprendiz

Hasta aquí hemos argumentado la necesidad de profundizar en el concepto de identidad y específicamente, de *identidad de aprendiz*. Decíamos en el comienzo, que esto tiene mucho sentido cuando el interés está puesto en conectar con los motivos y sentidos que guían el aprendizaje y comprometen a los sujetos con sus posibilidades educativas. Esto tiene aún más relevancia en el contexto de los desafíos actuales y futuros que exigen seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

El enfoque de "*aprendizaje durante toda la vida*" propone que el aprendizaje no puede limitarse a una determinada edad, lugar, ni tiempo. En este sentido, es que coincide con la visión de una sociedad educativa en la que cada persona tiene la oportunidad de aprender y de desarrollar todas sus capacidades (Delors, 1996). Para alcanzar esta meta y, sobre todo, para combatir la enorme desigualdad social, es que se necesitan no sólo más y mejores oportunidades de aprendizaje. También es imperativo fortalecer a los aprendices. En particular, que las personas se reconozcan como aprendices capaces y motivados por aprender en diferentes contextos a lo largo del tiempo (Biesta, Field, Hodkinson, Macleod y Goodson, 2011).

En la misma línea, los esfuerzos actuales en materia de política pública educativa, buscan reconocer los innumerables espacios y nichos de aprendizaje que enfrentamos en una época marcada por la pérdida de estabilidad y difusión de fronteras entre lo público y lo privado, y entre lo formal e informal (Barnett, 2011). Nuevos desafíos aparecen también, en torno a la generación de dispositivos que atiendan a la masa de sujetos que se reinserta en espacios de aprendizaje formal después de experiencias de fracaso o deserción escolar. En efecto, una de las preocupaciones constantes de la Unión Europea, por citar sólo un ejemplo, es el aprendizaje adulto y los modos en que se re-engancha a

quienes necesitan nuevas oportunidades educativas (Biesta et. al, 2011; Billett, 2014).

Para que los aprendices transiten de manera fluida por los distintos escenarios y tipos de situaciones de aprendizaje se espera de ellos un alto nivel de compromiso y de protagonismo. Se necesitan competencias de autorregulación y de flexibilidad para poder transferir habilidades y conocimientos a distintos ámbitos de actividad. Se requiere de personas que conozcan sus características como aprendices y que idealmente se sientan competentes en diversidad de desafíos. Por lo tanto, más que formar "estudiantes exitosos" las instancias de educación formal deben focalizar sus esfuerzos en formar "aprendices competentes" (Falsafi, Coll y Valdés, 2010).

Lo que interesa analizar entonces, es cómo se forman (y transforman) estos aprendices. La argumentación es la siguiente: para poder seguir aprendiendo durante toda la vida es pertinente analizar cómo es que se produce el proceso de reconocerse como un alguien que tiene determinadas características como aprendiz. Interesa, por tanto, contar con elementos conceptuales que permitan profundizar y describir cómo las personas, al aprender, se transforman en aprendices, y cómo este proceso de reconocerse como aprendiz transforma también sus posibilidades y experiencias de aprendizaje.

1.2 Los aportes de la teoría sociocultural para resituar la discusión

1.2.1 El concepto de identidad desde el enfoque sociocultural

Existe un grupo de autores e investigadores que han intentado avanzar en la conceptualización teórica del concepto de identidad desde el marco sociocultural. Entre otros aportes, destacamos a Holland y sus colaboradores(1998; 2007), quienes han investigado la identidad y la agencia en el marco de los trabajos de Vygotsky, Bakhtin, Bordieu y Mead, centrándose en el desarrollo de la identidad social e histórica en el contexto de las producciones

culturales. Holland considera que el estudio de la identidad desde el marco sociocultural, tiene que ver con los medios a través de los cuales los individuos forman un sentido de self o identidad de acuerdo a los roles, estatus y a la "persona cultural". Esta "persona cultural" metafóricamente organiza el conocimiento, el afecto, la motivación, la acción y la agencia. La definición de identidad que se propone siguiendo los aportes de Mead, contempla el carácter de posicionamiento subjetivo que implica toda identidad:

We define (identity) as a self understanding to which one is emotionally attached that informs one's behavior and interpretations: People tell others who they are, but even more important, they tell themselves who they are and then try to act as though they are who they say they are. These self-understandings are what we refer to as identities. (Holland, Lachicotte, Skinner y Cain (1998) citado en Holland y Lachicotte, 2007 p. 101)

Desde esta postura, la identidad puede entenderse como los productos sociales y culturales a través de los que una persona se identifica y aprende, en una actividad, a organizarse y manejarse para actuar en nombre de una identidad dada. Esto ocurre a través de la mediación de los recursos culturales presentes. En este sentido, todo proceso de construcción de identidad se apoya tanto en los géneros como en los artefactos culturales que actúan como mediadores semióticos del self como un tipo social de self reconocible. En otras palabras, las identidades son parte de construcciones sociales y culturales más amplias y se entienden en un horizonte de significados culturales. Los tipos sociales mencionados tienen sentido sólo en el ámbito de los mundos imaginados (también llamados mundos figurados o mundos culturales), en los que existen. Estos mundos refieren a dominios culturales de interpretación y actuación en los que actores y personajes particulares son reconocidos. Además, en estos mundos se asigna importancia a ciertas actividades, a los actos que las componen y a ciertos resultados que son más valorados que otros. Las personas desarrollan su self en relación a las identidades sociales y a la persona cultural, y en su nombre actúan y recrean las actividades significativas para esos mundos. Para los participantes, los actos y artefactos se vuelven

evocadores de los significados relevantes de esos mundos. A su vez, los géneros de esos mundos se personalizan, organizando la actuación personal y contribuyendo a la mantención de ese mundo.

Holland y Lachicotte (2007) han revisado los trabajos (en su mayoría antropológicos) surgidos al alero de la concepción sociocultural de identidad inspirada en Mead y en Bakhtin que asume el carácter dialógico en la construcción de toda identidad. En los procesos de diferenciación y reconocimiento en que todos participamos se produce además un proceso de diálogo interno en donde como sujetos nos diferenciamos de los otros de acuerdo a las posiciones que ocupamos y a la "persona cultural" que aspiramos a mantener o reforzar en nuestra participación grupal. La síntesis de las nociones de identidad tributarias de los aportes de Mead se resume en la siguiente tabla:

Tabla 1.1 *Síntesis nociones sobre identidad desde el enfoque sociocultural basada en Holland y Lachicotte (2007)*

Las identidades:
-son productos culturales desarrolladas colectivamente e imaginadas socialmente
-son significados personales desarrollados a través de un proceso socio-genético que implica procesos de internalización activa
-carácter simbólico: actúan como mediadores de sentido
-carácter reflexivo: proveen de un marco a través del cual las personas evalúan las implicancias de su conducta así como de la conducta de los demás
-constituyen una fuente de motivación para la acción, especialmente aquellas acciones que resultan en una confirmación social de la identidad en juego.

Gee (2000) ofrece un intento por hacer operable el concepto de identidad al proponer un modelo de identidad dinámico que aglutina cuatro identidades simultáneas y dialécticas: *identidad-naturaleza*, *identidad institucional*, *identidad-discurso*, *identidad-afinidad*. La propuesta teórica de Gee se centra en el análisis de la relación entre la identidad y el Discurso. Como dijimos previamente, cada identidad contiene al resto de las identidades, pero puede primar sobre las demás dependiendo de las circunstancias en las que el sujeto

se encuentra. El concepto de "Discurso" (con D mayúscula) propone que la construcción de identidad se lleva a cabo a través de diversos espacios de nuestras vidas. Tenemos identidades diversas dependiendo de nuestra participación en un determinado grupo y en su Discurso. Cada Discurso contiene un set de prácticas culturales basadas en reglas tácitas que regulan los modos aceptables permitidos para ser parte de las comunidades discursivas. Para este autor la interacción social junto a las prácticas sociales lingüísticas específicas de un grupo social particular, son los elementos esenciales para comprender la identidad.

El proceso de formación de la identidad puede entenderse al pensar en el lenguaje como un "kit de identidad". Es a través de procesos lingüísticos de negociación grupal, diálogo y reconocimiento como se marca y define la pertenencia a ciertos grupos. Estos procesos constituyen la "identidad- Discurso" que opera como un lente a través del que podemos acceder al resto de las identidades. En las comunidades discursivas el proceso de construcción de identidad es, por lo tanto, un proceso recursivo y dialógico en que el individuo se construye y es construido por los demás. En este sentido es que los procesos de co-construcción narrativa, entre los que se encuentran, por ejemplo, las entrevistas, se entienden como formas de actividad discursiva a través de las cuales se va construyendo identidad. Los trabajos que han utilizado la propuesta teórica de Gee suelen estudiar los procesos de formación de identidad del profesorado o de perfiles profesionales a través de métodos de análisis de discurso.

Siguiendo a Holland y Gee, aparecen algunas excepciones interesante al panorama homogéneo y centrado casi exclusivamente en el profesor anteriormente descrito. Stables (2003) propone investigar la construcción de la identidad personal y social que los estudiantes desarrollan en la sala de clases a través de los diálogos en los que participan. Su foco está puesto en el rol que tienen las interacciones en el aula en el desarrollo de la identidad, postulando que la efectividad de la enseñanza debiera asociarse a aprendizaje profundo y al desarrollo de una identidad positiva. Stables critica la falta de profundización, desarrollo y especificidad que tiene el tema de la identidad y su relación con lo

que ocurre en el aula. Además considera que falta investigación empírica que examine, de manera acuciosa, la experiencia de los estudiantes, considerando su propia interpretación de los hechos. Aunque acotado al marco de análisis dialógico, el aporte de Stables es muy interesante, pero tropieza con la misma piedra que identifica al no ofrecer una delimitación teórica de lo que significa la identidad de aprendiz y su modo de construcción.

Sfard y Prusak (2005) entienden la identidad como el eslabón perdido que permite el estudio de la relación entre el aprendizaje individual y el contexto sociocultural. Para estas autoras la identidad puede definirse como una práctica comunicativa, en la que los recuentos reificados de unos y otros acerca de ellos mismos, constituyen las bases para la identificación. El aprendizaje ocurre en el espacio existente entre las identidades designadas y las identidades actuales, a medida en que son producidas y narradas colectivamente (Stentoft y Valero, 2009).

Osguthorpe (2006), por su parte, ofrece una categorización de los tipos de identidad que se ponen en juego en las situaciones de aprendizaje, reconociendo una *"identidad de aprendiz"* que relaciona con el reconocimiento de uno mismo como alguien capaz o no de aprender. Según este autor esta identidad es la piedra angular de todos los otros tipos de identidad, pues de ella depende que las demás identidades puedan desarrollarse fluidamente. Al autor le interesa la relación entre la formación de la identidad y los tipos de aprendizaje asociados a este proceso. El foco está puesto específicamente en los factores presentes en el *aprendizaje que crece*, un tipo de aprendizaje que logra ir evolucionando positivamente en el tiempo constituyendo una parte central del proceso de formación de identidad. Como factores primarios presentes en el aprendizaje que crece se identifican las expectativas, el esfuerzo y la identidad. Estos tres factores se analizan desde el aprendiz; es decir, atendiendo a la relación que surge entre estos tres elementos cuando el sujeto aprende. El autor habla de las expectativas del aprendiz, del esfuerzo que éste pone por aprender y de los cambios en la identidad del aprendiz que derivan de esa experiencia de aprendizaje. Aunque en los aportes de Osguthorpe pueden rastrearse alusiones a la teoría de la actividad, su propuesta no desarrolla mayormente los elementos

que jugarían un rol importante en el proceso de construcción de la identidad de aprendiz.

Boaler y Greeno (2000), en tanto, han enmarcado su análisis bajo el alero de la teoría de la actividad, derivada de Vygotsky y Leontiev, al indagar sobre la formación de identidad en los sistemas de actividad organizados en las clases de matemáticas. Desde su perspectiva, el *sentido del self* que los estudiantes desarrollan en relación a las matemáticas afecta fuertemente su capacidad de aprenderlas y la relación que tengan con la materia en el futuro. En esta lógica, el aprendizaje se entiende como trayectorias de participación en las prácticas-discursivas y de modos de pensar- propias de las matemáticas. Los estudiantes construyen mundos figurados que reflejan la relación dialéctica entre la epistemología y la práctica. En otras palabras, existen diversas maneras de "conocer" y múltiples tipos de conocimiento. Esta variedad de tipos de conocimiento tiene como eje el *posicionamiento subjetivo* de quien está aprendiendo en una comunidad particular y en un sistema de actividad determinado. El concepto de *agencia* juega un papel importante al permitir estudiar la relación entre la participación en una actividad de aprendizaje específica y la sensación del aprendiz de sentirse capaz de participar activamente, con iniciativa, en dicha actividad.

Todas las propuestas conceptuales reseñadas comparten al menos implícitamente, la idea que la identidad se construye a través de la participación en actividades, utilizando los recursos semióticos y artefactos culturales disponibles en el contexto. Como sustrato de muchas de estas ideas nos encontramos con la propuesta de Lave y Wenger de un concepto de aprendizaje indisoluble de la participación, que incluye no sólo acciones e ideas sino también la pertenencia a una comunidad. En sus palabras: "Learning is not merely situated in practice – as if it were some independently reifiable process that just happened to be located somewhere; learning is an integral part of generative social practice in the lived-in world" (Lave y Wenger, 1991, p. 35) El aprendizaje nos transforma: "(learning) changes who we are by changing our ability to participate, to belong, to negotiate meaning" (Wenger, 1998, p. 226).

¿Pero cómo nos transformamos? ¿Cómo negociamos esos significados que nos permiten aprender y reconocernos como aprendices?

Preguntarse por el modo en que se construye la identidad implica una necesaria toma de postura frente a los dominios del conocimiento analizaremos. Hemos dicho que nos interesa el modo en que los aprendices construyen su identidad de aprendiz. Esto implica que por una parte, asumimos que los sujetos aprenden a construir esta identidad y por lo tanto construyen conocimiento a través de esta identidad en una relación dialéctica que no es simplemente epistemológica. Lave y Wenger (1991) han abordado la relación entre aprendizaje y construcción de identidad. Desde su mirada aprender implica la construcción de identidades en la medida que el aprendizaje se entiende como un proceso que provoca cambios históricos, culturales y por supuesto, cambios en las personas. Tanto la idea del aprendizaje como participación en comunidades de práctica como aquellas conceptualizaciones que relevan la comprensión situada del aprendizaje, tienen implicancias en un nivel conceptual ontológico. Como Packer y Goicoechea (2000) comentan, esta visión del aprendizaje hace indivisible la dimensión ontológica –como se hace humano el ser humano, de la dimensión fenomenológica: –cómo los seres humanos conocen la realidad. Esta investigación asume esta doble postura ontológica-fenomenológica al proponer, como se verá más adelante, como unidad de análisis las “experiencias subjetivas de aprendizaje” y focalizarse en los procesos de transformación de los aprendices.

Hasta aquí hemos visto que, desde el enfoque sociocultural, comprendemos que la negociación de significados se produce en prácticas situadas, enraizadas en la actividad social, y que sus elementos centrales son el reconocimiento, la posibilidad de posicionamiento (que emerge de ese reconocimiento), y el componente emocional asociado a esta experiencia de participación y aprendizaje. A esto se suma el proceso de dar sentido a la participación durante la experiencia y a lo largo del tiempo.

Revisaremos algunos de los aportes provenientes del área de la construcción de sentido a través del lenguaje y del desarrollo emocional para

esbozar algunas respuestas.

1.2.2 Identidad y construcción de significados a través del lenguaje

Bruner (1990, 1994, 2001) representa un referente insoslayable en el ámbito de la relación entre el rol del lenguaje para el aprendizaje y la construcción de identidad. Sus postulados señalan que la narración es esencial para la cohesión cultural y también para dar estructura y orden a la vida de cada persona. Pero sobre todo, la narración permite encontrar significado, construir una identidad encontrando un lugar en la propia cultura. En sus palabras:

This method of negotiating and renegotiating meanings by the mediation of narrative interpretation is one the crowning achievements of human development in the ontogenetic, cultural and phylogenetic sense of that expression. (1990, p.67)

Bruner plantea que la agencia y la valoración son elementos constituyentes de la identidad. Estos elementos juegan un papel central en el desarrollo de la identidad a través de las experiencias escolares. La *agencia* se entiende como la sensación de ser capaz de iniciar y de llevar a cabo una actividad determinada y se construye de manera narrativa a través de un registro de encuentros agenciales con el mundo. Un punto central en esta propuesta es que esta narrativa no es sólo una memoria autobiográfica pasada. Por el contrario, esta sensación de agencia se proyecta hacia el futuro en términos de posibilidades y se constituye en ingrediente fundamental de la identidad.

La escuela cumple un rol clave al presentar al niño criterios "objetivos" de fracaso y éxito que impactan decisivamente la sensación de agencia. La escuela valora el rendimiento del niño y éste responde por su parte evaluándose. Además de la sensación de agencia, experimentamos como aprendices la valoración de los demás y de nosotros mismos respecto a la eficacia con que vamos logrando o no realizar determinadas tareas. Estas valoraciones determinan fuertemente lo que para Bruner es nuestra autoestima: la combinación de la eficacia real con la auto-valoración subjetiva.

La sensación de agencia y la autoestima son centrales en la construcción de la identidad, y en esta lógica las prácticas pedagógicas deberían ser examinadas desde la perspectiva de las contribuciones que hacen para su desarrollo y fortalecimiento (Bruner, 1990; 1994).

Pero no es sólo Bruner quien insiste en el enorme potencial que tienen las experiencias – y su significación narrativa- para la identidad de las personas. El estudio de la identidad a través de métodos narrativos está bien documentada específicamente en el área de los estudios antropológicos en que, a través de las historias de vida o de relatos orales sobre hitos vitales, se busca la comprensión más profunda no sólo del sujeto a quien se entrevista, sino también del contexto cultural e histórico en el que participa (Abbott, 2002; Bamberg, 2008; De Fina, 2003; De Fina, Schiffrin y Bamberg, 2006;).

El campo de las ciencias sociales ha sido testigo y protagonista en los últimos años de lo que se ha llamado "el giro narrativo". Este volcamiento al estudio de las narrativas y autobiografías, como alternativas a otros enfoques de investigación, se entiende en el marco de los cuestionamientos postmodernistas a las grandes meta-narrativas como fuentes explicativas. El interés por la narrativa ha cruzado todas las fronteras disciplinares: desde los estudios literarios a la antropología, del folklore hacia la psicología, la sociolingüística y la sociología. En estos dispares campos y en las múltiples y bullentes líneas de investigación que pueden enmarcarse bajo el paradigma narrativo, existe un punto de encuentro: el valor de la subjetividad y posicionamiento por sobre la pretendida objetividad que han perseguido las ciencias humanas (Riessman, 2000) En esta lógica, el enfoque narrativo representa un desafío a los marcos epistemológicos positivistas y permite también interesantes reflexiones desde el punto de vista ontológico, al analizar las narrativas en-acción como la forma más típica de vida social. Dentro de este enfoque, el lenguaje es entendido no como una herramienta pasiva e individual sino como una praxis activa y colectiva a través de la cual los sujetos crean el mundo. El objeto de investigación lo constituye el relato o relatos, aunque la unidad de análisis varía enormemente dependiendo del foco de interés y del marco teórico que orienta la investigación (De Fina, 2003; De Fina et al., 2006).

Riessman (1993, 2000, 2008) ha estudiado las narrativas sobre eventos que alteran la vida (e identidad) de los sujetos. En su análisis de experiencias de enfermedad, divorcio o infertilidad, la autora propone que la actividad narrativa es una actividad relacional, una práctica colaborativa en que tanto el que narra como el que pregunta y/o escucha interactúan en un contexto histórico particular esencial para la interpretación. El análisis narrativo abre nuevas formas de estudiar la experiencia no sólo en cuanto al contenido que es narrado sino también a los motivos que llevan a narrar esa experiencia de un determinado modo. (Riessman, 1993; Bamberg, 2008) Para esta autora, el estudio de las narrativas personales puede situarse dentro del enfoque de *estudios de casos* en que intersectan la biografía, la historia y la sociedad. En este sentido, el análisis de las narrativas personales de aprendizaje puede iluminar las acciones y significados a nivel individual y colectivo, y los procesos sociales en que se crean y transforman las relaciones sociales.

Desde la perspectiva sociocultural, la experiencia se organiza de acuerdo a la identidad que se está poniendo en juego a través de los artefactos y medios culturales disponibles. Por ejemplo, en el caso de los participantes a reuniones de *alcohólicos anónimos* (AA): los participantes son motivados a contar su historia vital y van recibiendo chapitas de acuerdo a los tiempos de sobriedad que van logrando. Este "modo de contar la historia" o las chapitas, tienen sentido en el marco de referencia y de significados que esa comunidad ha definido como válida para participar. Los estudios muestran como la experiencia de los participantes va cambiando en términos de, por ejemplo, reconocerse como "bebedores sociales" y pasar a identificarse como "alcohólico" o como "alcohólico que no bebe". Estas definiciones alteran el posicionamiento de los sujetos pues se encuentran asociadas a un horizonte de significado cultural en que cada uno de los artefactos culturales está asociado a un valor simbólico y emocional particular (Holland y Lachicotte, 2007). Lo mismo ocurre hoy en día en las escuelas cuando, por ejemplo, las niñas de sexto año de primaria son invitadas a participar en un grupo de "whatsapp" particular, en el que se identifican con cierto logo y con ciertas prácticas discursivas a las que sólo tienen acceso las niñas que constituyen ese determinado grupo. Para seguir participando en el grupo hay toda una serie de instancias de co-reconocimiento en las que deben

participar con determinadas actuaciones, lo que a su vez, las posiciona socialmente de una determinada manera en el grupo-curso más amplio.

Resulta muy relevante el acuerdo teórico respecto a la importancia que tiene la reconstrucción discursiva en el modo cómo las personas construyen y reconstruyen su identidad, es decir, como mediadores semióticos. En esta línea es que vemos, en los últimos años, un esfuerzo sostenido por atender a la experiencia subjetiva de los aprendices de modo de incluir en el análisis de las prácticas educativas la *experiencia* de los involucrados.

1.2.3 Las emociones y su rol en la construcción de la identidad

Junto con el reconocimiento del rol del lenguaje y las prácticas discursivas en la conformación y reconstrucción de la propia identidad (de aprendiz y de cualquier tipo), asumimos que las emociones tienen un lugar destacado en la construcción de sentido de toda experiencia (Bruner, 1990; 2001; Fivush y Buckner, 2003).

Como señalan los estudios sobre memoria autobiográfica y emociones, el impacto emocional de una situación o experiencia tiene alto valor predictivo en la capacidad de recordarla. Pero, además de la emoción ligada a la cualidad de la experiencia en si misma, existen otros aspectos relativos a la gestión emocional que influyen en la narrativa que hacemos de sucesos pasados. En particular, los estudios centrados en el modo en que los niños van aprendiendo a recordar, de acuerdo al modo en que sus figuras de apego más importantes los ayudan a recordar, arroja luces sobre el asunto. Para los procesos vinculados a la reconstrucción de situaciones y experiencias, la ayuda que los niños obtienen de los adultos que los rodean es central. Los estudios muestran que los niños que participan en culturas familiares, en las que se habla sobre lo que se hizo, preguntando al niño y animándolo a recordar, suelen ser niños que tienen recuerdos más precoces que el promedio (Fivush y Haden, 2003). Para poder recordar y de esta manera establecer poco a poco las narrativas que en parte

configurarán las diversas identidades, el niño necesita de medios simbólicos que todavía no domina.

Siguiendo la lógica vygotskiana, entendemos que la construcción de la identidad requiere, como todo aprendizaje, del andamiaje de otros más expertos, padres, hermanos, profesores, que extienden la zona de desarrollo próximo y permiten al niño ir apropiándose también de las narrativas acerca de sí mismo. El antropólogo Crapanzano (1990, citado en Fivush y Haden, 2003) que ha estudiado en profundidad los diálogos entre padres y niños pequeños, comenta que en el proceso conjunto de "reformular" y re-significar la experiencia, hay además del niño y su padre o madre, una "tercera voz" involucrada. Esta tercera voz es la voz de la cultura, el caldo social, los modelos culturales que residen en las narrativas sociales.

Además del rol de las emociones en la construcción de sentido y en la capacidad de recordar, interesa para esta investigación, comentar algunos aportes surgidos en el estudio del rol de las emociones en el aprendizaje.

Dentro de la multitud de líneas de investigación actuales sobre emociones, identidad y aprendizaje (Pekrun y Linnenbrink-Garcia 2014), nos ha parecido pertinente destacar aquellas orientaciones que permiten un análisis coherente desde la mirada sociocultural. Dicho esto, es bueno señalar que al abordar la temática de las emociones se corre siempre el riesgo de entrar en una lógica dualista: por profundizar en el micromundo del sujeto nos olvidamos de la cultura y el rol que esta tiene en la emergencia de las emociones. Nuestro interés, por el contrario, es proponer un acercamiento dialéctico al tema de las emociones que vincule e integre posiciones que, desde nuestro punto de vista, navegan en la misma dirección; a saber: en la búsqueda de comprensiones más integrativas y complejas del fenómeno de la emoción, en donde la distinción mundo subjetivo individual no existe en la medida en que el sujeto se entiende desde su interdependencia a los otros, a la cultura, a la historia que lo antecede y lo proyecta en un futuro.

Una revisión del estado del arte sobre emociones y aprendizaje lleva a la constatación de algunos puntos: Primero, queda en evidencia el sostenido aumento en la investigación de las emociones y su relación con la enseñanza y el aprendizaje de las últimas décadas. Segundo, aparece como idea dominante en el campo, la necesidad de avanzar en el diálogo interdisciplinario para potenciar así los hallazgos de este tópico de interés tan relevante para el área educativa. Tercero, existe la tendencia a estudiar el impacto de las emociones en el aprendizaje desde la lógica del logro como regulador de la emoción. (Schutz y Pekrum, 2007; Valiente, Swanson y Eisenberg, 2012).

Mientras que los dos primeros puntos reflejan el interés de la comunidad científica por aumentar la comprensión del fenómeno de las emociones, también nos hablan de las dificultades existentes para aunar definiciones y miradas. El tercer punto, relativo al énfasis en los estudios que relacionan emociones, aprendizaje y logro, resulta revelador de la tendencia a encuadrar el análisis de las emociones en una lógica más bien positivista de causa-efecto, en que la presencia y valencia e intensidad de la emoción determinaría, de un modo bastante lineal, la disposición y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Una de las raíces de esta tendencia se encuentra en la "teoría atribucional de logro, motivación y emoción" propuesta en 1985 por Weiner. En esta línea se inscribe la popular "*goal achievement theory*" que busca dilucidar el rol que juegan las emociones en la motivación por aprender

Las emociones juegan un rol preponderante en el aprendizaje y están muy relacionadas con el desarrollo de la identidad y la autoestima. Vail (2000) ha propuesto la metáfora de las emociones como el "*interruptor del aprendizaje*". De acuerdo con esta autora, cuando el interruptor se encuentra apagado, sólo está disponible el potencial para aprender y cuando está encendido, en cambio, el camino al aprendizaje está abierto. Algunos estudios sugieren, por ejemplo, que las dinámicas del orgullo y la vergüenza en el contexto de las experiencias de éxito y de fracaso de los estudiantes pueden impactar negativa o positivamente la disposición hacia el aprendizaje (Ingleton, 2000). La teoría atribucional ha resultado ser un marco conceptual útil para el estudio de la motivación en los contextos educativos. Aún así, su carácter marcadamente cognitivo brinda poco

espacio a una comprensión de la emoción y del aprendizaje situados en contextos naturales y colectivos, a través de prácticas y de construcción de identidades.

Como enunciábamos, estos enfoques se alejan de nuestra postura pues la primacía analítica está puesta en el logro o fracaso individual en el cumplimiento de una meta específica y las emociones asociadas a esta experiencia. Además de implicar una concepción de aprendizaje estático e individualista, la exploración del papel de la gestión de las emociones como artefactos semióticos no tiene cabida. En otras palabras, la pregunta por el modo en que las emociones interfieren o permiten la construcción de sentido a través de la participación en una actividad de aprendizaje, no está dentro de las formulaciones, intereses ni posibilidades de esta teoría.

Sin ánimo de desmerecer el importante esfuerzo de los investigadores citados, creemos que, para superar el afán atomista y dualista que continúa impregnando el campo de estudio, se hace necesario buscar referentes que ofrezcan modelos teóricos donde las emociones sean comprendidas y analizadas ya no como un fenómeno físico o psíquico en sí mismo, sino como elementos que permiten la construcción de la propia identidad; y en el caso que nos ocupa, de la identidad de aprendiz. Por lo tanto interesa explorar la relación que tienen las emociones tanto en la identificación de experiencias clave como en su integración en la identidad del aprendiz.

En esta línea, destacamos la propuesta de Damasio (1994) que nace en el campo de la neurología pero desemboca en la epistemología y la ontología del ser, al situar toda experiencia humana como experiencia emocional y reconocer el lenguaje como la herramienta mediadora que permite la emergencia del sujeto como tal. Antonio Damasio es uno de los mayores exponentes de la "neuropsicología antropológica". Damasio se sitúa en la perspectiva neurológica de redes neurales como causa ontológica productora de la experiencia psíquica primigenia. En otras palabras, la conciencia como fenómeno se va construyendo a través de la complejización de sensaciones y emociones. Desde este enfoque sensitivo-emocional se construye el protoser, la conciencia central y la

conciencia de ser, la conciencia ampliada y la conciencia de ser autobiográfico. (Damasio, 1994)

El famoso "error de Descartes", sería, desde la propuesta damasiana, el presentar como punto de partida de la subjetividad, la experiencia racional por sobre la experiencia emocional contextualizada. Desde su propuesta, el sujeto en cuanto tal surge a través de un paulatino proceso evolutivo en el que la neurología es inseparable del contexto. La construcción de identidad se hace posible cuando en el ser emerge la sensación de que conoce, existiendo lo que el autor llama "conciencia ampliada" que sitúa a la persona en un tiempo histórico determinado, profundamente consciente del pasado vivido y del futuro anticipado.

La propuesta de Damasio sigue la lógica hegeliana de proponer un acercamiento al tema de la conciencia y de la construcción de identidad entendiendo que el proceso de construcción de conocimiento es inseparable de la construcción del ser que conoce.

Maturana, (1991) destacado biólogo y teórico de la educación chileno, concuerda con Damasio al señalar que:

todas las acciones humanas se fundan en lo emocional, independientemente del espacio operacional en que surjan, y no hay ninguna acción humana sin una emoción que la establezca como tal y la torne posible como acto. (p.21)

Maturana dirá luego, en un momento posterior de su desarrollo teórico: "los seres humanos vivimos en un continuo fluir emocional consensual en el cual aprendemos en nuestra coexistencia en comunidad" (Maturana y Verden-Zöllner, 1997, p.14).

Las consecuencias de esta conceptualización son, a nivel epistemológico, claras: conocemos la realidad desde una experiencia emocional y las emociones modulan nuestra reflexión sobre la experiencia en un proceso recursivo

permanente. A la base de la experiencia emocional existe una experiencia de reconocimiento, de ser visto, de ser escuchado, atendido, subjetivado (Maturana, 1991).

Las investigaciones recientes que estudian la relación entre las emociones, la identidad y el aprendizaje, concuerdan en que uno de los elementos centrales que se ponen en juego son las experiencias de co-reconocimiento (Matsumoto y Luang, 2008; Boiger y Mesquita, 2012). Estas experiencias subjetivas de ser reconocido y de reconocer a los otros, se encuentran muy relacionadas, a su vez, con emociones de orgullo y auto-valoración. Scheff, desde la sociología, proponía ya en 1997 la teoría del "vínculo social" (*social bond*), indicando que las experiencias de aceptación y de reconocimiento eran centrales para el desarrollo de la identidad y de la autoestima. En su teoría se describe la importancia de las relaciones sociales y las experiencias de solidaridad y alienación para la construcción identitaria (Bericat, 2000). Tal como Ingleton (2000) señala:

Emotion is often considered as merely the affective product of learning, but by theorizing emotion as being formed in social relationship and significant in the development and maintenance of identity, its role in learning is constructed at a much deeper level. (...) Emotions shape learning and teaching experiences for both teachers and students, and the recognition of their significance merits further consideration in both learning theory and pedagogical practice (p. 9)

Con el objeto de analizar las emociones desde una mirada situada que considera el contexto y las prácticas culturales en que emergen y se insertan, Ratner (2000, 2007), propone una teoría macrocultural de las emociones. Siguiendo el camino de la psicología cultural, trazado por Vygotsky, y tomando en cuenta la propuesta ecológica de Bronfenbrenner (1994), este autor entiende las emociones desde su relación con los factores macro-culturales como las instituciones sociales, los artefactos y los conceptos culturales. Entre las instituciones sociales podemos citar las corporaciones, gobiernos, sistemas educativos y de salud, la estructura familiar etc. En el grupo de artefactos se

encuentran por ejemplo: la tecnología, el arte, los edificios, la ropa, etc. Por último, algunos ejemplos de conceptos culturales serían las ideas respecto al tiempo, sexo, infancia, privacidad, etc. Desde este planteamiento se propone que los fenómenos psicológicos tienen que tener rasgos capaces de generar y mantener los factores macro-culturales pues ambos fenómenos tienen características similares y congruentes y participan en una relación dialéctica. En consecuencia, al estudiar la naturaleza de los factores macro-culturales se obtiene a su vez conocimiento sobre la naturaleza de los fenómenos psicológicos. Según Ratner (2000; 2007), las emociones pueden describirse y analizarse en términos de su (1) cualidad, (2) intensidad, (expresión conductual), (4), el modo cómo se gestionan, y su (5) organización. Cada una de estas características tiene su fuente y se refleja en actividades y artefactos culturales.

Relevar el rol de las emociones en los procesos de construcción de la identidad de aprendiz es importante, porque las emociones se encuentran en la base de todo proceso de aprendizaje y de construcción de identidad. Las emociones modulan las posibilidades de aprendizaje (Dirkx, 2001). Como hemos visto, son parte esencial de los procesos de reconocimiento y de motivación propios de las experiencias de aprendizaje (Merriam 2004; Reeve, 2001). Juegan un rol crucial en la construcción de significados sobre el self (Dirkx, 2001) y, recientemente, están teniendo el lugar que les corresponde como fuente integral en los procesos de construcción de sentido (Dirkx, 2006). Como bien expresan Holland y Lachicotte:

a person becomes emotionally attached to her understanding of herself in the worlds of meaning into which she is drawn. This attachment grows as she invests herself in her sense of self in the social position and feels responsible for living up to claims entailed by the way she represents herself. (Holland y Lachicotte, 2007, p. 107)

El último aporte que quisiéramos comentar en esta materia proviene del propio Vygotsky (1994) en sus conceptualizaciones sobre las experiencias emocionales o vivencias (*perezhivanie*) y su impacto en el desarrollo. Debido a su prematura muerte, no llegó a desarrollar en amplitud el concepto de

"perezhivanie" pero de todos modos este ofrece pistas muy potentes sobre el ingrediente emocional implicado en todo aprendizaje. Y sobre la importancia de considerar estas experiencias como interesantes unidades analíticas.

Esta palabra rusa se traduce como "experiencia vivida" y atiende a las dimensiones intra e intersubjetivas implicadas pues alude a la experiencia subjetiva, emocional del individuo pero también de los aspectos sociales de la situación reconstruida. Para Vygotsky constituye una unidad analítica idónea para investigar el desarrollo en la medida en que captura la complejidad de los elementos involucrados. En sus palabras:

"The case histories of children we have studied, have put us in a better position to be more exact and precise, and to say that the essential factors which explain the influence of environment on the psychological development of children, and on the development of their conscious personalities, are made up of their emotional experiences [*petrezhivaniya*]. The emotional experience [*perezhivanie*] arising from any situation or from any aspect of his environment, determines what kind of influence this situation or this environment will have on the child. Therefore, it is not any of the factors in themselves (if taken without reference to the child) which determines how they will influence the future course of his development, but the same factors refracted through the prism of the child's emotional experience [*perezhivanie*]. (Vygotsky, 1994, pp. 339-340).

Según González-Rey (2014), Vygotsky se focalizó, en los últimos años de su vida en reconocer la unidad cognitiva-emocional implicada en los procesos de desarrollo, elaborando en torno a los conceptos de sentido y de *perezhivanie*. Sin embargo, por diversos motivos, estos desarrollos teóricos fueron prácticamente omitidos en la psicología soviética. Sin embargo, ambos conceptos tienen elementos comunes que nos parece pertinente destacar sobre todo en el marco de una investigación que se pregunta por la identidad.

Ambos conceptos representan unidades psicológicas que a su vez aluden a sistemas psicológicos y emergen en la acción humana, uniendo de manera irrenunciable los aspectos cognitivos y emocionales.

Pese a lo intuitivo del término y a la falta de desarrollo empírico, nos parece pertinente tener presente el concepto de *perezhivanie* y su posible relación con los modos en los que se construye sentido en el aprendizaje. Vasilyuk (1991) aborda también el tema cuando propone el concepto de "*experiencing*" al reflexionar en torno a las vivencias frente a situaciones críticas, dándole otra vuelta al término *perzhivanie* y relacionándolo con la capacidad de las personas de sobreponerse frente a una crisis y volver a encontrarle sentido a la vida.

Lo que resulta claro es que el concepto de *perezhivanie* da a la experiencia emocional un lugar central a la hora de analizar las experiencias de desarrollo y aprendizaje de las personas e integra dinámicamente elementos como la imaginación, la creatividad, la cognición y la emoción (Ferholt, 2009).

En sintonía con lo anterior, el concepto de *identidad de aprendiz* permite también profundizar en el rol de las emociones en el aprendizaje y comprender mejor como se integran las emociones en los procesos de construcción de significados y atribución de sentido. En el próximo capítulo, describiremos el *modelo de identidad de aprendiz* propuesto por Coll y Falsafi (2010) que recoge algunas de las tensiones presentes en el estudio de las identidades y ofrece un marco analítico para profundizar en el modo cómo las personas nos vamos reconociendo como aprendices. A partir de estos conceptos, abordaremos el tema de las experiencias clave de aprendizaje, que, a nuestro juicio, ofrecen una interesante puerta de entrada a la intrincada relación entre las emociones y el aprendizaje.

Síntesis del capítulo:

1. Se postula la pertinencia de estudiar el concepto de *identidad de aprendiz* en el marco del aprendizaje, debido a la pérdida de sentido de la educación y a las nuevas preguntas y desafíos surgidas por las características de nuestra época.
2. Se comentan algunos de los elementos principales presentes en las

investigaciones que abordan esta materia. Principalmente: predominio de estudios centrados en el concepto de *self* y predominio de estudios centrados en la identidad de los profesores.

3. Se recogen algunos elementos de teóricos e investigadores que desde el enfoque socio-cultural permiten conceptualizar la *identidad de aprendiz* como un producto cultural referido a significados personales contruidos colectivamente. Se rescata su carácter simbólico y reflexivo, así como sus componentes motivacionales y emocionales.
4. Se profundiza en el modo en que esta identidad media el aprendizaje a través de: a) construcción de significados a través de experiencias de co-reconocimiento y de construcciones discursivas y b) las emociones que permean estas construcciones
5. Todo lo anterior lleva a plantear la necesidad de: a) profundizar en el concepto de *identidad de aprendiz y en sus elementos* y b) tener un modelo que articule cómo se construye la identidad de aprendiz y opere como marco analítico para su estudio. Atendiendo a esta necesidad, se presenta el Modelo de identidad de aprendiz en el próximo capítulo.

CAPÍTULO 2. EL MODELO DE IDENTIDAD DE APRENDIZ

Introducción

En este capítulo se presenta el modelo de *identidad de aprendiz* (IdA) desarrollado por Coll y Falsafi (Coll y Falsafi, 2010; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2011; 2015). Se describen algunos de sus antecedentes y elementos principales, pues este constituye uno de los marcos conceptuales y analíticos más importantes para nuestra investigación. Dentro de los antecedentes teóricos, se describen las raíces socio-constructivistas en las que se inspira, y se explica cómo aborda las tensiones propias derivadas de la compleja relación entre identidad y aprendizaje. Se presentan las tres modalidades de construcción de IdA propuestas por los autores, así como sus funciones y modos de construcción. Seguidamente se revisan los elementos que interactúan en el proceso de construir sentido de reconocimiento. A continuación, se conceptualizan las *experiencias de aprendizaje* como la materia prima que posibilita la construcción de IdA, y como la unidad analítica que permite su estudio. Finalmente, se aborda la pregunta por las experiencias de aprendizaje transformadoras, para desarrollar el tema en profundidad en el próximo capítulo.

2.1 Antecedentes principales

2.1.1 El aprendizaje en el marco de la interactividad

El modelo de IdA desarrollado por Coll y Falsafi se enmarca en el enfoque socio-constructivista de la educación, tributario de los aportes de Vygotsky y Leontiev. En este enfoque, los procesos de enseñanza y aprendizaje se comprenden como fenómenos situados y complejos. Una metáfora que describe este proceso es el de entenderlo como una interacción de los tres elementos que conforman un triángulo interactivo. Este triángulo se compone de las características específicas del contenido o tarea, la actividad educativa e instruccional del profesor y la actividad mental constructiva de los alumnos, teniendo la actividad conjunta como foco de estudio y prestando especial

atención a la dimensión temporal del proceso de enseñanza y aprendizaje (Coll, 2001). Desde este enfoque, el aprendizaje es entendido como un proceso de construcción de significados y atribución de sentido, mediado por la actividad mental del alumno, que requiere de la enseñanza para que estos significados construidos sean socialmente compartidos y compatibles con los significados culturales (Coll, 1999).

El enfoque socio constructivista de la educación plantea como objeto de estudio para el análisis de las prácticas educativas el concepto de interactividad. La interactividad se entiende como un doble proceso de construcción de significado y de formas de organización de la actividad conjunta (FOAC). Entendemos, desde este modelo que la interactividad da cuenta de la articulación e interrelación de los participantes en torno a una tarea o actividad en una extensión temporal determinada. Los mecanismos de influencia educativa actúan en el ámbito de la actividad conjunta que aprendices y agentes educativos despliegan en torno a los contenidos y tareas de aprendizaje, y lo hacen a través de las formas de organización que adopta esta actividad y de los recursos semióticos presentes en el habla de los participantes. (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001).

La construcción progresiva de significados compartidos refiere a las distintas maneras en que profesor y alumnos (o tutores y aprendices), presentan, representan, elaboran y reelaboran las representaciones que tienen sobre los contenidos y tareas en el transcurso de la interactividad, así como a la incidencia de esa elaboración y reelaboración en la modificación de las representaciones que los alumnos tienen de los contenidos y tareas (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001). Este proceso, según estos autores, implica distintos niveles de elaboración y representación cada vez más ricas, complejas y cercanas a los significados culturalmente compartidos, realizándose a través de una continua negociación, potenciada por el lenguaje, en la que el profesor realiza una renuncia estratégica para lograr un primer nivel de intersubjetividad con los alumnos.

¿Y dónde se inserta el concepto de *identidad de aprendiz* en esta comprensión? Veremos que tanto el proceso de construcción de significados como las formas de organización de la actividad conjunta posibilitan, moldean y son moldeados dinámicamente por la identidad de aprendiz.

Esto ocurre porque la identidad de aprendiz se comprende como:

(...) el conjunto de significados que las personas construimos sobre nosotros mismos como aprendices y que nos permiten reconocernos como tales, es el referente a partir del cual las personas construimos y atribuimos sentido a las experiencias de aprendizaje. Atribuimos o no un sentido a las experiencias de aprendizaje y a lo que hemos aprendido, aprendemos o esperamos aprender, y le atribuimos uno u otro sentido, en función de cómo nos situamos como aprendices ante las situaciones y actividades –pasadas, presentes o futuras, reales o imaginadas– a las que remiten esas experiencias. (Falsafi y Coll, 2015, p.17)

Coll identifica la experiencia subjetiva del individuo que participa en la actividad de aprendizaje como un aspecto central en la comprensión del aprendizaje significativo. El aprendizaje es significativo cuando además de construcción de significados hay atribución de sentido (Coll, 1988). Para este proceso de atribución de sentido aparecen como especialmente relevantes las emociones y motivos y, justamente en ese contexto, el modelo de identidad de aprendiz ofrece una entrada analítica muy interesante.

2.2. El modelo de Identidad de aprendiz

Coll y Falsafi han desarrollado un modelo sobre la identidad de aprendiz que recoge buena parte de las contribuciones más relevantes en el ámbito de los estudios sobre identidad y aprendizaje. La pregunta que ha guiado su selección de aportes conceptuales para aportar en el llamado "rompecabezas de la IdA" es:

¿cómo podemos definir y analizar la IA tanto en su modalidad narrativa y trans-contextual –la que permite conectar las experiencias pasadas de aprendizaje con el reconocimiento de uno mismo como aprendiz–, como en su modalidad contextual y situada –la que se activa cuando participamos en situaciones y actividades de aprendizaje y nos lleva a atribuirles sentido y a situarnos de una u otra manera ante ellas–? (Falsafi y Coll, 2011, p. 73)

Para poder responder esta interrogante y analizar el carácter dialógico y multimodal de la identidad, rescatan y profundizan en tres aspectos presentes en algunos de los estudios sobre identidad de inspiración sociocultural comentados en el capítulo anterior. Estos aspectos son: 1) el *carácter discursivo* de la identidad (Bruner, 1998, 2001; Gee, 2000), 2) la visión del proceso de *construcción de la identidad* como íntimamente ligado a la *actividad* y las *prácticas sociales* (Holland et al., 1998; Holland y Lachicotte, 2007; Roth 2007, Sfard y Prusak, 2005) y 3) el *reconocimiento* como un aspecto esencial del proceso de construcción de identidad (Gee, 2000).

Para Falsafi y Coll, la identidad de aprendiz, entendida como el *reconocimiento de uno mismo como alguien capaz de aprender o no bajo determinadas condiciones* es, no sólo la identidad más relevante para la educación y el aprendizaje, sino además la base para la construcción de cualquier tipo de identidad. Se reconoce, desde esta entrada, la indispensable función fenomenológica de la identidad al permitir al individuo el sentido de pertenencia y de posicionamiento en un contexto (Coll y Falsafi, 2010; Falsafi y Coll, 2011).

Desde este punto de vista, y tal como decíamos en el capítulo anterior, la conceptualización teórica de cualquier tipo de identidad debe considerar su función mediadora entre lo social y lo individual. Así, para estos autores se entiende la IdA en primer lugar como una herramienta conceptual que responde a las necesidades y los propósitos del individuo y que, en segundo lugar funciona como herramienta analítica, permitiendo la comprensión de la influencia social y contextual en el individuo.

Para participar y ser parte de cualquier comunidad con prácticas culturales definidas, el sujeto debe ir aprendiendo estas prácticas. Este aprendizaje está mediado por su identidad de aprendiz,, modificada permanentemente por la dinámica y constante reconstrucción de las experiencias de aprendizaje reales o imaginadas. Es así como: "Las experiencias previas se relacionarán con el contexto actual en un continuo proceso de negociación de significados sobre su posición, roles y funciones. En última instancia, la negociación cumplirá el objetivo de permitir darle sentido a la participación en las actividades" (Falsafi, Coll y Valdés, 2010).

2.2.1 Modalidades de construcción de IdA

Con el fin de poder profundizar en el concepto de IdA y concretar sus funciones, los autores proponen que se debe tener en cuenta tres aspectos fundamentales: 1) la *funcionalidad de la identidad* en el contexto, 2) la *actividad principal* en el contexto, y 3) la *dimensión espacial y temporal*. Estos elementos permiten abordar la discusión sobre los modos en que se construye la identidad y las distintas funciones que cumple.

Ya nos hemos referido a la primera característica que implica que la identidad emerge cuándo se hace necesaria para el sujeto. El segundo aspecto nos permite distinguir las vías de construcción que utilizan las personas para construir su IdA dependiendo del foco de la actividad en la que esto ocurre. Coll y Falsafi profundizan en los objetos de las actividades y en cómo estos objetos influyen en el modo como nos reconocemos como aprendices. Por ejemplo, construimos IdA cuando participamos en actividades cuyo meta es el aprendizaje a través de actos discursivos y no-discursivos en los que experimentamos reconocimiento como aprendiz. Pero también construimos IdA a través de la participación en actividades específicas cuyo objeto no es el aprendizaje. Actividades que son significadas por el sujeto como valiosas y en las que reconoce haber aprendido algo. Este segundo aspecto está relacionado con el

tercer rasgo que enunciábamos: el carácter espacio-temporal y cómo este cruza las posibilidades de construir IdA.

En este sentido es que los autores proponen tres modalidades de identidad de aprendiz de acuerdo al anclaje espacio-temporal con el que son utilizadas y reconstruidas por el sujeto. Tenemos, por una parte, la modalidad narrativa trans-contextual de la IdA que permite a las personas conectar experiencias de aprendizaje pasadas con el reconocimiento de uno mismo como aprendiz en las situaciones presentes. También permite proyectar hacia el futuro a través de experiencias de aprendizaje imaginadas. Esta modalidad es la que permite mantener la coherencia temporal a lo largo del tiempo.

Más concretamente, esta modalidad puede definirse como un conjunto de significados sobre uno mismo como aprendiz que las personas construimos mediante narrativas trans-contextuales; estas narrativas están formadas básicamente por representaciones de nuestras experiencias pasadas y futuras –y por lo tanto imaginadas– de participación en actividades y contextos específicos de aprendizaje que incluyen un reconocimiento de nosotros mismos como aprendices en dichos contextos y situaciones. (Falsafi y Coll, 2011, p. 82)

Otra modalidad de construcción es aquella identidad de aprendiz que se construye de forma contextualizada y temporalmente situada, es decir, anclada y activada en las actividades específicas en las que participamos. Esta modalidad ha sido denominada por los autores como *"identidad de aprendiz en la actividad"*.

La tercera modalidad es aquella que resulta de la participación en actividades y que se activa en la medida en que intentamos construir sentido sobre aquella actividad en el marco de los significados de uno mismo como aprendiz. Se trata de una modalidad intermedia entre las anteriormente descritas, *"identidad de aprendiz sobre-la actividad"*; pues su anclaje y activación se sitúa en un espectro espacio-temporal cercano a la actividad pero no simultáneo.

La relevancia que este modelo otorga a las dimensiones espacio-temporales implica que cobra importancia el rol que tienen los contextos en términos de brindar posibilidades de reconstrucción de significados al sujeto. Retomando también el modelo de la interactividad que comentábamos anteriormente, la actividad y su contexto constituyen el lugar simbólico desde el cual se construyen estos significados. La dimensión de reconocimiento, la veta relacional implicada en el proceso es también esencial. Construimos ideas y representaciones sobre cómo somos para aprender, sobre nuestras fortalezas y dificultades, en la medida en que otros nos van reconociendo en actividades específicas. Es decir, los significados están siempre conectados a contextos de actividad.

Con el objeto de aumentar la potencialidad analítica del modelo, los autores establecen también los medios de construcción específicos para cada modalidad. En el caso de la *modalidad trans-contextual*, el modo específico de construcción es el discurso. En el caso de la modalidad situada y contextual (*"IdA en la actividad"*), el medio de construcción es la actividad y el discurso en la actividad. En el caso de la modalidad intermedia, el modo de construcción es el discurso sobre la actividad durante o poco después de la actividad.

Tabla 2.1 *Modalidades de Identidad de aprendiz (Falsafi 2011, p. 270)*

IDENTIDAD DE APRENDIZ	<i>Cross-activity (Trans-contextual)</i>	<i>On-Activity (sobre la actividad)</i>	<i>In-Activity (En la actividad)</i>
Perspectiva temporal	Escala temporal larga	Escala temporal breve	Escala temporal breve
Ámbito de construcción	actividad narrativa	Discursiva/ narrativa; Interacción durante o poco después de la actividad	Interacción en la actividad de aprendizaje
Objeto de la actividad	identidad de aprendiz trans-contextual	identidad de aprendiz sobre la actividad	aprendizaje u otro. De forma secundaria, la construcción de Identidad de aprendiz
Modalidad fenomenológica	Representacional	Experiencial/ Representacional	Experiencial
Modo de construcción	Estrategias narrativas	Estrategias narrativas y discurso en la interacción	Acción en la actividad (discursiva y no-discursiva)
Acción constructiva	Conectar marcas y significados de diferentes experiencias, reconstrucción y reformulación de significados generalizados sobre uno mismo como aprendiz.	Negociar y (re)construir significados previos contextuales, confirmar o rechazar estas (re)construcciones. Contruir nuevos significados situados	Promulgar significados previos y negociarlos en la acción
Conexiones	Representacional: entre experiencias de aprendizaje de todo tipo y uno mismo.	Representacional: entre aspectos de la actividad o situación de aprendizaje y uno mismo	Emergentes (discursivos y no discursivos): entre aspectos de la actividad o situación de aprendizaje y uno mismo
Función Interpsicológica	Mediar la construcción de sentido a través de las actividades	Apoyar la construcción de sentido de la actividad	Permitir y apoyar la participación con sentido en la actividad
Función Intrapsicológica	Apoyar sentido de coherencia y continuidad en el reconocimiento de uno mismo como aprendiz	Apoyar la construcción del sentido de reconocimiento de uno mismo como aprendiz en una actividad particular	Regular y apoyar el sentido de reconocimiento como aprendiz en la actividad

Como puede apreciarse en la tabla 2, el esfuerzo de Falsafi y Coll busca proveer de herramientas conceptuales y analíticas que permitan indagar en torno a las funciones que cumplen cada una de las tres modalidades descritas. Este esfuerzo se sustenta en la idea que las instituciones educativas:

deben prestar una especial atención a la construcción y re-construcción de la identidad de aprendiz que llevan a cabo los alumnos en el transcurso de las actividades de aprendizaje que en ellas tienen lugar. Para ello, sin embargo, necesitamos aumentar nuestro conocimiento y nuestra comprensión de cómo se construye la IA a través de diferentes contextos y tiempos, lo que a su vez exige la integración de contribuciones teóricas y metodológicas diversas. (2011, p. 97)

Vamos a revisar ahora los elementos que los autores han identificado como aquellos más relevantes a la hora de explicar cómo vamos reconociéndonos como aprendices tanto en la actividad como en el discurso asociado a esa actividad, y de manera trans-contextual.

2.2.2 Elementos del modelo de IdA

En concordancia con lo se ha planteado sobre las raíces socioculturales de este modelo, los autores plantean que el sentido de reconocimiento se nutre de diversos elementos que interactúan en toda actividad de aprendizaje. Algunos de estos elementos se desprenden del modelo de la actividad basado en las ideas de Leontiev.

La teoría de la actividad encuentra sus raíces en un revolucionario grupo de psicólogos rusos en las décadas 20 y 30 del siglo pasado cuyo máximo exponente es Vygotsky, considerado como el "Mozart" de la psicología¹

Tras los pasos de Vygotsky, Leontiev (1978; 2005) propone, como objeto de estudio y unidad de análisis, la actividad orientada por objetivos y mediada por artefactos, asumiendo su carácter socialmente situado y complejo. La actividad se entiende compuesta por sujetos(s), objeto, acciones y operaciones. El sujeto refiere a la persona o grupo implicados en la actividad. El objeto, en tanto, refiere al objetivo del sujeto que motiva la actividad y le da sentido y dirección. Para Leontiev, detrás del objeto siempre se encuentra un deseo o una

¹Esto se debe a la enorme riqueza que sus contribuciones han tenido para el campo de la psicología y las ciencias sociales en general, al carácter prolífico de su obra y a su temprano fallecimiento.

necesidad a la que la actividad responde, un motivo. El motivo, le da significado y sentido a las actividades en que las personas participan y permiten, a nivel de análisis, examinar tanto el nivel individual como el colectivo.

The main thing that distinguishes one activity from another lies in the difference between their objects. It is the object of activity that endows it with a certain orientation. In the terminology I have been using the object of activity is its *motive*. Naturally, this may be both material and ideal; it may be given in perception or it may exist only in imagination, in the mind.

So, different activities are distinguished by their motives. The concept of activity is necessarily bound up with the concept of motive. There is no such thing as activity without a motive; "unmotivated" activity is not activity that has no motive, but activity with a subjectively and objectively hidden motive. (1977, p. 3)

Los motivos impulsan la participación de los sujetos en actividades específicas, pero co-existen en múltiples niveles simultáneos. Además, puede darse que los motivos del sujeto no coincidan con los objetivos de una actividad específica. Del mismo modo, puede ocurrir que en una misma actividad coexistan motivos personales de diferente nivel, que responden a metas más cercanas o lejanas. En este sentido y congruente con los postulados vygotskianos, se postula que todo análisis de cualquier actividad contiene tanto la dimensión individual como la social: que no hay intra-subjetividad sin intersubjetividad. Algunos motivos serán, por lo tanto, más simples, específicos e inmediatos, y otros tendrán que ver con motivos de orden superior proyectados en el tiempo y que permiten al sujeto pensarse en el futuro. Siguiendo la propuesta de Leontiev, se postula que la construcción de *sentido* en la actividad se hace posible mediante la relación entre el logro de los objetivos y la satisfacción de los motivos individuales.

El sentido así caracterizado aparece como el eslabón que hace posible conectar el interior con el exterior del individuo. La satisfacción de los

motivos individuales mediante la consecución de los objetivos de la actividad posibilita la atribución de sentido a las experiencias de aprendizaje. (Falsafi y Coll, 2011, p.81)

Dentro de los procesos intra-psicológicos que interactúan con las condiciones de la actividad se encuentran las emociones, que se entienden también como un componente de la actividad. La construcción de la identidad tiene lugar, entonces, en la actividad y está medida por el discurso, pero exige de reconocimiento pues en la medida en que no hay otros que nos reconozcan, no hay reconocimiento de uno mismo.

Elementos del Modelo de Identidad de Aprendiz



Figura 2.1. Elementos del modelo de IdA. Fuente: Falsafi, 2011, p. 265

Como puede apreciarse, la IdA se construye a través de la compleja interrelación de diversos elementos. A través de la experiencia de ser reconocido por otros, vamos dando sentido a la participación en las actividades de aprendizaje, lo que refleja la función interpsicológica que cumple esta identidad. Al estar insertos en la actividad, se está también en función de los objetivos y motivos que la impulsan y la orientan.

Los actos de reconocimiento (AdR) son todas aquellas formas de retroalimentación explícitas e implícitas que generan sentido de reconocimiento. Son dirigidos hacia el sujeto pero también incluyen actos que el sujeto dirige a

otros, y esto es así debido a la naturaleza recíproca y de co-reconocimiento que esta en la base de todo reconocimiento. Teóricamente, corresponden procesos interpsicológicos cuya contraparte intrapsicológica sería el sentido de reconocimiento (Falsafi, 2011).

En definitiva, los elementos que afectan el sentido de reconocimiento de los aprendices son los motivos y objetivos que cruzan la experiencia, las características de la actividad, los diferentes tipos de actividad que posibilitan la construcción de la identidad de aprendiz, los patrones discursivos y su rol en los significados de los sujetos, el rol de los otros significativos en el proceso de reconocimiento y de reconstrucción de significados, y las emociones implicadas en todos estos procesos.

Por lo tanto, cada uno de estos elementos constituyen dispositivos de reconstrucción de identidad de aprendiz en la medida en que posibilitan el proceso, actuando como ayudas o como interferencias. La relación de estos elementos es dinámica y sinérgica, pues evidentemente si el estado emocional del sujeto es negativo, la posibilidad de obtener ayudas de los otros para sentirse reconocido como aprendiz es menor, pero en la misma medida es que si hay otros significativos que reconocen negativamente al sujeto como aprendiz, probablemente influirán en su estado emocional, y en definitiva, en cómo se reconozca y posicione.

Decíamos en el primer capítulo, que parte importante de los desafíos que todo estudio acerca de construcción de identidades ofrece, es la relación entre elementos emocionales intra e intersubjetivos y cómo inciden en el modo como aprendemos. En esta línea es que el modelo, al detenerse en el tema de los motivos, las emociones y los actos de reconocimiento, ofrece pistas sobre la compleja relación entre los elementos personales y culturales que intervienen en todo proceso de construcción de sentido.

Coll ya había expresado claramente el rol de los factores emocionales y relacionales en el aprendizaje (1988; 2003; 2014): "La atribución de sentido a los contenidos y las actividades de aprendizaje es un proceso complejo en el que

intervienen múltiples factores, tanto de tipo cognitivo como, muy especialmente, de tipo emocional y relacional" (2003, p.5).

En este escenario, emerge la pregunta por los tipos de experiencias que permiten a las personas construir sentido sobre el aprendizaje y sobre sí mismos como aprendices. Evidentemente, no todas las experiencias serán igual de significativas para este propósito y nos parece muy relevante examinar mejor sus características.

2.3 Las experiencias de aprendizaje

Queda, antes de cerrar el capítulo, comentar brevemente cuál es la materia prima que hace posible que construyamos identidad de aprendiz. ¿Qué hay a la base del proceso de construcción en cualquiera de sus modalidades?

La materia prima para poder construir IdA es la experiencia (real o imaginada) de participación en una actividad o situación de aprendizaje. A su vez, las actividades de aprendizaje son un tipo particular de actividad que puede definirse porque están orientadas al aprendizaje (explícita o implícitamente). Esto quiere decir que cuando participamos en situaciones aparentemente no "orientadas al aprendizaje", como podría ser por ejemplo ir de trekking con una amiga, bien podemos experimentarlas como una experiencia de aprendizaje. Además, las actividades de aprendizaje se caracterizan porque en ellas se experimenta algún tipo de reconocimiento y son, por ende, sociales. Se trate de un otro presente o ausente: simbólicamente nunca estamos solos al construir identidad.

La experiencia subjetiva de aprendizaje constituye, por lo tanto, no sólo la materia prima para construir identidad de aprendiz, sino también, la unidad analítica más idónea para investigar su construcción.

In summary, the unit of analysis for understanding an individual's LI construction is the individual's representation of a subjective experience of a real or imagined learning activity or situation that distinguishes itself from other activities and situations in that it is either aimed at learning or results in learning. In light of the level of complexity and the multiplicity of the elements that are present and active in the construction of the LI, it becomes evident that its analysis cannot be limited to one of these elements but needs to consider them all simultaneously. (Falsafi, 2011, p. 119)

Esto permite captar la importancia que para cada sujeto en particular tiene cada uno de los elementos ya comentados como relevantes para poder reconocerse como aprendiz y, en definitiva, analizar cómo es que se va construyendo esa trama de "significatividad" que otorgará a unos elementos en desmedro de otros. Por ejemplo, para algunos aprendices la figura del profesor y su acercamiento a los alumnos destacará como un aspecto central que explica su disposición y posicionamiento como aprendices, mientras que en otros casos, habrán patrones discursivos que incidirán más fuertemente en sus posibilidades de reconocerse, y de aprender.

The experience is grounded in the activity and may be more or less defined by the activity, but its occurrence requires an experiencing subject. As such, the experience of the activity is the intrapsychological process of representing the activity as a whole. (Falsafi, 2011, p.48)

La participación en cualquier actividad implica un componente subjetivo y experiencial. Ya lo veíamos al aludir, en el primer capítulo al concepto de "perezhivanie". Pero esto, tal como comentábamos, no quiere decir que todas las experiencias sean igual de significativas. Algunas son utilizadas para darle sentido a parcelas amplias de experiencia mientras que otras son dejadas de lado pues no agregan significados que subjetivamente sean valiosos para dar sentido a otras experiencias.

La significatividad de las experiencias de aprendizaje, en términos de cómo afectan el sentido de reconocimiento de aprendiz, dependerá en gran

medida del modo cómo nuevas experiencias logran ser articuladas e integradas en el marco de las experiencias previas y en el sentido de reconocimiento que logra construir el sujeto en aquella experiencia.

Para Coll y Falsafi, la potencialidad del concepto de identidad de aprendiz radica en que puede constituirse como una herramienta cultural (en el sentido vygotskiano) para mediar los procesos de aprendizaje de las personas. Teniendo en mente esa propuesta, nos resulta indispensable examinar con mayor profundidad los procesos por los cuales algunas experiencias se vuelven más importantes para las personas y les permiten construir sentido de reconocimiento. En particular, aquellas experiencias emocionalmente destacadas que los propios sujetos identifican como "experiencias transformadoras" en el modo cómo se reconocen y sitúan frente al aprendizaje. En el capítulo siguiente abordaremos las características de las experiencias transformadoras y nos preguntaremos acerca de su potencialidad como elementos "clave" para el aprendizaje.

Síntesis del capítulo

1. Se describen las raíces socio-constructivistas del modelo de identidad de aprendiz (IdA) desarrollado por Coll y Falsafi. En particular, se alude a la comprensión del aprendizaje como un proceso de naturaleza social, caracterizado por la interactividad y la complejidad.
2. Se describen los antecedentes principales, destacando el carácter discursivo de la identidad, la actividad y prácticas sociales como el ámbito en que se da la construcción y la importancia que tiene el reconocimiento en el proceso.
3. Se explican las distintas modalidades de construcción de identidad de aprendiz y cómo cumplen funciones diferentes de acuerdo a la toma en consideración del eje espacio-temporal.

4. Se comentan los principales elementos que intervienen en el proceso de construir sentido de reconocimiento como aprendiz.
5. Se profundiza en el tema de las experiencias de aprendizaje, entendiendo que son la materia prima de la construcción de esta identidad, y la unidad analítica que permite su estudio.
6. Se introduce la pregunta por la significatividad de las experiencias de aprendizaje y se enuncian las experiencias transformadoras, que se desarrollarán en el próximo capítulo.

CAPÍTULO 3. EXPERIENCIAS TRANSFORMADORAS Y EXPERIENCIAS CLAVE DE APRENDIZAJE

Introducción

Las experiencias transformadoras son experiencias subjetivas de alto impacto emocional con una fuerte incidencia en el modo como las personas se comprenden y reconocen a sí mismas. Estas experiencias implican una ruptura experiencial que ha concitado el interés de psicólogos y educadores durante el último siglo por sus importantes implicaciones en diferentes ámbitos del funcionamiento psicológico (Maslow, 1971; Denzin, 1989; Woods, 1997). El interés que despiertan explica que se hayan abordado desde planteamientos teóricos y con focos muy diversos. Llama la atención que en la mayoría de las aproximaciones al estudio de estas experiencias se haya dejado de lado un aspecto central de las mismas: su vinculación con el aprendizaje. Todos los autores que se han ocupado del tema parecen estar de acuerdo en que estas experiencias transforman a las personas abriéndoles nuevas posibilidades de significación y de posicionamiento. Más incluso, las personas las utilizan en ocasiones para comprenderse y reconocerse como aprendices con unas determinadas características. Como argumentaremos en este capítulo, esto ocurre porque aprendizaje y construcción de la identidad son procesos estrechamente relacionados e interdependientes (Coll y Falsafi, 2010; Lave y Wenger, 1991; Sfard y Prusak, 2005).

Nuestro interés por las experiencias transformadoras surge, por lo tanto, desde un ámbito concreto, que hemos venido anunciando en los capítulos previos: el afán de comprender mejor cómo inciden estas experiencias en el modo como los sujetos se reconocen a sí mismos como aprendices y se posicionan ante las situaciones y actividades de aprendizaje. Con este propósito, proponemos el concepto de experiencia clave de aprendizaje (en adelante ECA), originado en el marco del modelo de identidad de aprendiz (en adelante IdA) elaborado por Coll y Falsafi (Coll y Falsafi, 2010; Falsafi, 2011).

En lo que respecta al estudio de las experiencias subjetivas "extraordinarias" y "transformadoras" encontramos aportes provenientes de diferentes disciplinas. Una de las áreas en la que existe desde hace muchos años interés por abordarlas, es el área de las biografías y autobiografías. Es en ese terreno literario donde la subjetividad se instala sin preocupaciones de validez ni de confiabilidad, donde son los hitos, los momentos transformadores, los que hacen posible que el ritmo de la narración vaya fluyendo. En esos instantes determinantes no sólo se capta la atención del lector. También se utilizan por su valor explicativo para dar cuenta de lo que sucederá posteriormente. Vemos a continuación un ejemplo en la autobiografía de Charles Darwin, en la que intenta esbozar el desarrollo de su carácter y de sus inquietudes científicas y para ello hecha mano a momentos de aprendizaje que le parecen significativos:

Hacia el final de mi vida escolar, mi hermano se dedicaba concienzudamente a la química; montó un buen laboratorio con aparatos propios en la caseta donde se guardaban las herramientas del jardín y me permitía que le ayudara como auxiliar en la mayor parte de los experimentos. Obtenía todos los gases y muchos compuestos; yo leí atentamente diversos libros de química, tales como *Chemical Catechism* de Henry y Parkes. La materia me interesaba mucho y con frecuencia continuábamos el trabajo por la noche hasta bastante tarde. Ésta fue la mejor faceta de mi educación en la escuela, ya que me mostró prácticamente el significado de la ciencia experimental... En otra ocasión, el director, doctor Butler, me reprendió públicamente por perder así mi tiempo con materias inútiles; muy injustamente, me llamó poco currante, y como no comprendí lo que quería decir, me pareció un reproche terrible. Como no hacía nada útil en la escuela, mi padre, inteligentemente, me sacó a una edad bastante más temprana de la habitual..." (Darwin, 1993, p.14)

Darwin selecciona distintos elementos que a su juicio, otorgan luces para entender su trayectoria como científico y el surgimiento de sus diversos intereses. En el relato aparecen figuras relevantes, contenidos, actividades y experiencias de aprendizaje en las que se entretajan motivaciones y actos de

reconocimientos. En otras palabras, a través de estos momentos que son iluminadores, el "aprendiz-en-construcción" que es Darwin, se va reconociendo, otorgando significado a su trayectoria, a su pasado y a su presente, y rescatando, como develaba Bakhtin, a las múltiples voces que configuran su propia voz de investigador.

Pero este ejercicio autobiográfico es poco frecuente para la mayoría de los aprendices de la historia. Como dijimos en el principio de esta tesis, la pregunta por el aprendiz, su historia, sus motivos, su recorrido repleto de significantes es un terreno poco explorado desde las teorías de enseñanza y de aprendizaje. Por lo demás, cuando este ejercicio se sitúa en el campo de lo anecdótico y se queda sólo en lo biográfico, nos entrega muy poca información sobre los procesos intra e inter-psicológicos implicados en estas experiencias. Y aún menos información obtenemos sobre la implicancia que estas experiencias pueden tener en las trayectorias de aprendizaje de las personas. Para ello necesitamos no sólo la anécdota si no un marco conceptual que permita teorizar sobre estas experiencias y darles sentido en el marco de las actividades de aprendizaje y de construcción de identidad. Como veremos en las páginas siguientes, este esfuerzo por salir de la mera anécdota o de la sola descripción de estas experiencias es un ejercicio poco realizado.

Este capítulo se estructura en dos apartados. El primero, presenta los principales acercamientos teóricos al tema de las experiencias transformadoras organizados en torno a los conceptos mencionados. Para cada acercamiento se describe su foco, sus aportaciones principales y la relación que establece, en su caso, entre las experiencias transformadoras y el aprendizaje. El segundo utiliza el modelo de IdA, junto con algunas aportaciones surgidas de la revisión precedente, para proponer una definición inicial de ECA.

Partiendo de este modelo, es posible identificar los elementos de las ECA que median la construcción de significados sobre uno mismo como aprendiz. Así, uno de los aspectos centrales de estas experiencias es el componente emocional y motivacional que las distingue de otras experiencias. En el marco del modelo de IdA, por otra parte, ese elemento aparece relacionado con los conceptos de aprendizaje significativo y atribución de sentido (Coll, 2009, 2014),

así como con los conceptos de motivo (Leontiev, 2005) y de actos de reconocimiento (Falsafi y Coll, 2015).

Antes de entrar de lleno en el concepto de ECA conviene, sin embargo, revisar brevemente los enfoques teóricos desde los que se ha abordado el estudio de las experiencias transformadoras. Estos enfoques se concretan en una serie de conceptos cuyo solo enunciado refleja ya en buena medida su principal foco de atención: experiencia cumbre, epifanía y *turning point*, incidente crítico, experiencia crítica, experiencia significativa, experiencia cristalizadora y experiencia clave educativa.

3.1. Aproximaciones teóricas al estudio de las experiencias transformadoras

3.1.1. Las experiencias cumbres: la actualización del potencial humano

Debemos a Maslow (1962; 1964; 1970; 1971; 2008) el concepto de experiencia cumbre –*peak experience*– y el amplio desarrollo que ha tenido en el campo de la psicología humanista a partir de la década de 1970. Maslow define las experiencias cumbre como experiencias de vida en las que la persona se siente en completa armonía consigo misma y con lo que la rodea durante las cuales suele haber una desconexión con la conciencia espacio-temporal y en las que se experimenta un profundo bienestar y una fuerte sensación de felicidad. Maslow relaciona estas experiencias cumbre con personas autorrealizadas, es decir, con sujetos que se caracterizan por sentirse felices, adaptados y comprometidos con sus proyectos vitales. Las experiencias cumbre no aparecen como momentos puntuales, sino que se asocian a cambios duraderos en la percepción y en la adaptación del sujeto a sus condiciones vitales.

Entre los escenarios y las actividades más frecuentemente nombradas por los sujetos que reportaban experiencias cumbre cabe destacar los entornos donde la naturaleza se despliega en su magnitud: momentos de conexión con la

naturaleza a través de paisajes imponentes y de actividades deportivas como por ejemplo al llegar a la cumbre de una montaña o al observar arrecifes de corales bajo el mar. Así mismo se reportaban asociadas a etapas de enamoramiento, a momentos de contemplación de la belleza y a la experiencia de brindar ayuda a los seres queridos. Además, y, aún más interesante para el foco de esta tesis, estas experiencias cumbre se relacionaron también con momentos de participación en tareas creativas, desafiantes y con el aprendizaje de nuevas habilidades.

Las investigaciones transculturales más recientes de Hoffman & Ortiz (2009) comparan las experiencias cumbre que describen personas de diversas partes del mundo como Brasil, Canadá, Estados Unidos, Hong Kong, Japón, México, Noruega, Singapur y Venezuela. Los resultados muestran que en las sociedades latinas y asiáticas las experiencias cumbre suelen estar relacionadas con la familia y los amigos cercanos, mientras que en los Estados Unidos suelen ser experiencias de índole más individual. El método utilizado para recabar estas experiencias cumbre es la elicitación de recuerdos. El resultado más robusto y consistente encontrado a través de las distintas culturas es la descripción de las experiencias cumbre como experiencias de "alegría interpersonal". Estas experiencias se enmarcan dentro de relaciones sociales positivas con otros que son particularmente significativos, entre los que destacan amigos, familiares y mentores. Ejemplos concretos de algunas actividades que son luego consideradas cumbre por los sujetos estudiados son el nacimiento de un hijo, un buceo en arrecifes de coral, un concierto musical, la llegada a la cumbre de una montaña, un paseo por un bosque, etc.

Para comprender la orientación que ha tomado la investigación de las experiencias cumbre conviene recordar que se sitúan en el marco de la psicología humanista y de la psicología positiva. Esto significa que su finalidad es identificar y describir los elementos experienciales que contribuyen a promover el desarrollo y fortalecer el bienestar psicosocial de las personas. En este sentido, son estudios centrados en la descripción de emociones de índole positiva y mantienen un enfoque propio del estudio de la personalidad en una perspectiva más bien esencialista. Esto implica que se le da a la memoria

autobiográfica un estatus muy importante en la configuración del sentido de continuidad para la persona.

A efectos del presente trabajo, interesa destacar especialmente los siguientes aspectos del trabajo de Maslow y de los desarrollos conceptuales posteriores de su trabajo. En primer lugar, el énfasis en la experiencia subjetiva de las personas y en las consecuencias que las experiencias extraordinarias pueden tener en todos los ámbitos del desarrollo humano. En relación con este énfasis Maslow formula una idea que sigue estando presente con fuerza en la psicología actual: la capacidad de transformación de las personas dependiendo de las experiencias con la que dan sentido a sus vidas. En segundo lugar, y muy relacionado con el aspecto anterior, cabe señalar su acercamiento al tema del sentido de reconocimiento y sus consecuencias. Para Maslow, las experiencias cumbre permiten al sujeto reconocerse y fortalecerse y enfrentar su vida de manera diferente. En las experiencias cumbre emergen sentimientos de horizontes ilimitados, así como la sensación de ser simultáneamente más poderoso y más vulnerable de lo que jamás se ha sido antes. Se experimentan también sentimientos de admiración o asombro y la sensación de que la experiencia nos ha transformado y fortalecido de alguna manera. En tercer lugar, Maslow intentó relacionar las experiencias subjetivas con su impacto en los motivos y el desarrollo de las personas.

Feelings of limitless horizons opening up to the vision, the feeling of being simultaneously more powerful and also more helpless than one ever was before, the feeling of ecstasy and wonder and awe, the loss of placement in time and space with, finally, the conviction that something extremely important and valuable had happened, so that the subject was to some extent transformed and strengthened even in his daily life by such experiences. (Maslow, 1970, p.164)

En su teoría de la motivación humana, Maslow propuso una jerarquía de necesidades y de motivaciones a las que asignó un orden jerárquico dependiendo de su categoría. Las motivaciones más básicas refieren, pues, a la resolución de necesidades fisiológicas y a medida que se van satisfaciendo

estas necesidades las motivaciones se van complejizando. En esta línea es que la motivación se entiende como un proceso de autorrealización en que las personas van aspirando a motivos de índole superior una vez que sus necesidades más básicas se encuentran medianamente satisfechas. En la siguiente figura se aprecia un resumen de las tipologías de necesidades en su orden jerárquico.

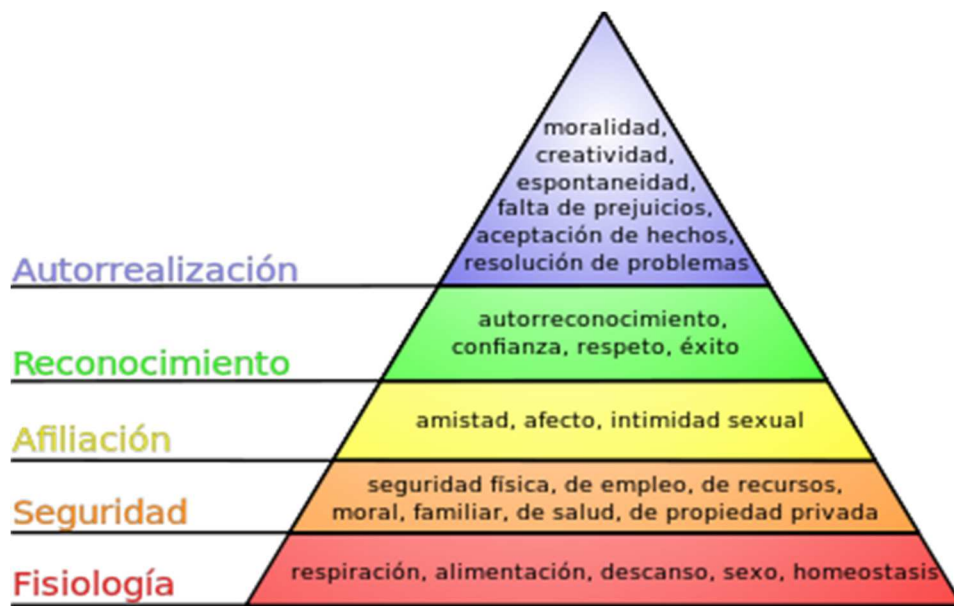


Figura 3.1 Pirámide de necesidades según Maslow. Fuente: Universidad de Oriente, Puebla.

Para Maslow los motivos juegan un rol fundamental en el proceso de impulsar el desarrollo de las potencialidades humanas pero no pueden entenderse desagregados del contexto y pensados fuera de un complejo sistema de motivos diversos. Además los estados motivacionales suelen provenir de objetivos frecuentemente inconscientes y la mayoría de los comportamientos humanos responden a múltiples motivos.

Maslow llega incluso a plantear que las experiencias cumbre son "momentos de identidad aguda" en el sentido de que conectan a las personas consigo mismos, con una versión plena de sí mismos, y en las que se sienten plenamente reconocidos. Además, describe a las personas más autorrealizadas como personas que desarrollan exponencialmente una motivación para crecer,

educarse y aprender; en otras palabras, como personas que encuentran sentido en seguir desarrollándose y aprendiendo a lo largo de toda su vida.

Maslow se sorprendió al constatar la importante relación que existía entre la creatividad y los niveles de auto-realización personal. Y no porque la relación no fuera esperable, si no porque esperaba encontrarla en ámbitos de actividad específicos ligados a la alta productividad y a las áreas formalmente creativas como las artes y la música. En su obra póstuma, que recoge parte importante de su desarrollo teórico, Maslow distingue entre dos tipos de creatividad: creatividad como talento particular y creatividad auto-realizante. La creatividad como talento es aquella que se asocia a un ámbito particular y diríamos excepcional como por ejemplo un compositor de música genial. La creatividad auto-realizante, en cambio, aparece asociada a una tendencia a enfrentar creativamente diversos ámbitos de actividades cotidianas.

En este sentido es que para Maslow la mayor creatividad de las personas psicológicamente sanas, flexibles y auto-realizadas, tiene que ver también con un mayor nivel de integración y aceptación personal. Y con esto volvemos a las experiencias cumbre:

In peak experiences, there is a tendency to move more closely to a perfect identity, or uniqueness, or to the idiosyncrasy of the person or to his real self, to have become more a real person. The person feels himself more than at other times to be responsible, active, the creative center of his own activities and of his own perceptions, more self-determined, more a free agent, with more "free will" than at other times. (1964, p.27)

Es decir, en cuanto a la relación con el aprendizaje, un aspecto de particular interés en el contexto del presente trabajo es la relación que Maslow plantea entre las experiencias cumbre y la capacidad de las personas para acceder a estados de mayor creatividad y desarrollo. Se establece así una relación entre experiencia subjetiva, tipo de necesidad y de motivos y niveles de desarrollo que está en la base de una de las aportaciones más destacadas de la psicología humanista al ámbito educativo: la propuesta de situar al aprendiz en su totalidad en el centro de la acción educativa y de promover al máximo su

desarrollo global atendiendo a su vocación y al sentido que tiene para él su desarrollo personal y su vida; lo cual implica plantear las actividades y tareas de aprendizaje en relación no sólo con los objetivos concretos y los resultados inminentes esperados, sino también con objetivos más trascendentes vinculados al sentido superior que la actividad tiene para el aprendiz.

Para este trabajo, las contribuciones de Maslow arrojan también preguntas interesantes. Por ejemplo aquellas que tienen que ver con la integración de las experiencias cumbre y su impacto en el sentido de reconocimiento que tienen las personas de sí mismas. Por ejemplo: ¿es a través de experiencias cumbre que los sujetos van aspirando a motivos cada vez más complejos o de superior nivel?, ¿Cómo es que los aprendizajes que derivan de experiencias cumbre ligada a un ámbito particular de la actividad son "transferidos" a otros ámbitos de actividad? Maslow reconoció en sus investigaciones que aquellas personas que presentaban mayores niveles de "auto-realización" eran también más proclives a experimentar más "experiencias cumbres".

Pero permítasenos aquí hacer un comentario. Siguiendo la lógica que inspira esta tesis es que postulamos que más que "experimentar" mayores experiencias cumbre, esos sujetos son capaces de identificar, nombrar, reconocer y relacionar experiencias particulares con sus propias motivaciones y con su propia identidad. En este sentido cabe recordar que en esta tesis releemos estas "experiencias cumbre" relevando la construcción de significados en torno a la experiencia. Dicho de otro modo: afirmamos que es a través de las sucesivas conexiones entre significados asociados a diversas experiencias que esa experiencia cumbre en particular tiene sentido para el sujeto. Toda "experiencia subjetiva" requiere para ser definida como tal de construcción de significados llevado a cabo a través de actividades mediadoras discursivas o representacionales. Pero no se trata de un proceso dicotómico sino de un continuo de significados que van complejizándose y al mismo tiempo, volviéndose más accesibles a la persona para enfrentar y dar sentido a posteriores situaciones de aprendizaje.

Cuando lo anterior no ocurre y no hay actividad discursiva mediadora, se trata más bien de "episodios cumbre", de anécdotas o recuerdos de alto impacto emocional que pueden no integrarse mayormente en sistemas de significados acerca de uno mismo y acerca del aprendizaje. Aún así la relación entre las experiencias cumbre y la capacidad del sujeto de reconocer sus propios motivos de desarrollo y de aprendizaje no queda esclarecida. ¿Es esta una relación bidireccional y que se retroalimenta? ¿Qué contextos de aprendizaje y de significación de las experiencias cumbre van permitiendo que se realicen estas conexiones?

En síntesis, Maslow concibe las experiencias cumbre como oportunidades para el aprendizaje intrínseco, es decir, un aprendizaje inherentemente valioso y significativo para el sujeto que tiene su origen en experiencias personales, y que le permite aprender sobre sí mismo y reconstruir su identidad.

Tabla 3.1 *Síntesis de los principales enfoques teóricos de los estudios sobre experiencias transformadoras y su relación con el aprendizaje*

Concepto	Autor	Marco Conceptual	Foco	Concepción de la Identidad	Concepción del Aprendizaje
Experiencia cumbre	Maslow	Psicología Humanista y Transpersonal	Desarrollo humano	Personalidad	Transformación Autorrealización Aprendizaje intrínseco
Epifanía y turning points	Denzin Jarvis McAdams	Sociología Educativa, Investigación Historias de vida	Construcción de significados personales, Bienestar e integración	Identidad narrativa	Cambio en la narrativa y posicionamiento Aprendizaje narrativo
Incidente crítico (evento objetivo)	Flanagan	Enfoque Cognitivo conductual	Mejora Procesos Organizacionales	Identidad auto-concepto	Cambio cognitivo y de desempeño
Incidente crítico (experiencia subjetiva)	Tripp Monereo Badía Bilbao	Pedagogía crítica Enfoque cognitivo - constructivista	Formación docente, formación profesional	Self, identidad profesional	Cambio cognitivo y afectivo Reflexión sobre la práctica
Experiencia crítica	Woods	Sociología Educativa	Mejora procesos enseñanza y aprendizaje; Formación docente	Identidad profesional de los docentes	Aprendizaje a nivel individual y colectivo: unión y creación de sentido de pertenencia
Experiencia creativa significativa	Woods Jeffrey	Sociología Educativa	Fomentar aprendizaje creativo y significativo	Selves, identidades de los estudiantes Motivación y disposición frente a aprendizaje	Aprendizaje creativo y significativo
Experiencia cristalizadora	Walters Gardner Pickard Bailey Armstrong Cameron	Enfoque constructivista	Estudio de las Inteligencias Múltiples y la creatividad, Trayectoria aprendices	Identidad ligada a la vocación y ámbitos de actividad	Proceso social e individual de desarrollo de habilidades múltiples y de motivos
Experiencia educativa clave	Yair	Sociología Educativa	Estudio de las experiencias clave educativas y la trayectoria aprendices	Identidad en acción, Posicionamiento	Aprendizaje cognitivo y emocional. Énfasis en el auto-descubrimiento

3.1.2 *Turning points* y epifanías: experiencias que marcan

Comenzamos este capítulo haciendo referencia a una narrativa personal de Darwin en que recuerda una etapa especialmente significativa para él. Comentábamos que efectivamente en el ámbito de los estudios biográficos existe un gran interés por captar la "significatividad" de las experiencias y su impacto en la vida de las personas. Pero debemos ser cautos a la hora de hablar de estudios narrativos debido a la falta de definiciones conceptuales consensuadas que permea este ámbito de investigación. Como Clandinin y Connelly (2000) afirman, el término "narrativo" puede referir tanto al método como al fenómeno de estudio.

Las investigaciones narrativas constituyen un esfuerzo sostenido por dar cuenta de las experiencias transformadoras y su articulación con los sistemas de significado de los sujetos y de la cultura en que viven (Capella, 2013). La tradición narrativa, tanto en la investigación sobre historias de vida McAdams (1993); McAdams, Josselson, y Lieblich, (2006), como en sus manifestaciones en los ámbitos de la sociología, la psicología social y la antropología, ha encontrado en el estudio de las experiencias personales el eslabón que permite explorar conjuntamente la experiencia subjetiva y los elementos contextuales e históricos que la enmarcan. Las intersecciones biográficas, los *turning points*, son vistos como marcos temporales donde se hace evidente el cruce de la agencia personal con los significados biográficos y como un medio a través del cual es posible reconstruir estos significados (Riessman, 2008).

Dentro de esta tradición destaca con claridad el concepto de "epifanía", definido por Denzin como:

momentos y experiencias interactivas que dejan marcas en la vida de las personas. En ellas se manifiesta el carácter personal. Suelen ser momentos de crisis. Alteran las estructuras de significados fundamentales de la vida de una persona. (Denzin, 1989, p. 70).

Son, entonces, encrucijadas existenciales que ocurren en situaciones problemáticas en las que los participantes enfrentan crisis cuyas consecuencias pueden ser positivas o negativas. Refieren, además, a la identidad, ya que

operan como catalizadores de la percepción de una nueva identidad. Las epifanías involucran emociones intensas y su significado es siempre dado retrospectivamente, a través del contar y recontar a otros. Ejemplos concretos de situaciones que pueden dar lugar posteriormente a epifanías en función de los procesos de construcción de significados que realice el sujeto son el nacimiento de un hijo, la muerte de algún ser querido, el diagnóstico de una enfermedad incapacitante, etc.

En una revisión relativamente reciente del concepto de epifanía, McDonald (2008; 2009) señala que existen muy pocos autores que hayan desarrollado un modelo teórico de este concepto y lo hayan estudiado empíricamente. Una de las escasas excepciones la constituye Jarvis (1997), que en una investigación dedicada a analizar las características de las epifanías en la vida de algunas personas las define como un cambio imprevisto que implica una transformación personal profunda y duradera mediante la reconfiguración de las creencias que una persona tiene acerca de sí mismo y del mundo. McDonald (2008), en el marco de estudios con supervivientes de abuso y maltrato infantil, señala que la función de las epifanías puede ser promover la coherencia, la unidad y la creación de sentido en el marco de una vida aparentemente caótica y sin sentido.

En una lógica similar se inscribe el concepto de episodio nuclear propuesto por McAdams (1993) en el marco de sus estudios de historias de vida. Los episodios nucleares están relacionados con las epifanías en la medida en que constituyen nodos de los relatos personales que son identificados por los sujetos como profundamente transformadores para ellos como personas. McAdams los entiende como escenas específicas de los relatos de vida en los que aparecen puntos altos, (high points) puntos bajos (low points) y puntos de inflexión –*turning points*. Desde el punto de vista narrativo, el interés de los *turning points* reside en el significado que tienen para el sujeto y en la narrativa mediante la cual atribuye sentido a su experiencia. Por ejemplo, el relato de un accidente automovilístico puede ser significado por quien lo ha sufrido y lo narra como un episodio de "redención", del que se sale victorioso y es fuente de

múltiples aprendizajes, o bien como el inicio de un período de "contaminación" en el que todo parece ir mal en la vida.

En la tabla siguiente se presenta un resumen de la revisión sobre la literatura del concepto epifanía realizada por McDonald (2005; 2008). Este resumen se construyó a partir del análisis de contenido realizado a las publicaciones en que se incorporaba este concepto, identificándose seis características principales que permiten describir mejor el término.

Tabla 3.2. *Características de las epifanías. Fuente: McDonald (2005)*

Características de las Epifanías

Concepto (características)	Descripción del concepto
1. Estado Precedente	Las epifanías son precedidas por períodos de depresión, ansiedad y/o agitación interna. (Denzin 1989; Denzin 1990; Miller and C'de Baca 1993; Jarvis 1997; Miller and C'de Baca 2001).
2. Inesperadas	Las epifanías son inesperadas y abruptas. (Beja 1993; Miller and C'de Baca 1993; Goud 1995; Jarvis 1997; Jensen 1998; Jensen 1999; Miller and C'de Baca 2001; Schultz 2001).
3. Transformación Personal	Las epifanías suponen una transformación personal (Denzin 1989; Denzin 1990; Miller and C'de Baca 1993; Goud 1995; Jarvis 1997; Jensen 1998; Jensen 1999; Miller and C'de Baca 2001).
4. Revelación/ <i>Insight</i>	Las epifanías implican un darse cuenta de algo nuevo, algo que para el sujeto constituía un punto ciego. (Denzin 1989; Denzin 1990; Miller and C'de Baca 1993; Goud 1995; Jarvis 1997; Miller and C'de Baca 2001; Schultz 2001).
5. Construcción de Significados	Las epifanías son <i>insights</i> profundos de alta significancia para la vida del sujeto. (Denzin 1989; Denzin 1990; Miller and C'de Baca 1993; Frick 2001; Miller and C'de Baca 2001).
6. Influencia Duradera	Aunque la epifanía es una experiencia momentánea, la transformación personal que implica es permanente y duradera. (Denzin 1989; Denzin 1990; Miller and C'de Baca 1993; Jarvis 1997; Jensen 1998; Jensen 1999; Miller and C'de Baca 2001).

En síntesis, puede decirse que los estudios narrativos entienden las experiencias transformadoras como momentos particularmente decisivos en la reconfiguración de la identidad de las personas, cumpliendo una función importante en términos de favorecer la conexión entre experiencias personales y la coherencia del relato del sujeto. A su vez, la identidad es concebida como una historia dinámica y en permanente evolución sobre las personas que permite dar coherencia y continuidad a su vida.

En cuanto a la relación de estas experiencias con el aprendizaje, existe una corriente derivada de la investigación narrativa que utiliza las experiencias personales para promover el aprendizaje narrativo. En palabras de quienes han acuñado el concepto:

Narrative learning can be evidenced in the substance of the narrative but also in the act of narration. Narrative learning, as we have said in the introduction chapter, is therefore not solely learning *from the narrative*; it is also the learning that goes on *in the act of narration* and in the ongoing construction of a life story. (Goodson, Biesta, Tedder y Adair, 2010, p. 127)

En este sentido, se utilizan las historias y relatos de experiencias desde el punto de vista autobiográfico y se promueven procesos de integración y coherencia de la propia historia de vida. El aprendizaje narrativo ocurre entonces en y a través de la narración de la propia vida a los demás. Este aprendizaje, que se produce muchas veces de manera espontánea, puede utilizarse también como herramienta para conectar las nuevas experiencias de aprendizaje con las experiencias personales previas de los aprendices (Biesta et al., 2011).

Pasamos seguidamente a revisar los enfoques teóricos que han estudiado específicamente el impacto de experiencias transformadoras en la educación y su utilidad potencial para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

3.1.3 Los "incidentes críticos" y los procesos de formación profesional

Las raíces del concepto de incidente crítico se encuentran en una técnica desarrollada por Flanagan (1954) en Estados Unidos durante la segunda guerra mundial con el fin de mejorar las habilidades de los pilotos de aviación. En palabras de este autor, la técnica de los incidentes críticos puede definirse como

A set of procedures for collecting direct observations of human behavior in such a way as to facilitate their potential usefulness in solving practical problems and developing broad psychological principles. The critical incident technique outlines procedures for collecting observed incidents having special significance and meeting systematically defined criteria. (Flanagan 1954, p. 327)

El uso de la técnica se ha extendido con el tiempo a contextos de formación de competencias laborales de diversos campos y oficios. Existen, por ejemplo, numerosas investigaciones en el campo de la salud y de la formación de profesionales y técnicos del área sanitaria que utilizan esta técnica como una herramienta para reflexionar sobre la práctica y mejorar el desempeño profesional. Para ello, se utilizan técnicas de recolección de incidentes críticos que luego son examinados por los participantes (Casals, 2013). Ejemplos de incidentes críticos serían un momento en que un profesional fracasa frente a una tarea determinada, un episodio en que un trabajador recibe un premio por una tarea que creía no haber realizado correctamente, un paramédico que se ve enfrentado a una muerte de un paciente en la urgencia en su primer turno como residente, etc.

El amplio abanico de usos del concepto ha dado, sin embargo, lugar a una multiplicidad de acepciones generando una cierta confusión conceptual. Así, en ocasiones, los incidentes críticos se presentan como episodios o situaciones que las personas recuerdan con facilidad (Chell, 2004) porque se desvían significativamente, en términos positivos o negativos, de lo que consideran normal o esperable. En otros casos, en cambio, los incidentes críticos refieren a fenómenos objetivables, como por ejemplo los desastres naturales o las

emergencias humanitarias o sanitarias, que pueden ser considerados "críticos" por la mayoría de las personas.

En el ámbito de la educación, la técnica de los incidentes críticos se ha utilizado en los procesos de formación docente, sobre todo en la fase de formación inicial y más recientemente en la formación de profesores de educación secundaria y de universidad. En el contexto de este artículo consideramos de especial interés la línea de investigación que vincula los incidentes críticos con el aprendizaje transformacional y la reflexión crítica. Los trabajos de esta línea se centran en el análisis de la experiencia subjetiva de los participantes con el fin de comprender cómo enfrentan las situaciones consideradas críticas y cómo la experiencia resultante impacta en la identidad de los sujetos. Nótese que acabamos de introducir un cambio en la formulación que puede parecer terminológico, pero que tiene importantes implicaciones teóricas. Nos referimos al hecho de que, si bien los trabajos realizados en el marco de esta línea de investigación están alineados con la tradición de los incidentes críticos, su foco de estudio es la experiencia subjetiva de los involucrados.

Las aportaciones de Tripp (1992), precursor del uso de la técnica de los incidentes críticos en la formación del profesorado, responden a este enfoque. Tripp sitúa el concepto de incidente crítico en el contexto de una propuesta de investigación educativa encuadrada en la crítica social. Este tipo de investigación, inspirada en autores como Paulo Freire, se basa en los principios de la justicia social, tanto en lo que concierne a las opciones metodológicas como a los objetivos de estudio y su función comunitaria. En palabras de Tripp,

It involves strategic pedagogic action on the part of classroom teachers, aimed at emancipation from overt and covert forms of domination. In practical terms, it is not simply a matter of challenging the existing practices of the system, but of seeking to understand what makes the system be the way it is, and challenging that, whilst remaining conscious that one's own sense of justice and equality are themselves open to question. (1992, p.13).

En este marco, los incidentes críticos se conciben como interpretaciones subjetivas sobre eventos que tienen significado para el sujeto. Lo que tiene significado, dice Tripp, no es el evento en sí, sino la interpretación y el sentido que le da el sujeto que depende, en este marco teórico, del juicio de valor que hace sobre el evento. Los incidentes críticos así entendidos proporcionan una plataforma para promover procesos de reflexión sobre la propia práctica y facilitan los procesos de aprendizaje continuo propios del desarrollo profesional. El procedimiento introduce niveles crecientes de complejidad en los incidentes críticos analizados, de manera que, en la medida en que hay una reflexión sobre la práctica, se producen cambios en las concepciones implícitas, creencias, valores y prácticas de los participantes (Tripp 2012). Algunos trabajos posteriores que se sitúan en esta misma línea son los de Monereo (2010), Monereo y Badía (2011); Bilbao y Monereo (2011).

Según Monereo y colaboradores, la respuesta improvisada que esta situación estresante demanda resulta un palco privilegiado para analizar la "identidad en acción" del docente o futuro docente. En este sentido constituye no sólo una unidad de análisis si no un potente instrumento de intervención.

Como puede apreciarse, esta lectura sobre la identidad en juego se basa en postulados teóricos anclados en teorías representacionales sobre la identidad. Como el mismo Monereo señala, su comprensión de la identidad del profesor tributa de las ideas de Beijaard, Verloop y Vermunt (2000) y puede definirse como:

el conjunto de representaciones relacionadas con la docencia que un profesor tiene de sí mismo, y que son bastante estables en el tiempo y bien delimitadas en cuanto a su contenido. En tanto que auto-representaciones, tienen una importancia sustancial pues son respuestas a preguntas existenciales que el propio profesor se hace de y así mismo, en un tiempo en donde la profesión que uno desarrolla es una de las principales actividades que influyen en la conformación de la identidad personal. (Monereo y Badía, 2011, p.4)

Las investigaciones que examinan la construcción de la identidad docente suelen explorar conceptos como la "epistemología personal" y la "epistemología profesional" (Schön, 1998). Estos conceptos se entienden desde un marco constructivista sobre el aprendizaje en adultos cuyo énfasis radica en cómo se producen los cambios conceptuales en los adultos. En este sentido se comprende el cambio desde el aprendizaje transformacional lo que implica entenderlo como una transformación profunda de los marcos de referencia que utilizan los adultos para dar sentido a la experiencia. Según Mezirow (1991, 2000, 2009), referente de la teoría del "aprendizaje transformacional", esta transformación ocurre tanto en la dimensión epistémica como en la sociolingüística y en la psicológica. En definitiva, implicaría un cambio epistemológico profundo.

Como vemos, los énfasis están puestos en el logro de procesos de reflexión profunda que impliquen cambios personales que se traducen en cambios en la práctica docente. Lo que Tripp y muchos de sus seguidores han venido a reconocer con el tiempo es la necesidad de darle a la dimensión emocional un mayor peso en el trabajo con incidentes críticos.

La mayoría de los estudios sobre incidentes críticos se sitúan en el ámbito de la formación y el desarrollo profesional. Sin embargo, como veremos seguidamente, la preocupación por la educación y la mejora de la enseñanza ha llevado a algunos autores, a desplazar su foco de interés hacia el estudio de las experiencias subjetivas de los aprendices cuando participan en actividades que les resultan particularmente significativas.

3.1.4 Experiencias críticas y experiencias significativas creativas: oportunidades para aprender

Peter Woods, reconocido sociólogo de la educación, es el máximo exponente de un acercamiento al estudio de las experiencias transformadoras cuyo objetivo último es la mejora de la enseñanza y las condiciones que hacen posible una "enseñanza creativa" (Woods, 1995). Con ese objetivo en mente,

Woods aborda el estudio las experiencias críticas² en centros de educación primaria como episodios planificados, cargados de significado, que comportan cambios importantes y un desarrollo personal, sobre todo para el profesorado. Además, son experiencias con un importante potencial de aprendizaje para los involucrados, que trascienden lo que se hace en las aulas y que interrumpen la experiencia ordinaria de las escuelas. Ejemplos de experiencias críticas estudiadas por Woods son una obra musical que involucra a toda la comunidad escolar, un proyecto de un libro de cuentos que involucra a toda una clase y a una escritora local, un proyecto escolar anual realizado en conjunto con la municipalidad para intervenir educativamente un terreno abandonado, etc.; . Es decir, proyectos que trascienden el aula y que interrumpen la experiencia ordinaria de las escuelas. En palabras del autor:

Las experiencias críticas son un fenómeno relativo. Se encuentran entre los incidentes relámpago y los períodos de fase vocacional. Son programas de actividades educativas, integrados y concentrados, que pueden durar desde varias semanas hasta más de un año. Algunas podrían ser conocidas internamente como temas, proyectos o tópicos, aunque, de ningún modo, todas sean críticas en sus efectos. (Woods, 1997, p.18)

Según Woods, dos son las características principales de las experiencias críticas. En primer lugar, promueven el "aprendizaje real" incentivando el aprendizaje significativo y construyendo la nueva experiencia de aprendizaje a partir de las experiencias y saberes previos de los alumnos. El objetivo último es que los estudiantes "aprendan a aprender" y desarrollen el pensamiento crítico, utilizando como referencia un modelo de aprendizaje experiencial inspirado en Dewey y en los enfoques educativos constructivistas. En segundo lugar, ponen un fuerte énfasis en el aprendizaje colaborativo sobre el supuesto de que mediante el esfuerzo grupal se fortalece la pertenencia y la autoestima de los participantes.

² Como señala Casals (2013), la denominación original en inglés utilizada por Woods es "*critical event*", traducida en ocasiones como "evento crítico". Sin embargo, la traducción "experiencia crítica" se ajusta más, a nuestro juicio, a la explicación que Woods da del concepto.

La trayectoria académica de Woods muestra cómo el interés por la enseñanza creativa y los profesores creativos desemboca en un interés por el aprendizaje significativo y los aprendices creativos. El mismo recorrido se aprecia en la trayectoria de su colega Jeffrey (2006), con quien Woods trabajó estrechamente en la década de 1990 estudiando las características de la enseñanza creativa y la identidad de los profesores. En ambos casos, a partir de la década de 2000 el foco prioritario de atención se pone en los aprendices y las oportunidades de aprendizaje creativo que estos encuentran en las aulas.

El aprendizaje creativo contempla experiencias significativas que son relevantes y tienen sentido para los estudiantes. Ejemplos de estas experiencias son, por ejemplo, participar como actriz en una obra escolar, participar en un proyecto de cuentacuentos en el que los alumnos deben contar sus historias favoritas y luego crear una canción a partir de esa historia, etc. Estas experiencias posibilitan el proceso de relevancia, control, apropiación e innovación que se despliega en los contextos de enseñanza creativa. La innovación supone aquí la emergencia de algo nuevo, un cambio importante, que puede consistir en la adquisición de una habilidad, un *insight* o una comprensión más profunda. En palabras de Jeffrey (2006, p. 401):

Something new is created. A major change has taken place - a new skill mastered, new insight gained, new understanding realized, new, meaningful knowledge acquired. A radical shift is indicated, as opposed to more gradual, cumulative learning, with which it is complementary.

De acuerdo con este planteamiento, el aprendizaje creativo comporta una transformación. En la medida en que la enseñanza es relevante y tiene sentido para el estudiante, este se va apropiando del proceso y su motivación por las actividades y tareas de aprendizaje aumenta. En este punto, Jeffrey subraya la relación entre el tipo de aprendizaje y el cambio en los significados resultantes. Para que exista realmente innovación y transformación, es decir, para que se de un aprendizaje creativo, es necesario que se produzca una ruptura en los significados, un cambio radical que no puede producirse como resultado de un

proceso acumulativo continuo, un cambio que encierra la posibilidad de transformar nada más y nada menos que al propio aprendiz.

Un aspecto que nos parece muy interesante del trabajo que hace Woods son sus reflexiones sobre la importancia de que los profesores que participaban en estas experiencias fueron a su vez importantes co-investigadores. Los profesores tomaron notas, tuvieron diarios, entrevistas con Woods, etc. con el objetivo de documentar la experiencia. Lo mismo puede decirse para algunos de los niños que participaron en algunas de las "experiencias críticas" que él estudió. Esto implica, por supuesto, que además de las experiencias de alta educabilidad y de aprendizaje real que vivieron comunitaria y democráticamente, experimentaron también otro tipo de actividades de aprendizaje. Nos estamos refiriendo a los momentos personales y grupales en los que pudieron pensar acerca de la actividad. Reflexionar sobre el sentido que tenía para ellos. Reconocerse como un participante con ciertas características, que había aportado algo específico, que había aprendido algo nuevo.

Tomemos, por ejemplo, el primero de los cuatro casos estudiados por Woods en su libro sobre experiencias críticas. Se trata del proyecto "El tiempo de *Rushaven*" escrito por Theresa Whistler (autora británica) y quince niños voluntarios de una escuela. Cuando Woods examina esta experiencia crítica, destaca que, según los profesores, los niños habían progresado sobre todo en el conocimiento de sí mismos y en su relación con los demás, y en las habilidades relacionadas con el *arte de aprender*.

Woods ha continuado con el estudio de las experiencias críticas y de la los procesos de enseñanza, focalizándose sobre todo en el rol del profesor. Sus investigaciones destacan por el método etnográfico, por la permanente invitación a comprender el rol del profesor como el de un investigador que tiene que necesariamente reflexionar sobre su práctica para generar condiciones que permitan la creatividad y el aprendizaje real de los alumnos. En sus investigaciones busca también empoderar a los profesores de modo de legitimar su voz y mirada como investigadores educativos.

Algunos autores han utilizado sus ideas sobre las "experiencias críticas" para el análisis de proyectos de innovación educativa (Casals, 2013). Para llevar a cabo lo anterior, se utilizan criterios propuestos por Woods en su caracterización de las experiencias críticas y se analiza con el método de etnografía histórica un proyecto particular. Por ejemplo, Casals (2013) utiliza el siguiente cuadro para evaluar la experiencia "Corrandescola" (canto de versos improvisados en catalán, la glosa⁵) un proyecto fundamentado en una propuesta didáctica colaborativa entre maestros de música y de lengua llevado a cabo a partir del año 2006-2007 en escuelas de Primaria de Cataluña.³

Para la recogida de datos, los investigadores de este proyecto utilizaron:

- a) las reuniones de trabajo (investigador-maestras)
- b) las sesiones finales con los alumnos participantes
- c) las entrevistas que el investigador principal llevó a cabo con las maestras de cada escuela al final del proyecto
- d) los informes de valoración de cada escuela participante.

A continuación, se analizaron los datos de modo de verificar si estaban presentes las características descritas por Woods tanto en la fundamentación del proyecto (que promueva el aprendizaje significativo, que aumente el sentido de comunidad) como en cuanto a su implementación de tipo "espiral" (que integra nuevos elementos a medida que ocurren) y finalmente en cuanto a la presencia de los 4 indicadores enunciados en el cuadro superior.

La valoración del investigador es que efectivamente el Proyecto Corrandescola significó una "experiencia crítica" pues efectivamente se aprecian los elementos identificados por Woods. En particular nos interesa examinar el análisis que se hace de la primera de las características o indicadores que permiten hablar de "experiencia crítica". Nos referimos a lo que ocurre con los estudiantes que participan en estas experiencias.

Dado que se trata de una actividad que mezcla la música con la lengua y que es inusual y lúdica, los profesores constatan que los niños están altamente motivados. Es decir, aparece el elemento de la motivación como un componente

³ Desde el curso 2006-2007, parte del grupo de investigación GRUMED4 ha pilotado e investigado estas experiencias educativas. El proyecto *Corrandescola* introdujo esta actividad lingüístico-musical en distintos centros de Primaria de Cataluña y analiza los resultados obtenidos (Casals, 2013).

necesario para que sea una experiencia transformadora. Pero además resulta muy bonito apreciar como los profesores entrevistados son sorprendidos por muchos de sus estudiantes. Y aquí aparece otro elemento muy interesante y es como a través de una actividad de aprendizaje no tradicional y creativa, las posibilidades de los aprendices de ampliar su repertorio de competencias y su posicionamiento también aumentan. Aparecen nuevos aprendices a ojos de sus profesores y de sus compañeros y se dan instancias de reconocimiento inusuales. Casals cita el comentario de una profesora:

Muchos de ellos [los alumnos] nos han sorprendido gratamente protagonizando actuaciones estelares cuando son alumnos que normalmente no destacan. Los podías felicitar y mejorarles la autoestima. [...] Se retaban niños académicamente muy buenos con otros que no. (Joana Maria, maestra generalista). (Casals, 2013, p.87)

Al seguir la trayectoria académica de Woods es posible apreciar cómo su preocupación por la enseñanza creativa y los profesores creativos está indisolublemente ligada al aprendizaje significativo y los aprendices creativos. Esta arista no es menor en cuanto implica reconocer cómo las emociones y las relaciones interpersonales entre los aprendices y sus maestros son una pieza clave para que los aprendizajes sean significativos.

Según las propuestas de Woods, cuando el aprendizaje es realmente significativo para los aprendices, se va produciendo una paulatina transformación en el modo como los aprendices enfrentan las situaciones de aprendizaje. Se van apropiando del proceso de aprender, tomando responsabilidad y mayor control sobre lo que ocurre. Este "apropiarse del proceso", sin embargo, no ocurre de manera autónoma ni aislada, sino todo lo contrario: es producto de una adecuada mediación que va brindando el maestro de manera pertinente y continua.

Un aspecto que resulta sumamente interesante para nuestro trabajo tiene que ver con la lectura de Woods sobre lo que implica, en último término, "apropiarse" del aprendizaje, "tener mayor autoría" en el proceso. El aprendizaje es más significativo para el aprendiz en la medida en que se transforma, dice el autor, en una parte de su identidad y de su self. La identidad es postulada como

“un proceso de transformarse o de ser...” y de encontrar y desarrollar un lugar respecto al contexto en el cual ocurre el aprendizaje.

¿Pero cómo va ocurriendo concretamente este proceso de “autoría” sobre el propio aprendizaje que lleva a estos cambios en la identidad? Para Jeffrey y Woods (2003; 2009), uno de los elementos que revela este nuevo acercamiento y posicionamiento con respecto al aprendizaje tiene que ver con los aspectos sociales del aprendizaje: el modo como el aprendiz participa en la comunidad de aprendices y es parte de un compromiso colectivo en el que hay espacio para la colaboración. Todo esto implica que no sólo cambia el modo como se aprende, también cambia el aprendiz.

En su profundización sobre qué tipo de situaciones de aprendizaje promueven que se lleven a cabo estos cambios de significados, estas conexiones que le dan sentido a mayores parcelas de significado, Jeffrey destaca que se trata de actividades que fomentan la investigación intelectual, un alto compromiso y una gran motivación con la tarea y proyecto. Hay desafío, hay apertura para el pensamiento acerca de problemas y hay múltiples posibilidades de resolución de las tareas. En este “pensar las posibilidades” emerge no sólo el elemento de la motivación y la intención por abordar el problema si no también la imaginación y la sensibilidad hacia el otro. “It is more similar to Wertsch’s (1998) ‘mind as action’, and recent Early Years empirical research suggests that it involves such actions as posing questions, play and immersion, being imaginative, self-determination, risk taking, and making connections” (Burnard, in press citado en Jeffrey 2006).

Aquí es donde se traslapan los conceptos utilizados por Woods (1993) y por Jeffrey. El primero al referirse a las experiencias críticas decía que estas experiencias tenían las siguientes consecuencias para los aprendices:

Outcomes for learners included positive attitudes to learning, new found confidences, motivation for learning, enhanced disposition, and skills in listening to others and being listened to, self discovery, realization of abilities and interests, a ‘coming out’ of new found self, blending in to previous impenetrable cultures and emotional development. (Woods 1993, p. 141).

Jeffrey será un poco más conservador y se referirá a "experiencias significativas" que se producen en contextos de aprendizaje creativo. La significatividad de la experiencia está dada por la opinión que tienen los niños sobre: la importancia que esta experiencia tuvo para su identidad y para su sentido de pertenencia (nosotros también diríamos sentido de reconocimiento); el modo cómo se sintieron y se sienten en relación a esta experiencia y lo importante que les parece a ellos o el valor que le dan. Además, Jeffrey enuncia otros indicadores que pueden utilizarse con aprendices pequeños para captar cómo estas experiencias significativas afectan su identidad: el gozo por participar y la calidad de las relaciones interpersonales que desarrollan en torno a las tareas de aprendizaje. La identidad, el personaje social que habitan (Woods y Jeffrey, 2002 citado en Jeffrey, 2006) es transformado. Se sienten más competentes, más incluidos, más reconocidos. La lectura de Jeffrey es que entonces la significatividad de la experiencia está relacionada con el impacto que tiene en el sentido de reconocimiento (que él llama self-affirmation), la identidad social y los roles y relaciones sociales.

The young participants engaged meaningfully with learning when they had an opportunity to own the knowledge they encountered or the processes with which they were engaged. The critical events and projects that were specifically intended to stimulate creative learning handed back control and ownership to learners and led to a development of confidence. These situations provided assurances for the young participants that manifestations of their 'selves' as individual and unique learners were valued and safe because personal perspectives, and what might, at times, be seen as idiosyncrasies were acceptable and contributed to the general dynamic culture. (Jeffrey, 2006, p.410)

En síntesis, los elementos que rescatan Woods y Jeffrey sobre los contextos en que los participantes aprenden significativamente son:

-Una "participación significativa y comprometida"⁴ en la tarea de aprendizaje que implica apropiarse del aprendizaje y conocimiento y experimentar alegría o gozo al percibir la actividad como una actividad auténtica y con sentido.

⁴ En el original utilizan el término "meaningful engagement"

- Un "espacio seguro" en términos de sentirse confiados y reconocidos y de ser animados a expresar su individualidad y perspectivas personales.
- Una "mediación de los profesores" ajustada a sus necesidades que les provee de apoyo y de consejo cuando lo necesitan.
- Sentido de reconocimiento positivo en términos de reconocerse orgullosos de sus obras y de sus producciones.

A continuación examinaremos aquellas investigaciones que además de estar focalizadas en las experiencias transformadoras y el aprendizaje, han indagado directamente en su influencia en la trayectoria personal de aprendizaje de los participantes.

3.1.5 Experiencias cristalizadoras y experiencias educativas clave: impacto en las trayectorias personales de aprendizaje de los estudiantes

Las experiencias cristalizadoras, concepto propuesto en 1980 por Feldman y desarrollado posteriormente por Feldman, Csikszentmihalyi y Gardner,(1994); Pickard y Bailey (2009); y Walters y Gardner, (1986) se definen como las reacciones memorables que un sujeto tiene frente a un rasgo o característica de una actividad que provoca un cambio perdurable en el tiempo en su desempeño y en la visión que tiene sobre sí mismo (Freeman, 1999 en Pickard y Bailey, 2009; Walters y Gardner, 1986). En sus estudios sobre grandes pensadores y artistas, Walters y Gardner (1986) encontraron que muchos de ellos relataban experiencias cristalizadoras "iniciales" ocurridas con frecuencia durante la infancia. Estas experiencias marcan generalmente un compromiso temprano con una actividad particular –por ejemplo, la composición musical, la práctica de algún deporte, etc.– que se traduce posteriormente en que los sujetos se reconocen de manera diferente a sí mismos o a sus habilidades en esa actividad concreta. Las experiencias cristalizadoras "secundarias", por su parte, se identifican como experiencias ocurridas en etapas posteriores de la vida, una vez que los sujetos ya se sienten atraídos por esos ámbitos específicos de actividad. Ambos tipos de experiencias se caracterizan

por una alta intensidad emocional. En palabras de Pickard y Bailey, "the intensity of the experiences works to focus individuals' attention on specific types of experiences, to which they are motivated to return" (2009, p.169).

En una investigación dedicada a examinar las experiencias cristalizadoras identificadas por 422 estudiantes académicamente talentosos, Cameron, Mills y Heinzen (1995) encontraron que la mayoría de ellas se relacionaban con un logro personal e implicaban una interacción significativa con otra persona. Los autores concluyeron que las experiencias con reconocimiento positivo y mejora de habilidades situadas en edades tempranas pueden contribuir a establecer un autoconcepto académico positivo y favorecen un desarrollo positivo de la identidad.

Gardner (1993), al describir estas experiencias cristalizadoras comenta que para muchas personas estas experiencias podían ser por ejemplo: la lectura de un libro, la participación en un seminario, un encuentro con alguien que impactó el modo como se reconocían. No sólo influyendo en el sentido de reconocimiento, si no también a veces, en el motivo último, en el propósito vital, el proyecto de vida. Para Armstrong (2009), estas experiencias constituyen puntos de quiebre en el desarrollo de las habilidades de las personas en la medida en que son como "chispas" que encienden el fuego de algún dominio de actividad o campo, facilitando su desarrollo. Armstrong propone el concepto de experiencia paralizadora para referirse a las experiencias que inciden negativamente en el sentido de competencia de las personas, inhibiendo el aprendizaje. Armstrong llama además la atención sobre un punto especialmente relevante en el marco del presente trabajo: la importancia del reconocimiento y la motivación y cómo ambos aspectos se retroalimentan mutuamente.

Yair (2009) ha llamado la atención sobre la falta de trabajos que aborden el fenómeno de las experiencias educativas clave y los puntos de inflexión – *turning points*– en la historia y trayectoria educativa de los estudiantes. Las experiencias educativas clave se entienden como una actividad narrativa en la que se construye retrospectivamente una narración sobre una experiencia pasada. Los puntos de inflexión, a su vez, incluyen y enlazan tres condiciones:

un estado previo, un momento de transformación y una nueva trayectoria. Mientras que los momentos previo y posterior permiten el contraste narrativo, el momento transformador que los enlaza constituye para Yair el punto de inflexión. Los rasgos esenciales de los puntos de inflexión positivos son altos niveles de confianza y aceptación, un contexto desafiante y de altas expectativas y niveles extraordinarios de entusiasmo y compromiso. Juntos, estos tres elementos constituyen un todo interdependiente caracterizado por la aceptación, el desafío y el modelaje.

El mismo autor, tras examinar más de 3000 narrativas de estudiantes universitarios sobre experiencias educativas clave ubicadas en la escuela o en el instituto (Yair, 2008), encuentra que los afectos juegan en ellas un papel preponderante. En particular, cuando las narrativas mencionan a profesores, en la gran mayoría de los casos se trata de profesores cuya influencia trascendió la materia que impartían, convirtiéndose en auténticos referentes y siendo recordados como profesores "comprometidos a nivel personal con sus estudiantes" y "apasionados". Estos profesores, según Yair, darían cuenta de una orientación emocional dirigida a la reciprocidad y la mutualidad. En las narrativas de los estudiantes esos profesores aparecen como personas que consiguieron generar en ellos un compromiso implicándose conjuntamente en un aprendizaje con sentido. Las experiencias educativas inciden así tanto en los aspectos cognitivos –realización de nuevos aprendizajes, nuevas disposiciones hacia el aprendizaje– como en los aspectos emocionales y de autodescubrimiento del aprendiz.

La sintética revisión que precede muestra que los principales acercamientos al estudio de las experiencias transformadoras tienen focos distintos y responden a preocupaciones que van desde el desarrollo y bienestar humano hasta las experiencias educativas clave y su influencia sobre las trayectorias personales de aprendizaje de los estudiantes, pasando por los procesos de formación y desarrollo profesional y las prácticas educativas y la enseñanza creativa. Así mismo, pone de manifiesto la presencia de una serie de elementos y procesos intra e interpsicológicos que juegan un papel destacado en estas experiencias entre los que cabe destacar los motivos y los significados

personales, las emociones intensas, las otras personas significativas, el reconocimiento y las características de la actividad o tarea. Pero ha llegado ya el momento de plantear directamente la cuestión de cómo pueden incidir estas experiencias en el modo en que las personas enfrentamos las situaciones y actividades de aprendizaje y construimos significados sobre nosotros mismos como aprendices.

3.2. De experiencia transformadora a "experiencia clave de aprendizaje"

La mayoría de los enfoques teóricos revisados contemplan de alguna manera la relación entre las experiencias transformadoras, la identidad y el aprendizaje, pero ninguno de ellos profundiza en esta relación que, sin embargo, nos parece crucial para entender el impacto de estas experiencias en la vida de las personas. El modelo de identidad de aprendiz desarrollado por Falsafi y Coll (Coll y Falsafi, 2010; Falsafi, 2011) y el concepto de experiencias clave de aprendizaje (ECA) desarrollado en el marco de este modelo, pueden ofrecer, a nuestro juicio, una vía apropiada para intentar colmar esta laguna.

Tabla 3.3. *Definición inicial de las experiencias clave de aprendizaje (ECA)*

Concepto	Marco Conceptual	Foco	Concepción de la Identidad	Concepción del Aprendizaje
Experiencia clave de aprendizaje	Psicología constructivista de orientación socio-cultural	Articulación del proceso de construcción de significados y de atribución de sentido al aprendizaje	Modelo de Identidad de Aprendiz (Coll y Falsafi, 2010,; Falsafi, 2011) Identidad dinámica de naturaleza discursiva enraizada en la actividad	Aprendizaje significativo siempre entendido desde el marco de la interactividad y la construcción de sentido. (Coll y colaboradores)
	Vygotsky, Leontiev Coll y colaboradores	Estudio de la integración de las emociones y los motivos de aprendizaje en el sentido de reconocimiento de aprendiz	Componentes centrales : la actividad y sus características, motivos, emociones, actos y sentido de reconocimiento, patrones discursivos, otros significativos .	Aportaciones de Lave & Wenger (aprendizaje como participación en comunidades de práctica)

Como veíamos en el capítulo anterior, el modelo de IdA es tributario de las concepciones de identidad surgidas desde el enfoque socioconstructivista. En este modelo la identidad de aprendiz se comprende

(...) como el conjunto de significados que las personas construimos sobre nosotros mismos como aprendices y que nos permiten reconocernos como tales, es el referente a partir del cual las personas construimos y atribuimos sentido a las experiencias de aprendizaje. Atribuimos o no un sentido a las experiencias de aprendizaje y a lo que hemos aprendido, aprendemos o esperamos aprender, y le atribuimos uno u otro sentido, en función de cómo nos situamos como aprendices ante las situaciones y actividades –pasadas, presentes o futuras, reales o imaginadas– a las que remiten esas experiencias" (Falsafi y Coll, 2015, p.17).

Así mismo, dijimos que uno de los elementos más relevantes que explica nuestro interés por este modelo es que rescata la influencia que tienen las *experiencias* para la construcción de la identidad. De acuerdo a estos autores, la identidad de aprendiz se construye a partir de un tipo particular de experiencias: las experiencias subjetivas de aprendizaje.

En este sentido, recoge la idea de la subjetividad entendiendo que la experiencia se ancla en la actividad y constituye la representación intrapsicológica global que realiza el sujeto a partir de aquella actividad (Falsafi, 2011). Inspirados, como vimos, por ideas de Leontiev y de la teoría de la actividad, se rescata el interjuego que toda experiencia representa en torno a la conjunción de motivos de la persona y de objeto de la actividad.

Como explicamos, la materia prima para la construcción de la identidad de aprendiz son las experiencias subjetivas de aprendizaje. Estas experiencias incluyen aquellas experiencias cuya meta fue el aprendizaje y también aquellas que no estaban previamente orientadas al aprendizaje. Estas últimas constituyen experiencias cuyo resultado, para el sujeto, ha sido el aprendizaje. En cualquier caso, ambos tipos de experiencia se destacan porque a través de ellas el sujeto aprende y puede construir significados referidos no sólo al contenido de

aprendizaje sino también a sí mismo como aprendiz.

Ahora bien, no todas las experiencias de aprendizaje tienen la misma incidencia sobre los significados que construimos sobre nosotros mismos como aprendices. En una primera aproximación podemos, pues, caracterizar las ECA como experiencias de aprendizaje que tienen una fuerte incidencia en la construcción de estos significados. y, por lo tanto, en la construcción de la IdA; o aún, como experiencias de aprendizaje transformadoras en el sentido de que transforman los significados sobre uno mismo como aprendiz: haciéndonos tomar conciencia de nosotros mismos como aprendices en general o como aprendices con unas determinadas características; modificando profundamente la visión que teníamos hasta ese momento de nosotros mismos como aprendices. El surgimiento de las ECA está ligado probablemente a situaciones en las que la persona no cuenta con significados previos que puedan mediar funcionalmente con lo que se está experimentando. Es decir, una crisis o una situación en la que el sujeto se siente "desarmado" frente a las exigencias de la tarea. O experiencias en las que hay una ruptura en los significados previos asociados al modo como se reconocía el sujeto en ese ámbito de actividad determinado.

En segundo lugar, de acuerdo con el modelo de IdA, las experiencias subjetivas de aprendizaje remiten a situaciones o actividades de aprendizaje que, independientemente de su carácter real o imaginado, están situadas en el espacio y en el tiempo. Este carácter situado de las experiencias de aprendizaje conduce a postular las tres modalidades o vertientes en el proceso de construcción de la IdA atendiendo al tipo de vinculación espacio-temporal entre la experiencia de aprendizaje y la actividad o situación de aprendizaje que es su referente. Ya aludimos a estas modalidades en el capítulo anterior, Se trata de la modalidad "en la actividad" (*in activity*), "sobre la actividad" (*on activity*) y "trans-contextual" (*cross activity*). La primera modalidad corresponde a la que se activa en el presente (en la acción, en el discurso en la acción) y que permite dar sentido durante la participación en la actividad. La segunda modalidad refiere a la posibilidad de construir sentido sobre una actividad reciente en el tiempo y/o espacio, negociando los significados previamente construidos. La tercera

modalidad, (*cross-activity*) ya no de carácter experiencial sino representacional, es la que permite conectar diferentes significados y elaborar significados generales respecto a uno en cuanto aprendiz y darles continuidad en el tiempo. Estas tres modalidades interactúan permanentemente pues cualquier experiencia puede pasar a integrar un sistema de significados sobre uno en cuanto aprendiz en la medida en que exista un espacio de reconocimiento y de reconstrucción de significados que lo posibilite.

Esto nos proporciona otra pista para estudiar las ECA: su poder transformador nos lleva a preguntarnos por el anclaje espacio-temporal que tienen y la relación que juegan en las diferentes modalidades señaladas. Posiblemente las ECA se caractericen por tener un claro referente on activity y una fuerte proyección cross activity: los significados sobre uno mismo como aprendiz contruidos a partir de una experiencia de aprendizaje, o de un tipo determinado de experiencias de aprendizaje, se expanden, se generalizan, se proyectan sobre uno mismo como aprendiz más allá de la experiencia concreta de aprendizaje original y de la actividad o situación de aprendizaje que es su referente. De aquí se sigue otra característica de las ECA: su carácter discursivo y, en consecuencia, el estar expuestas a un proceso permanente de re-co-construcción, aspecto que será retomado en los comentarios finales de este capítulo.

En tercer lugar, el modelo de IdA ofrece una descripción de los elementos o componentes que intervienen en el proceso de construcción de significados sobre uno mismo como aprendiz. Algunos de estos elementos tienen una especial relevancia para el foco que guía nuestra indagación. Nos referimos sobre todo a los elementos que el modelo identifica como características de la actividad, objetivos / motivos, otros significativos / actos de reconocimiento y emociones.

Estos elementos permiten precisar lo que distingue a una ECA de otras experiencias de aprendizaje. Aquí postulamos que uno de los elementos que la vuelve tan distintiva puede tener que ver con el tema de la visibilización y reconstrucción de motivos. En este marco es que se postula que en las ECA el sujeto se ve enfrentado al tema de la articulación entre los objetivos y motivos lo

que le permite reflexionar sobre sus motivos de aprendizaje. Otros elementos que pueden jugar un papel crucial en estas ECA son los actos de reconocimiento / otros significativos y la intensidad emocional asociada a la experiencia de aprendizaje como resultado tanto de la articulación objetivos / motivos como de actos de reconocimiento proporcionados por otros significativos.

En definitiva, hemos utilizado nociones propias del enfoque socio-constructivista y de los estudios narrativos centrados en la experiencia para Para situar teóricamente las ECA. Particularmente se han utilizado elementos del modelo de IdA para definir las como: *reconstrucciones discursivas sobre experiencias subjetivas de aprendizaje especialmente significativas para el sujeto en términos de cómo se comprende y sitúa en cuanto aprendiz*. Se caracterizan porque el sujeto las relaciona con *emociones intensas* y con probables *actos de reconocimiento* por parte de *otros significativos*. Inciden probablemente también en la re-construcción de *motivos* de aprendizaje.

Lo anterior implica que estas experiencias cumplen funciones a nivel intra e inter-psicológico pues posibilitan la reconstrucción de significados sobre sí mismo como aprendiz, impactando así el *sentido de reconocimiento* como aprendiz y afectando tanto la comprensión del sujeto sobre (al menos parte de) su propia *trayectoria personal de aprendizaje* como su posicionamiento y participación en futuras actividades de aprendizaje. También se relacionan con el aprendizaje significativo, abriendo nuevas posibilidades para el sujeto al conectarlo con nuevas competencias y promover su creatividad, como se aprecia en la figura 3.3.

Utilizando el modelo de IdA revisado, diríamos que estas experiencias clave de aprendizaje le brindan al sujeto la posibilidad de reconocerse como aprendiz y también de soñarse como aprendiz. ¿Qué tipo de aprendiz soy?, ¿Cuáles son los contenidos que me gusta aprender?, ¿Qué tipo de profesores me ayudan mejor a aprender?, ¿Que momentos familiares me han enseñado los valores que considero más importantes?, Todos esos ejemplos de preguntas surgen de posibilidades de conectar con lo que se piensa, siente y vive respecto al aprendizaje. Pero estas preguntas no surgen necesariamente en el transcurso

de un curso universitario dedicado a este tema. Por el contrario, como decíamos previamente, es a lo largo de la vida cuando nos vemos enfrentados a estas preguntas no siempre de manera tan consciente ni clara.



Figura 3.3 Elementos iniciales concepto Experiencia clave de aprendizaje (ECA)

En síntesis, es posible teóricamente, postular que las ECA, estudiadas al amparo del Modelo de IdA, permiten aproximarnos al estudio de cómo las experiencias de aprendizaje nos transforman. Permiten analizar cómo las personas conectan y reconstruyen significados sobre el aprendizaje y sobre ellos como aprendices. Pueden entregar información relevante sobre los otros significativos de la trayectoria de aprendizaje y permiten analizar los motivos que han guiado y guían a las personas en sus rutas como aprendices. Desde nuestro punto de vista, pueden abrir posibilidades inéditas a la investigación y a la intervención educativas. Es esta esperanza la que ha guiado el desarrollo de la investigación que a continuación presentamos.

Síntesis del capítulo:

1. Se revisan críticamente los aportes teóricos cuyo foco ha sido las experiencias

transformadoras y su impacto específicamente en el modo cómo las personas se sitúan frente al aprendizaje. Como hemos visto, existe una baja articulación entre estos conceptos y el estudio del modo como las personas se reconocen y posicionan frente al aprendizaje.

2. Visto lo anterior es que se ha propuesto utilizar el modelo de identidad de aprendiz (IdA) de Coll y Falsafi (2011) para elaborar en torno a un concepto que hemos denominado "Experiencia clave de aprendizaje" ECA. Este concepto atiende a la complejidad de los temas implicados en la "transformación" de los aprendices. Específicamente a través de elementos como motivos y construcción de sentido pues aborda la subjetividad de la experiencia comprendida desde procesos intersubjetivos, dinámicos y situados.

3. Se plantea que la comprensión de las ECA en el marco del modelo de la IdA permitiría en primer lugar, enmarcar las experiencias transformadoras y darles sentido en términos del papel que desempeñan en la construcción de la identidad de aprendiz. En segundo lugar, constituye una vía privilegiada para dar cuenta de las experiencias que subjetivamente más marcan los caminos de los aprendices. En tercer lugar, permite relevar el papel de las emociones y de los motivos de aprendizaje en la construcción de sentido que hacen los aprendices de sus experiencias.

4. Esto se traduce, a su vez, en la posibilidad de diseñar intervenciones educativas en la que a través del análisis de ECA se hagan visible, para aprendices y profesores, los motivos de aprendizaje. Además, permite ampliar los ámbitos de reconocimiento como aprendiz que tienen hoy en día los estudiantes, integrando los ámbitos que operan fuera del espacio escolar formal y que tiñen, cada vez más, las posibilidades de aprendizaje de nuestros niños y jóvenes.

5. Todas estas razones enmarcan el planteamiento de nuestra investigación, cuyo detalle se expone en la segunda parte de este trabajo.

SEGUNDA PARTE: COORDENADAS EMPÍRICAS

CAPÍTULO 4. LA INVESTIGACIÓN: ASUNTOS METODOLÓGICOS

Como dijimos al inicio de este trabajo, la pregunta por las experiencias clave de aprendizaje (ECA) es una pregunta que remite necesariamente a otras dos preguntas: ¿cómo nos “volvemos” y “reconocemos” como aprendices? Y ¿cómo sucede que algunas experiencias de aprendizaje se vuelven tan importantes y significativas para el modo en cómo nos reconocemos y participamos en las situaciones de aprendizaje?

El apartado teórico de esta investigación se ha detenido en las tensiones presentes a la hora de realizar investigaciones que giran en torno a la construcción de identidad y su relación con las construcciones discursivas acerca de las experiencias de aprendizaje. Se ha comentado la escasez de estudios existentes que aborden la problemática sobre la identidad de aprendiz ya no como un fenómeno asociado a un ámbito disciplinar particular (identidad matemática; identidad profesional, identidad de aprendiz de una segunda lengua) sino como la identidad basal y funcional a todos los ámbitos de aprendizaje. En este sentido es que hemos examinado el modelo de identidad aprendiz de Coll y Falsafi (2010; 2011; 2015), centrándonos particularmente en la llamada modalidad narrativa o trans-contextual de construcción de la identidad de aprendiz.

A continuación se ha ofrecido una conceptualización inicial de las “experiencias clave de aprendizaje”(ECA). Para situarlas teóricamente, hemos utilizado nociones propias del enfoque socio-constructivista y de los estudios narrativos centrados en la experiencia. Particularmente se han utilizado elementos del modelo de IdA para definir las como: *reconstrucciones discursivas sobre experiencias subjetivas de aprendizaje especialmente significativas para el sujeto en términos de cómo se comprende y sitúa en cuanto aprendiz*. Se caracterizan porque el sujeto las relaciona con *emociones intensas* y con probables *actos de reconocimiento* por parte de *otros significativos*. Inciden probablemente también en la re-construcción de *motivos* de aprendizaje.

También hemos recurrido a ideas de Damasio (1994), Dirkx (2001; 2006), (Maturana (1991), Ratner (2000; 2007), Roth (2007), y Vygotsky (1994) para explorar el rol de las emociones en los procesos de construcción de significados sobre estas experiencias. Hemos propuesto el modelo de Identidad de aprendizaje (IdA) desarrollado por Coll y Falsafi (2010, 2011, 2015), como un potente marco conceptual para el estudio de estas experiencias.

En el presente capítulo concretaremos el objetivo general de nuestra investigación y su abordaje metodológico. Al final del capítulo presentaremos un apartado dedicado a los aspectos de reflexividad de la investigación y a los aspectos éticos.

4.1 Objetivos de la investigación y preguntas directrices

La finalidad general de nuestro estudio ha sido **caracterizar las experiencias clave de aprendizaje** reconstruidas por los participantes y **valorar su relación con la construcción de identidad de aprendiz principalmente en la modalidad narrativa.**

Objetivo 1: Identificar y analizar las características de las experiencias personales de aprendizaje que los sujetos identifican como claves.

1.1. ¿Identifican los participantes, dentro de sus narrativas sobre experiencias de aprendizaje, algunas experiencias “claves”?

1.2. ¿Cómo distinguen y caracterizan los sujetos estas experiencias en relación con el resto de las experiencias de aprendizaje?

1.3. ¿Cuáles son las características de las experiencias clave en términos de la(s) actividad(es) de aprendizaje a la(s) que remiten?

1.4. ¿Cuáles son las características de las experiencias clave en términos de sus contenidos temáticos

1.5. ¿Cómo influye el tipo de mediación narrativa en la que se enmarca la actividad en la identificación y caracterización de las experiencias clave?

1.6. ¿Qué papel juegan las emociones en la reconstrucción de experiencias clave de aprendizaje?

Objetivo 2: Describir y analizar las funciones que cumplen las experiencias de aprendizaje identificadas como clave por los sujetos, en la construcción de una representación global acerca de sí mismos como aprendices (LI cross-activity).

2.1. ¿Cómo se articulan las experiencias clave en la narrativa global de la identidad de aprendiz de los sujetos?

2.2 ¿Cuáles son los elementos de las experiencias de aprendizaje identificadas como clave por los sujetos que tienen una mayor relevancia con la construcción de identidad cross-activity?

2.3 ¿Qué tipos de relaciones existen entre las ECA y los discursos familiares/culturales de los sujetos

2.4? ¿Cómo podemos describir los procesos de construcción de significado y sentido asociados a la identificación y representación de las ECA?

4. 2 Enfoque metodológico

4.2.1 Enfoque Fenomenológico interpretativo

La presente investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, específicamente en el enfoque fenomenológico-interpretativo. Willig (2013) utiliza una metáfora que capta el espíritu que orienta la investigación cualitativa cuando la ilustra como "una aventura" y no "una receta". Investigar cualitativamente resulta una aventura en tanto el afán es explorar y no confirmar o desechar hipótesis. En toda investigación cualitativa hay espacio para la emergencia de información inesperada.

En el caso de este estudio, la aventura comenzó tomando en cuenta los referentes teóricos que permitían aproximarse al fenómeno de la construcción de la identidad de aprendiz. En este punto, el paradigma socio-constructivista ha permitido situar el fenómeno teóricamente.

El paradigma fenomenológico por su parte, constituye una opción coherente con el objeto de estudio pues posibilita la alineación entre el acercamiento epistemológico y las opciones metodológicas. Este enfoque, enraizado en la filosofía fenomenológica, orienta el conocimiento del mundo a través del estudio de la experiencia humana. Aunque el precursor de la fenomenología es Husserl, para situar esta investigación quisiéramos detenernos en algunos de los postulados de uno de sus más connotados discípulos, Martin Heidegger.

Heidegger postula una visión del ser humano que es inseparable de su contexto. En este sentido y tal como plantean Larkin, Watts y Clifton (2006), somos parte de un mundo que tiene significados y a su vez este mundo es parte de quienes somos. No puede entenderse al ser humano si no en relación a nuestro “ser-en-el-mundo”. Heidegger rechaza de plano la división cartesiana entre sujeto y objeto al plantear una descripción del ser humano en términos de “Dasein”. El término alemán “Dasein” puede traducirse como existencia y de hecho Heidegger lo utiliza con esa acepción. Pero lo utiliza también con otro sentido, entendiéndolo como el “ser-ahí”: el ser humano que es arrojado a la existencia y existe en la medida en que actúa en el mundo. Es, por lo tanto, la noción de un ser humano situado, envuelto con algún tipo de contexto significativo. Esta noción tiene implicancias concretas tanto epistemológicas como metodológicas que es importante aclarar.

En términos ontológicos y epistemológicos, el conocimiento es concebido como un proceso dinámico e inacabado. El sujeto que conoce y el objeto de conocimiento no pueden separarse, más bien se encuentran en una relación de influencia recíproca. Como señalan Maykut y Morehouse (1994) desde la lógica cualitativa el mundo es “co-constituido”. Pero ¿qué significan concretamente estas ideas a la hora de estudiar la relación entre las experiencias clave de aprendizaje y la construcción de la identidad de aprendiz? En palabras de Ricouer (2000):

Resumo esta consecuencia epistemológica en la siguiente fórmula: no hay comprensión de sí que no esté mediatizada por signos, símbolos y textos. La comprensión de sí coincide, en última instancia, con la interpretación aplicada a estos términos mediadores. (p. 203)

Como se ha sido dicho anteriormente en este trabajo y tal como han propuesto Coll y Falsafi (2010; 2011; 2015), implica conceptualizar la identidad como un

proceso de co-construcción en permanente re-construcción, una experiencia fenomenológica, contextual y trans-contextual. Significa reconocer el componente dialógico de la naturaleza de la construcción de la identidad y abordar no sólo la modalidad discursiva si no también la modalidad situada en la actividad pues se asume que tiempo y espacio son componentes presentes en los modos en que damos sentido a la experiencia. En otras palabras, situarse desde la mirada fenomenológica tiene implicancias concretas a la hora de abordar desde las preguntas que guían nuestro estudio hasta el análisis de los datos recabados.

En este sentido, el enfoque fenomenológico o interpretativo asume que el investigador interactúa con el fenómeno y en esta relación entre sujeto y objeto de estudio se producen cambios y también se construye sentido. Este constituye el aspecto fundamental del enfoque fenomenológico: su énfasis por situar cualquier fenómeno en el marco de los significados que le dan los participantes. Aquí interesa, pues, estudiar el significado que tiene para las personas una determinada experiencia.

En esta línea es que resulta muy importante tomar en cuenta los contextos en que se enmarcan los estudios pues la construcción de significados de los sujetos está mediada por las características del contexto, las actividades que se desarrollan, las complejas dinámicas de poder que ocurren, etc.

El enfoque fenomenológico es coherente con las postura ontológica relativista/idealista que difiere de aquellas visiones materialistas y posibilita el estudio de las experiencias clave de aprendizaje como constructos de significados personales. Así mismo la identidad de aprendiz se entiende como fenómeno que emerge en la medida en que el sujeto se posiciona frente a situaciones de aprendizaje y/o en la medida en que reflexiona sobre sus características de aprendiz y construye sentido de reconocimiento como aprendiz.

A su vez, la figura del investigador es la de alguien que inexcusablemente interpreta las realidades que va co-construyendo con los sujetos que participan en la investigación. Se entiende así, que al dar cuenta de cualquier experiencia emergerán necesariamente las voces de los participantes, incluida la voz del investigador. Y este punto no resulta menor en cuanto significa una responsabilidad ética para todo investigador que pretende captar los significados que otros

construyen sobre un determinado fenómeno. Significa examinar y tomar en consideración las creencias y valores personales, los prejuicios con los que se participa y con los que se selecciona e interpreta cualquier corpus de datos.

Esta lectura hermenéutica de los datos tributa de las ideas de Heidegger, gran inspirador de la fenomenología. Se reflexiona sobre los datos y también se reflexiona en torno a la reflexión hecha de esos datos. Se plantea entonces la idea del “círculo hermenéutico” que significa que las partes sólo pueden ser comprendidas a través de la comprensión del todo, pero el todo solamente puede ser comprendido en la comprensión de sus partes (Willig, 2013).

En la práctica, esto implica que la comprensión es un proceso circular que compele al investigador a ir continuamente desde los datos a sus propias ideas, de las presunciones a las interpretaciones y así nuevamente. Bajo esta lógica lo esperado es que se analice cualquier fenómeno con ciertas categorías y significados iniciales y que estos vayan cambiando y complejizándose en la medida en que el investigador se va relacionando con los datos.

Como es lo habitual, existen distintos métodos para analizar los datos que se enmarcan dentro del paradigma fenomenológico. En nuestra investigación se ha optado por un enfoque fenomenológico interpretativo que a diferencia de los enfoques puramente descriptivos, busca captar el significado de las experiencias mirándolas en perspectiva y situándolas en los significados más amplios (sociales, culturales y psicológicos) en los que participa. Este segundo nivel de análisis de las experiencias tiene como objetivo reflexionar conceptualmente acerca las actividades de “construcción de significado” y de “dar sentido” que realizan los participantes.

En este estudio se ha utilizado para una parte del análisis de los datos una versión que se enmarca dentro del método fenomenológico interpretativo llamada “Análisis Fenomenológico Interpretativo” (AFI). Este método de análisis reconoce que el análisis producido por el investigador no da cuenta de “la” experiencia del participante, si no de la interpretación que de ella hace quien investiga. El fundador de esta técnica de análisis, Smith (1997; citado en Willig 2013), señala que no se puede acceder directamente a la experiencia de los participantes y que el AFI constituye un intento de desentrañar los significados contenidos en eventos a

través de un proceso de relación interpretativa con los textos. Como resultado el investigador se embarca en una doble hermenéutica en cuanto va intentando dar sentido a lo que le sucede al participante que a su vez se encuentra otorgando sentido a lo que le ocurre a él.

Para llevar a cabo este proceso de relación e interpretación de los datos, el AFI propone una serie de pasos que permiten al investigador no sólo la identificación de temas si no también la elaboración de clusters de significados. Este proceso se realiza primero intra caso y posteriormente entre los diferentes casos y será examinado con mayor detalle al describir los procedimientos de análisis de los datos.

4.2.2 Estudio de Casos

La presente investigación utilizó como aproximación metodológica el estudio de casos⁵. Este concepto agrupa a una amplia familia de métodos de investigación cuya principal característica es la indagación en torno a un (o unos) ejemplo, a un caso. Los casos están constituidos por sistemas, pudiendo estos corresponder a experiencias, personas, grupos, instituciones, comunidades etc. En general, los estudios de casos se seleccionan cuando interesa comprender en profundidad un fenómeno y el foco primordial está en la observación, descripción e interpretación y no en la verificación de hipótesis (Stake, 1994).

Los estudios de casos se utilizan frecuentemente desde una perspectiva interpretativa en la que tienen como meta comprender el significado de una experiencia tomando en cuenta lo particular e idiosincrático además del contexto en que la experiencia tiene lugar (Perez Serrano, 1994). Este reconocimiento de la necesaria y vital incorporación del contexto y de la contextualización en su amplio sentido enriquece la investigación y alude a la imposibilidad de separar a las variables de estudio del contexto en que tienen lugar (Yin, 2006).

⁵ Como se verá en el apartado correspondiente al Diseño, se ha trabajado con casos propiamente tales en la segunda fase de la investigación.

En esta investigación se comprendió la identificación de los casos como un proceso dialéctico entre construcción teórica y datos encontrados. Esta circularidad hermenéutica e interpretativa planteada al describir los enfoques fenomenológico y narrativo, se utilizó en primer lugar para seleccionar los casos de la muestra de mayor interés.

Una vez seleccionados los casos, esta entrada permite dar cuenta de los significados contruidos en torno a cada uno de los casos, y por otra, los significados contruidos a través del conjunto de los casos. Nuestros casos pueden calificarse como instrumentales (Stake, 1994) en la medida en que se seleccionaron de acuerdo al interés en explorar un fenómeno. La pregunta de investigación identifica un fenómeno (las experiencias clave de aprendizaje y su relación con la construcción de la identidad de aprendiz) y los casos son seleccionados para explorar la experiencia del fenómeno en ese caso particular.

4.3 Descripción del Diseño de la Investigación

4.3.1 Contexto de recogida de datos

Para llevar a cabo la investigación se procedió a contactar a la Institución seleccionada, llamada INFOCAP y conocida también como “La Universidad del Trabajador”.

INFOCAP (Instituto de Formación y Capacitación Popular) es una fundación sin fines de lucro creada en 1984 por la Compañía de Jesús e inspirada en el pensamiento del Padre Hurtado. Su misión es capacitar y formar trabajadores y trabajadoras en situación de vulnerabilidad social y laboral, impulsar su organización y empoderamiento social, y generar espacios de diálogo y reflexión con miras a promover políticas públicas que permitan el reconocimiento de la ciudadanía y dignidad de todo trabajador pobre de Chile.

6

⁶ Más información disponible en: <http://www.infocap.cl/web/nosotros/>

Se trata de una institución educativa que acoge a un grupo de adultos y jóvenes adultos que provienen de sectores marginales de Santiago de Chile que cursan estudios básicos, secundarios y/o técnicos. Aproximadamente el 70% de los hogares de los trabajadores que asisten a Infocap se encuentran bajo la línea de la pobreza y de éstos un 22% están en una condición aún más crítica de indigencia. Aunque el 30% restante alcanza a situarse sobre la línea de la pobreza, son vulnerables a caer en esta condición. La edad promedio de los trabajadores es de 36,6 años y la media de su escolaridad es de 9,16 años. Esto corresponde aproximadamente a primer año de enseñanza media. (3ero de ESO en España). Lo anterior implica que muchos de los trabajadores cursan una nivelación de estudios antes de acceder a los programas de capacitación laboral que se ofrecen. Es por esto que hay una escuela de adultos en Infocap que permite completar los estudios básicos o secundarios pendientes.

El primer contacto con la Institución se realizó a fines del 2011. Ya existía una relación previa con la institución debido a que la investigadora principal de esta tesis trabajó como profesora voluntaria los años 1999, 2000 y 2002. Esto evidentemente facilitó el contacto y posibilitó que las puertas de la Institución se abriesen para permitir el desarrollo de la investigación. Se contactó al entonces Director de la Institución, quien a su vez derivó el contacto al Coordinador Académico. Esta fue la persona encargada de evaluar la factibilidad y con quien tuvimos que negociar los tiempos, fechas y la logística. El anexo nº1 contiene el memo enviado a los profesores de la institución y el anexo nº2 contiene el memo dirigido a los participantes, utilizado para difundir la actividad.

Durante el mes de mayo de 2012 se llevó a cabo el proceso de recogida de datos. Este proceso consistió en dos fases espaciadas por un período de tiempo de tres semanas entre sí. La primera fase consistió en la aplicación de cuestionarios a 64 sujetos aunque fue completado por 63 de ellos. En esta fase del proceso de recogida de datos participaron dos investigadores entrenados para esta tarea por la investigadora principal de este estudio y ligados al ámbito de la investigación en ciencias humanas (periodista y cientista político). Además se contó con la participación de cuatro profesores de la institución que fueron capacitados para estar disponibles en el transcurso del proceso de modo de guiar a los participantes

que pudieran presentar dificultades de comprensión, de lectura o de escritura.

La administración de los cuestionarios se llevó a cabo en dos días diferentes de la misma semana, de acuerdo a las posibilidades que entregó la institución para la realización de este estudio. Los cuestionarios fueron respondidos por los participantes de manera libre y voluntaria dentro del horario de su jornada académica. Hubo tasa de participación muy alta aunque un par de personas respondieron muy pocas preguntas. En general, los participantes respondieron el cuestionario sin mayores dificultades aunque hubo quejas respecto a que a algunos les pareció repetitivo tener que pensar en tres experiencias clave de aprendizaje.

Luego de un primer proceso de digitalización, transcripción y análisis de los cuestionarios, se procedió a la selección de la muestra de participantes para la segunda fase de la investigación: las entrevistas. Los criterios de selección de los casos se explicitan más adelante en otro apartado.

Las entrevistas se llevaron a cabo entre los días 22 y 29 de mayo de 2012 y fueron realizadas por la autora de esta tesis, quien viajó desde Barcelona a Chile con este objetivo.

Para la coordinación de las entrevistas se realizaron llamadas telefónicas a aproximadamente 30 participantes, de los cuales 18 estuvieron disponibles y “confirmados” para ser entrevistados. Al contactarlos por teléfono, la mayoría se mostró sorprendido de haber sido “escogidos” para ser entrevistados y muy dispuestos a participar. La mayoría de los casos en que la respuesta fue negativa correspondieron a personas que se comentaron, al ser contactadas, que estaban sobrepasadas por las exigencias laborales, académicas y/o vitales, y que simplemente no tenían el tiempo.

La institución colaboradora permitió contar con un lugar adecuado para la realización de las entrevistas. Se trataba de una sala pequeña, con un nivel de privacidad aceptable, en la que no había demasiado ruido exterior. Sin embargo, se nos pidió que por favor las entrevistas se realizaran fuera de la jornada académica de los participantes para que no perdieran clases. Esto complicó mucho las cosas

debido a la falta de tiempo y las precarias condiciones vitales en las que se encontraban los sujetos de la muestra. Así, la mayoría de las entrevistas se citó y se llevó a cabo exclusivamente antes o después de la jornada académica.

Esto se tradujo en una baja asistencia de los participantes citados, pese a que se realizaba una confirmación telefónica tanto dos días antes como el mismo día de la eventual entrevista. Lo anterior obligó a ir seleccionando nuevos participantes a medida que se producían las bajas, alterando los tiempos y plazos establecidos. Finalmente se realizaron 13 entrevistas con una media de 50 minutos de duración.

4.3.2 La selección de los casos y fases de la investigación: variables relevantes

En la investigación se propuso como finalidad general del estudio, caracterizar las ECA que narran los aprendices y valorar su relación con la (re)construcción de identidad de aprendiz en modalidad narrativa o trans-contextual. Tratándose, por lo tanto de un estudio exploratorio de tipo interpretativo. De esta manera, consiste en un estudio de carácter instrumental, por el interés simultáneo de lo particular del caso como en la comprensión general acerca de cómo los aprendices caracterizan y utilizan las ECA, permitiendo establecer concordancias interpretativas entre diferentes casos (Stake, 1994)

Para la selección de los casos se estableció un procedimiento de muestreo intencional a partir de las variables consideradas más relevantes teóricamente. El muestreo intencionado permite seleccionar los casos probablemente más ricos y relevantes para el acercamiento al objeto de investigación y para su estudio en profundidad. Se selecciona a los participantes de acuerdo a los criterios establecidos (Patton, 1990; Teddlie y Yu, 2007).

En consonancia con lo anterior, se identificaron como variables relevantes para esta investigación las siguientes:

- heterogeneidad en las trayectorias de aprendizaje

- heterogeneidad en los contextos socio-institucionales de aprendizaje

Ambas variables respondían a la necesidad de encontrar una muestra lo suficientemente heterogénea de sujetos de modo de aumentar la probabilidad de encontrar experiencias de aprendizaje diversas y ricas. En esta línea, se propuso que algunos elementos biográficos útiles para la selección de los participantes fueran:

- Participación en escenarios educativos diversos con diversidad de contextos socio-institucionales.
- Participantes adultos pero de edades diferentes, que estuviesen en momentos vitales diferentes
- Participantes hombres y participantes mujeres
- Circunstancias vitales desafiantes o críticas que implicasen obstáculos o desafíos en la manera en que se construyen como aprendices.
- El aprendizaje ha ocupado y/o ocupa un lugar importante en sus decisiones vitales.

La otra variable considerada significativa para el estudio aludía a los *modos de construcción dialógica* en que se (re) construyen las narrativas sobre las experiencias de aprendizaje. Esta variable se consideró necesaria para abordar todas las preguntas referidas al modo en que a través de la actividad de reconstrucción narrativa se construyen significados sobre uno mismo como aprendiz. De esta variable se desprende la opción de diversificar las actividades narrativas guiadas presentes en la investigación (diferentes instrumentos de recogida de datos), así como de incluir preguntas que aborden el proceso de reconstrucción narrativa que las experiencias clave han tenido en la historia de aprendizaje de los sujetos.

La selección de la muestra global: grupo con alta heterogeneidad.

La selección de la muestra se propuso de acuerdo a los criterios ya mencionados de alta variabilidad de experiencias y de participación en contextos diversos. Además, se agrega un criterio teórico-ético que tiene que ver con la selección de una muestra proveniente de un grupo poco representado en la

investigación educativa chilena: adultos que viven en condiciones de alta vulnerabilidad social.

Este grupo de sujetos es raramente identificado como aprendices porque sus procesos de construcción y de posicionamiento como sujetos que aprenden se encuentra comúnmente invisibilizados por su condición de vulnerabilidad socio-económica asociada a altos niveles de exclusión social. Tal como señala Julio:

Postulamos que la invisibilización de la identidad de aprendiz de los niños, niñas y jóvenes que pertenecen a familias en situación de pobreza ocurre fundamentalmente porque la «marca de pobre» se superpone a esta identidad, anulándola.” (Julio, 2010. p.24).

Por otra parte, se trata de un grupo que se encuentra en la mira de las acciones políticas y educativas que aspiran al logro de sociedades más inclusivas y participativas. Contrariamente a lo que sucede con la población universitaria y profesional, ampliamente representada en investigaciones sobre experiencias de aprendizaje, los jóvenes y adultos de contextos populares que participan en instancias de formación técnica, se encuentran menos representados. Es decir, existe la paradoja en que se diseñan numerosas intervenciones para mejorar sus competencias aunque pocas investigaciones para conocer sus modos de aprender.

Desde el punto de vista teórico, centrarnos en un solo grupo de sujetos no implica renunciar a la diversidad de experiencias de aprendizaje, sobre todo cuando se trata de un grupo con una alta heterogeneidad en sí mismo. Reviste, en cambio, la ventaja de poder explorar con mayor finura las funciones de los patrones Discursivos en la mediación de la construcción de la identidad de aprendiz.

Fases de la investigación

Se distinguieron dos momentos en esta investigación que se ven reflejados también en la caracterización de la situación a investigar. El primer momento, de carácter exploratorio y más abierto, buscaba valorar: a) si los sujetos lograban

identificar experiencias clave de aprendizaje a través de un cuestionario, b) las características de las experiencias identificadas y c) las implicancias del formato narrativo utilizado en cuanto a artefacto mediador de la construcción de significados de aprendizaje.

En este sentido, la primera fase constituyó un *screening* general que apoyó de manera importante el diseño de los instrumentos de recogida de datos de la segunda parte del estudio, así como de la reformulación de algunas características de la selección de los participantes. Además, con los resultados obtenidos en la primera fase de la investigación se procedió a identificar una muestra de casos particularmente interesantes para la segunda fase.

La segunda fase de la investigación comprendió 13 entrevistas en profundidad relativas a las experiencias clave de aprendizaje. Se trató, pues, de un segundo momento de *profundización* en los elementos que componen las experiencias claves y la relación que estos tienen de acuerdo a los contextos en que se desarrollan las actividades de aprendizaje de los sujetos y de acuerdo a las características de los participantes.

Dadas las características y perfiles de los estudiantes que ingresan a INFOCAP, pensábamos previamente que se trataría de un grupo en que existían con alta probabilidad:

- Trayectorias de aprendizaje marcadas por la irregularidad y precariedad económica, lo que puede incluir cambios de ciudad, cambios de escuela, falta de continuidad en el entorno familiar y social.
- Trayectorias de aprendizaje marcadas por el temprano abandono escolar o el fracaso escolar.
- Trayectorias de aprendizaje marcadas por logros académicos que sin embargo no se traducen (por falta de recursos del entorno) en estudios superiores.
- Trayectorias de aprendizaje donde el aprendizaje está poco ligado a lo académico y más asociado al aprendizaje “de la vida”: defenderse, sobrevivir.

En lo que respecta a los contextos socio-institucionales, podíamos encontrar variedad de experiencias personales. Personas entre las que:

- se encuentran desempleadas hace poco o largo tiempo.
- recientemente han pasado de un contexto escolar a este contexto de formación técnica.
- se encuentran trabajando en trabajos informales e irregulares
- trabajan como jornaleros u obreros de manera más regular.
- han vuelto al ámbito educativo después de muchísimos años alejados del sistema educativo. (Sobre todo aquellos que están en los programas de alfabetización y nivelación escolar).

Es decir, aunque se trata de un grupo que asiste a una institución en la que son otra vez estudiantes, sus realidades laborales y ocupacionales son muy diversas. Lo anterior permite seleccionar para las entrevistas a sujetos que se encuentren sumergidos en diferentes contextos de actividad.

Una reflexión respecto a estos aprendices. Son personas que viven en contextos de pobreza y de exclusión social. Muchos participan en largas jornadas laborales, muchas veces caminando largos kilómetros hasta el trabajo con el fin de ahorrarse el dinero de la locomoción. Tienen dificultades para cubrir necesidades que consideramos básicas. Y sin embargo, parecen tener motivos para seguir aprendiendo pese a la falta de apoyos educativos que el medio les ha ofrecido. Esta muestra nos parece una muestra no sólo relevante si no también pertinente y significativa.

Criterios para la selección de la sub-muestra: Participantes entrevistados

Para conformar los casos, se procedió a dividir a los participantes en grupos utilizando como criterio principal el contexto socio-institucional predominante de las ECA descritas en los cuestionarios. Esto, de modo de velar por el elemento de heterogeneidad requerido. Los tres primeros grupos se conforman con sujetos que han situado al menos dos de las tres experiencias solicitadas en el contexto señalado. A saber:

- Grupo 1: Escuela y/o Instituto;
- Grupo 2: Familia y amigos;
- Grupo 3: Trabajo en contextos formal e informal.

- Grupo 4: tres ECA situadas en los tres contextos previos descritos.

El último grupo se conforma con sujetos que han descrito sus tres experiencias en tres contextos diversos. De este modo, se conformaron cuatro grupos de sujetos. La idea inicial era que cada grupo se conformaría con un mínimo de dos y un máximo de cuatro sujetos, lo que establecía un grupo de entre 12 a 16 casos. Finalmente, se contó con 13 casos.

Dentro de cada grupo se aseguró, además, que existiesen participantes con experiencias en las que aluden a emociones negativas y positivas. En todos los grupos se intentó contar con representación de mujeres y hombres. Así mismo, en cada grupo existen sujetos con niveles diferentes de caracterización como aprendices. El criterio anterior se construye a partir de las respuestas de los sujetos sobre sus experiencias clave y las respuestas entregadas en el apartado sobre sus características como aprendiz. De acuerdo a estos antecedentes se establecen niveles “bajo”, “medio” y “alto” de caracterización como aprendiz. El detalle de los grupos de seleccionados puede consultarse en el anexo nº3.

Tabla 4.1 *Principales características del diseño metodológico*

	1 Fase	2 Fase
<i>Muestra</i>	179 ECA de 63 sujetos	13 casos
<i>Sujetos</i>	64 adultos de ambos sexos Contexto de vulnerabilidad social	13 adultos (sub-muestra del grupo 1) con diferentes perfiles de experiencias y de IdA
<i>Énfasis de la fase</i>	Exploratoria: valoración de variables y selección sub-muestra. Insumo para construcción de instrumentos de recogida de datos fase 2 y de análisis	Analítica e Interpretativa
<i>Instrumentos de recogida de datos</i>	Cuestionario escrito	Entrevista semi-abierta
<i>Instrumentos de análisis de datos</i>	Protocolo de codificación del cuestionario: análisis descriptivo y temático interpretativo	Protocolo de codificación de la entrevista: Análisis Fenomenológico Interpretativo; análisis narrativo “centrado en la experiencia”

4.3.3 Participantes

Como veíamos en el apartado anterior, todos los participantes estudian en INFOCAP (Instituto de Formación y Capacitación popular) conocida en Chile como "La Universidad de Trabajador". El instituto busca capacitar y formar a adultos que provienen de zonas marginales de Santiago y que viven en condiciones de pobreza. El objetivo es mejorar su empleabilidad laboral y mejorar así su calidad de vida.

En este apartado describiremos las características demográficas de los participantes de ambas fases de nuestra investigación.

Participantes en la primera fase de la investigación

Los participantes en la primera fase de la investigación, correspondieron a 63 sujetos adultos cuyas edades fluctuaban entre los 21 y los 62 años. La media de edad es de 36 años siendo la mediana de 37 y la moda de 42. Participaron 60 alumnos y 3 monitores. Los alumnos correspondían a 45 mujeres y 15 hombres que cursaban cuatro carreras técnicas diferentes: Especialista en belleza, Corte y confección, Instalaciones sanitarias y Mueblería. También participan tres ex-alumnos de la Institución que se desempeñan actualmente como monitores del curso de Desarrollo y formación personal (dos mujeres y un hombre).

Tabla 4.2. Sexo Participantes Fase I

Participantes	N	%
<i>Mujeres</i>	47	75%
<i>Hombres</i>	16	25%
<i>Total</i>	63	100%

En cuanto al lugar de origen de los participantes, la mayoría (76%) provenía de la zona central del país, específicamente de la Región Metropolitana donde se encuentra Santiago, la ciudad capital. Un 18% de los participantes han emigrado desde el sur del país y un 3% lo han hecho desde regiones nortinas. Por último, dos de los participantes son extranjeros, ambos inmigrantes provenientes del Perú.

Respecto a los años de escolaridad de los sujetos, vemos que el promedio de la muestra es de 10 años de escolaridad lo que nos habla de deserción o abandono del sistema de educación formal que en Chile comprende 12 años de educación gratuita y obligatoria.⁷

Un 11% de los participantes declara haber completado sólo la educación básica y un 5% no ha completado siquiera ese nivel. El 21% de la muestra refiere poseer estudios medios incompletos. Los sujetos que han completado sus estudios básicos y secundarios, es decir que han terminado la escuela, corresponden al 55% de la muestra. Al examinar los años de escolaridad de los padres y madres de los participantes vemos que poseen en promedio 7 años de escolarización lo que se encuentra muy alejado del promedio nacional de más de 10 años. Esto también señala un aumento positivo en los años de escolaridad entre generaciones en el grupo participante.

Respecto a la ocupación actual, el 44% de los participantes declara encontrarse trabajando de manera informal, esto es, sin contrato. El 29% de los participantes identifica su ocupación como ama de casa. En el momento de la administración del cuestionario sólo el 11% de los participantes declara estar trabajando de manera formal.

No se encuentran diferencias importantes entre los niveles de escolaridad de los padres y las madres de los participantes. Dicho esto, cabe señalar que poseen un nivel educativo bajo: alrededor del 70% de las madres y de los padres de los sujetos sólo poseen estudios básicos. Se aprecia una diferencia significativa

⁷ Sin embargo, la ley sobre la obligatoriedad y gratuidad del ciclo de educación media en Chile se promulgó el año 2003. Previo a ello sólo era obligatorio cursar el programa de 8 años denominado ciclo de educación básica.

entre ambos sexos en cuanto a quienes logran niveles más altos de formación y estudios. Sólo el 13% de las madres de los participantes de la muestra logran terminar la escuela, en tanto el 25% de los padres lo logra.

Tabla 4.3 Escolaridad de los padres

Escolaridad Padre	<i>n</i>	%	Escolaridad madre	<i>n</i>	%
Básica incompleta	23	44.20%	Básica incompleta	25	45.50%
Básica completa	15	28.80%	Básica completa	13	23.60%
Media incompleta	1	1.90%	Media incompleta	10	18.20%
Media completa	11	21.20%	Media completa	7	12.70%
Técnica	2	3.80%	Técnica	0	0%
Total	52	100%	Total	55	100.00%

Participantes en la segunda fase de la investigación

Participaron en la segunda fase del estudio 13 personas. De ellos, 10 son mujeres y tres son hombres. Se mantuvo, así la relación por sexo encontrada en la muestra general correspondiente a la primera fase de la investigación.

La edad promedio de los participantes fue de 38 años con edades comprendidas entre los 23 y los 55 años de edad. Respecto al lugar de origen, 11 participantes son chilenos y dos son inmigrantes peruanos. Para mayores características se puede revisar el anexo nº3.

4.4 Instrumentos, procedimientos de recogida y registro de datos

4.4.1. El cuestionario escrito: objetivos y estructura

La primera etapa del estudio comprendió la elaboración de un cuestionario semi-abierto. Esta opción se tomó en primer lugar debido a la necesidad de contar con diferentes contextos de construcción dialógica para nuestro análisis. Además, se optó por aplicar un cuestionario con la finalidad práctica de ampliar el número de

sujetos que participan en el estudio, entendiendo que aunque lo central era la comprensión en profundidad del fenómeno de las experiencias clave de aprendizaje, la inclusión de una mayor cantidad de sujetos nos ofrecía la posibilidad de obtener información muy relevante para mejorar la focalización y pertinencia de la segunda parte de nuestro estudio.

Nuestro objetivo fue elaborar un cuestionario que nos permitiera obtener información sobre los significados que los sujetos presentan sobre las ECA, de acuerdo a las dimensiones recogidas en nuestras preguntas directrices. A saber: a) las características de la actividad de aprendizaje a las que remiten las experiencias clave según han sido definidos por Coll y Falsafi en el modelo de IdA: (los participantes principales (o actores) de dicha experiencia, el contexto (temporal, socio-institucional etc.) en que se enmarca la situación de aprendizaje, los actos de reconocimiento que tienen lugar, el o los motivos, el objeto o resultado de la actividad de aprendizaje), el sentido de reconocimiento vinculado a la experiencia clave b) la representación de las ECA en el marco de los significados generalizados de sí mismos como aprendices y c) los componentes emocionales presentes en ambos.

Para la elaboración de nuestro cuestionario se realizó una búsqueda bibliográfica cuyo objetivo fue el de identificar y analizar algunos instrumentos utilizados en la investigación sobre construcción de la identidad y experiencias clave o definitorias. Algunos aportes de autores que investigan las experiencias y su relación con la identidad permitieron enriquecer la construcción del instrumento (Lieblich, Tuval-Mashiach y Zilber (1998); Blagov y Singer (2004); McLean (2005), Pasupathi y Mansour (2006), Pasupathi, Mansour y Brubaker (2007), y Yair (2009).

El cuestionario, de carácter auto-administrado, consta de tres partes claramente diferenciadas. La primera parte recababa información socio-demográfica en la que se indagaba por el nivel educativo de las familias de origen y por el nivel educativo del participante. Se exploraba el grado de escolaridad del sujeto y sus padres, y las expectativas educativas de los participantes.

La segunda parte pedía a los participantes que describiesen, en un texto libre, tres ECA que los hubieran marcado o influido como aprendices. Luego de cada una de estas descripciones de la experiencia, debían responder algunas preguntas relativas a los otros participantes que relacionan con aquella ECA, las emociones, los actos de reconocimiento percibidos, los motivos para participar en esa experiencia y los aprendizajes asociados a aquella experiencia. También se indagaba por la construcción discursiva previa de esta experiencia preguntándoles si era una experiencia que habían compartido previamente y el contexto y motivo que les había llevado a compartirla.

Finalmente, la tercera parte del cuestionario consistía en un breve apartado de seis preguntas también abiertas en las que se le pedía a los participantes que se describiesen en cuanto aprendices, identificando qué dificultaba y qué promovía sus procesos de aprendizaje. En este apartado debían identificar las características de las situaciones en las que se sentían bien aprendiendo y aquellas situaciones en las que se sentían mal y/o poco competentes.

El cuestionario (ver anexo nº4) tiene un tiempo de respuesta de aproximadamente 30 a 40 minutos, y dependiendo de los contextos en que se utilice requiere de guía por parte de los investigadores. En nuestro caso y atendiendo a las características de vulnerabilidad social y menor nivel educativo de nuestra muestra, se realizó una introducción explicativa en la que se revisaron cada una de las preguntas, respondiendo todas las dudas de los participantes. Además se aseguró que mientras respondían el cuestionario hubiera al menos un investigador por cada ocho adultos participantes presentes en la sala.

4.4.2. La entrevista en profundidad: objetivos y estructura

Las entrevistas en profundidad sobre ECA, tuvieron como objeto profundizar en la comprensión de los procesos implicados en la identificación y caracterización que hacen los sujetos de las experiencias que definen como claves en el marco de sus relatos como aprendices. En este sentido, la aproximación es hermenéutica, interesa indagar en el sentido que los sujetos otorgan a estas experiencias.

El guión de la entrevista (ver anexo 5) se construyó tomando en cuenta los resultados obtenidos en los cuestionarios. Fundamentalmente, se optó por un tipo de entrevista abierta, en la que se inició la conversación pidiéndole al participante que comentara sobre la experiencia de haber respondido el cuestionario.

La percepción sobre el cuestionario fue el punto de partida y desde ese tema, se invitó a los participantes a que profundizaran en las experiencias clave descritas y en cualquier otra ECA que quisieran compartir. Las preguntas siguientes sirvieron para explorar los elementos de estas experiencias que, desde su punto de vista, resultaban más relevantes. También se les preguntó por la influencia que estas experiencias habían tenido en distintos ámbitos de su vida y de su identidad como aprendices. Hacia el final de la entrevista, se exploró el tema de las expectativas futuras en torno al aprendizaje.

En cuanto al registro de los datos, todas las entrevistas fueron audio-grabadas y tuvieron una duración promedio de 50 minutos.

4.5. Procedimientos e instrumentos de análisis de datos

4.5.1. Preparación de los datos para el análisis

Los datos de los cuestionarios fueron transcritos y formateados en archivo *.rtf para poder exportarlos a Atlas ti. y se encuentran disponibles en el anexo digital nº1. En un primer momento se procedió a la lectura en profundidad de todos los cuestionarios. Luego, a partir de los conceptos teóricamente relevantes se procedió a la elaboración de protocolos de códigos y de procedimiento, los que son descritos en otro apartado.

Selección de unidad de análisis

En consonancia con el modelo de IdA, distinguimos como unidad de análisis de nuestra investigación, así como materia prima de la construcción de la

identidad de aprendiz, la "experiencia de aprendizaje" real o imaginada. Para poder identificar la experiencia de aprendizaje en las narrativas de los aprendices, debemos ser capaces de distinguirlas de otras experiencias por lo que basados en el marco teórico que sustenta el modelo, se propone como punto de entrada la actividad de aprendizaje situada espacio temporalmente. Esta actividad puede ocurrir en contextos de aprendizaje formales e informales y puede tener el aprendizaje como objetivo primario de la actividad o como un resultado secundario a la participación en dicha actividad.

Se proponen criterios que permiten caracterizar las experiencias de aprendizaje y su reconstrucción narrativa. En lo que refiere a las experiencias y narrativas que apoyan el proceso de (re) construcción de la identidad de aprendiz se exige:

1. Una actividad orientada por un objeto y algo que debe aprenderse
2. Que el individuo sitúe a otro en la actividad (además de sí mismo)
3. Que exista reconocimiento de uno mismo como aprendiz ya sea a nivel intrapersonal (sentido de reconocimiento) como a nivel interpersonal (actos de reconocimiento implícitos o explícitos)

En el desarrollo del modelo de identidad de aprendiz se asume que la identidad de aprendiz está a su vez, configurada por las características propias de la actividad de aprendizaje, los motivos y objetivos del individuo, las emociones en relación a la actividad y el sentido de reconocimiento como aprendices resultado de la participación en la actividad.

Sabemos también que analizar la construcción de significados de los aprendices exige analizar también analizar la actividad narrativa conjunta en la que este proceso se posibilita y enmarca. Lo anterior implica la toma en consideración de la actividad discursiva en que estas narrativas emergen.

4.5.1.1. Transcripción de los instrumentos: procedimiento y criterios

Los cuestionarios fueron transcritos íntegramente utilizando un procesador de texto. A continuación se transformaron en documentos primarios de modo de poder crear unidades hermenéuticas en el software utilizado., Atlas ti.v5.

Las entrevistas fueron transcritas íntegramente utilizando para ello un procesador de texto. Posteriormente se utilizaron como documentos primarios y se generaron unidades hermenéuticas en el software Atlas ti. V6 y v7

Se cambiaron los nombres de los participantes y se cuidó la confidencialidad en el manejo de los cuestionarios, y del registro de audio y transcripciones de las entrevistas.

4.5.1.2. Elección del software utilizado

Para el tratamiento de los datos se utilizó el software Atlas ti. en sus versiones 5, 6 y recientemente, en su versión 7. El ATLAS.ti tiene su origen en la Universidad Tecnológica de Berlín. Nace bajo el alero del proyecto ATLAS que fue desarrollado entre los años 1989 y 1992 y se basa en los supuestos de la *Grounded Theory*.

Al igual que la mayoría de los programas computacionales que asisten a la investigación cualitativa (CAQDAS), este software representa una ayuda porque permitió gestionar mejor el gran volumen de datos y facilitar así la segmentación y codificación de los fragmentos significativos. (Justicia, 2003). Otra de las ventajas de Atlas es que permite el trabajo colaborativo en la medida en que provee de funcionalidades que facilitan compartir archivos y trabajar en línea junto a otros investigadores. Además, permite visualizar los datos de diferente manera, facilitando el establecimiento de relaciones y categorías más amplias entre los fragmentos de contenido. En ambas fases de la investigación se utilizó Atlas ti. aunque los énfasis y objetivos fueron diferentes. En la tabla 4.4 se describen las características de la gestión de los datos para cada una de las fases. Esta descripción está inspirada en el modelo propuesto por Justicia.

Tabla 4.4 *Uso de Atlas ti en las dos fases de investigación*

Características	Cuestionario/ Fase I	Entrevista/ Fase II
Producto	Descripción de los datos y mapeo de códigos	Descripción, relaciones, propuesta teórica
Unidad analítica	Experiencias de aprendizaje	Experiencias de aprendizaje
Participantes y división de funciones	Investigadora principal, director de tesis y dos investigadores del equipo como co-analistas	Investigadora principal, director de tesis y otros doctorandos como interlocutores.
Material empírico y formato	Texto editado (*.rtf)	Texto editado (*.rtf)
Contenidos	Cuestionarios escritos (63)	Registro de audio de Entrevistas en profundidad (16)
Organización de documentos	Organizados en sólo un documento primario, numerados correlativamente.	Organizadas en una UH con 13 documentos diferentes, cada uno correspondiente a una entrevista.
Organización de categorías	Semi-estructurada, recursiva, con códigos emergentes	Recursiva, con códigos emergentes
Funcionalidades centrales	Segmentación, codificación, comentarios (citas, códigos, relaciones, memos)	Segmentación, codificación, comentarios (citas, códigos, relaciones, memos)
Herramienta de búsqueda	Búsqueda de texto, autocoding, query tool	Búsqueda de texto, autocoding, query tool

4.5.1.3 Procedimiento de codificación

El proceso de codificación puede describirse como un proceso circular en el que se trabajó desde la lógica fenomenológica. Al comienzo de la investigación se procedió a construir algunas categorías iniciales obtenidas del modelo teórico Identidad de aprendiz de Falsafi y Coll (2011, 2015). Sin embargo, desde la primera fase de la investigación en la que se realizaron pruebas piloto con los instrumentos, notamos cómo emergía información novedosa que nos demandaba pensar en más códigos y repensar algunas de las jerarquías y de descripciones de códigos previamente utilizadas.

Para asegurar procesos de codificación ricos y de alta saturación, trabajamos como equipo de investigación en la construcción de un "*Protocolo de procedimiento de codificación*". Este protocolo de procedimiento (ver anexo 6) establecía los

lineamientos generales para el tratamiento de los datos. Por lo tanto se establecieron orientaciones relativas a: creación de los archivos utilizados como documentos primarios, la creación y manejo de las Unidades Hermenéuticas para Atlas.ti, los acuerdos operacionales para llevar a cabo la codificación de manera rigurosa y asegurando la calidad del proceso, y los acuerdos teóricos relativos a códigos de mayor dificultad conceptual.

En tal sentido, el protocolo de procedimiento de codificación planteaba por una parte la estructura con la que debía leerse el cuestionario escrito, así como la necesidad de distinguir entre códigos que remitían a preguntas específicas del cuestionario y códigos que requerían un mayor nivel de análisis e interpretación global de las respuestas de los participantes.

El trabajo de construcción del manual de procedimiento constituyó una fuente de discusión teórica muy interesante para nuestro equipo. Además de los lineamientos metodológicos respecto al cómo abordar los datos, nos permitió preguntarnos qué debíamos mirar, lo que evidentemente implica discutir el sentido de los análisis que se realizan. Por lo tanto, el protocolo de procedimiento agregó un apartado en que se definieron conceptualmente de manera colaborativa y consensuada, algunos términos y códigos que creíamos necesario aclarar.

Respecto al proceso en sí mismo, los cuestionarios escritos fueron codificados en su totalidad utilizando el programa Atlas.ti (versiones sexta y luego séptima). Cada cuestionario fue codificado de manera independiente por dos investigadoras. Luego se pusieron en común los códigos asignados por cada investigadora. El nivel de acuerdo alcanzado en la asignación de los códigos fue muy alto. En los pocos casos en que no hubo acuerdo entre dos investigadoras acerca de un código particular, se llevó esta discrepancia a una instancia de supervisión del grupo de investigación de modo de poder debatir en torno a ello. Una vez terminado el proceso de codificación de los cuestionarios se realizó un primer análisis de los datos y de acuerdo a los resultados obtenidos, se decidió agregar, matizar y analizar con mayor profundidad algunos elementos encontrados. Esta segunda etapa de codificación de los cuestionarios se llevó a cabo con la misma lógica ya utilizada. Todos los cambios y nuevas categorías fueron agregadas al protocolo de

codificación, mientras que todos los cambios operacionales o especificaciones de procedimiento se agregaron al manual o protocolo de procedimiento.

Para llevar a cabo el proceso de codificación de la entrevista, se establecieron lineamientos de procedimiento en línea con la técnica de análisis fenomenológica interpretativa que se incorporaron al protocolo de codificación de la entrevista, ver anexo 8.

4.5.2. Protocolos de codificación

4.5.2.1. Protocolo de codificación de cuestionario escrito

El proceso de elaboración del protocolo de codificación del cuestionario fue también un proceso de trabajo colaborativo y de alta circularidad. Se trabajó en la construcción de códigos iniciales después de leer varias veces la totalidad de las respuestas de los cuestionarios. Los códigos iniciales remitían a los principales elementos del modelo de Identidad de aprendiz que a su vez, había guiado la construcción del cuestionario. Se definieron así, tres apartados de códigos correspondientes a los tres apartados presentes en el cuestionario. Es decir, se propuso un levantamiento de códigos que respetase la lógica de las preguntas planteadas en el cuestionario y que permitiese a su vez, la emergencia de nuevos contenidos.

Este primer instrumento se trabajó colectivamente dentro del grupo de investigación y se sometió a prueba utilizando cuestionarios elegidos aleatoriamente. Los resultados obtenidos señalaron la necesidad de incorporar nuevos códigos para dar cuenta de los contenidos temáticos de algunas respuestas.

A continuación se elaboró la segunda versión del cuestionario y se evaluó la confiabilidad inter analistas. Se discutieron todos los códigos que aparecían ambiguos o menos robustos. Además, se propuso un sistema en el que a través de memos se fueron incorporando dudas, comentarios y sugerencias. A través de reuniones semanales, se fue evaluando el proceso e incorporando todas las

modificaciones pactadas al protocolo. Esto condujo a procesos de revisión de codificaciones iniciales. El protocolo puede consultarse en el anexo nº7.

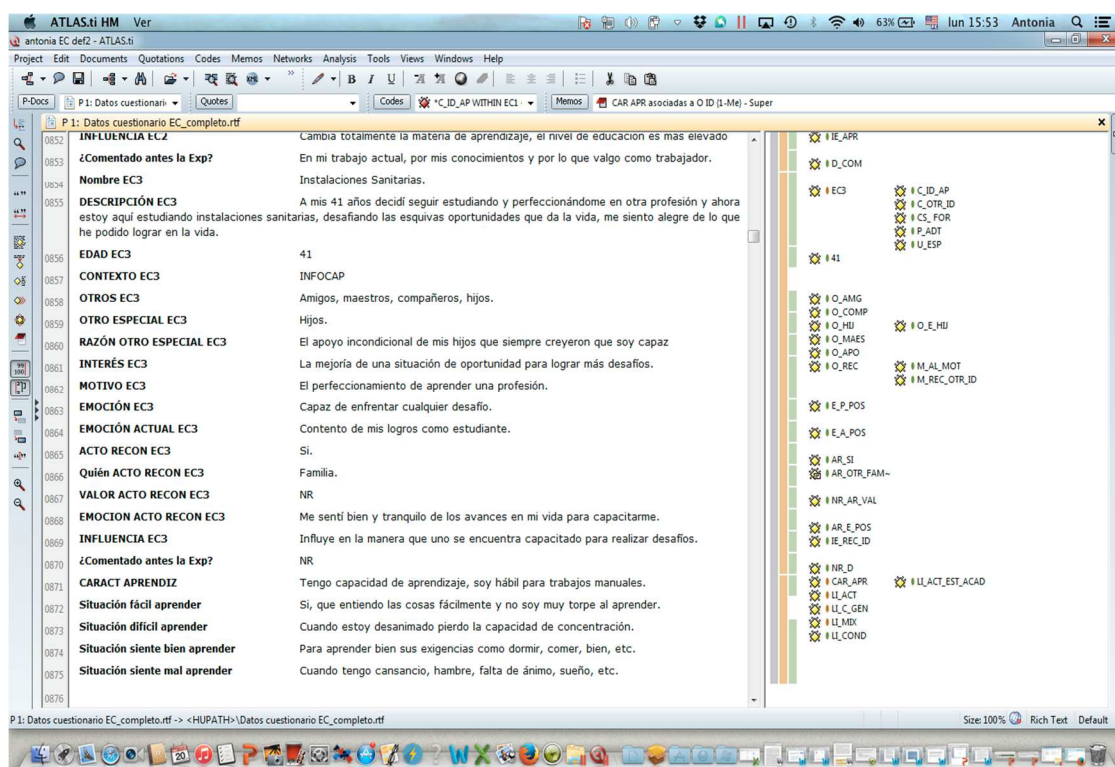


Figura 4. 1 Ejemplo pantalla atlas ti

4.5.2.2 Protocolo de codificación entrevista

El protocolo de codificación de la entrevista pasó por diversas fases. La fase inicial estuvo marcada por la reflexión en torno a los resultados obtenidos a través del análisis de los cuestionarios. Una vez que, en el marco del grupo de investigación guiado por el tutor de esta tesis, se discutieron los resultados, se elaboró una primera versión del protocolo de codificación. Esta primera versión mantenía una estructura semejante a la utilizada para la codificación de los cuestionarios y se utilizaban categorías semejantes.

La necesidad de captar la voz de los sujetos, llevó a que se elaborara una segunda versión del protocolo (anexo 8), de carácter más abierto con el fin de captar otra vez información emergente que pudiéramos haber pasado por alto en

caso de analizar inmediatamente utilizando los códigos ya apropiados en el largo proceso previo de análisis de los cuestionarios.

Con este objetivo, se siguieron los pasos propuestos por el sistema de análisis fenomenológico interpretativo (Smith y Osborn, 2003). En primer lugar, se trabajó en la lectura profunda y reiterada de cada entrevista. Luego, se procedió a identificar todos los fragmentos significativos, escribiendo notas y memos, parafraseando, intentando captar el sentido de la experiencia narrada por el sujeto. En un segundo momento, se identifican temas a partir de las notas y memos, cuidando que exista una correspondencia entre la abstracción analítica del tema y las palabras dichas por el sujeto. Además se exploran las intervenciones del entrevistador, buscando captar elementos del contexto y de la propia situación de entrevista que entreguen información para contextualizar los datos. Cada uno de estos pasos y los siguientes, se explicitaron en el protocolo.

Tabla 4.5 *Proceso de análisis fenomenológico interpretativo* basado en Smith & Osborn (2003)

Pasos	Descripción
Paso I	Transcripción del contenido semántico de cada una de las entrevistas individuales de acuerdo a la grabación de audio obtenida.
Transcripción	
Paso II	Inmersión en los datos: búsqueda de los temas significativos, las secciones más ricas, las contradicciones y paradojas.
Lectura y re-lectura	
Paso III	Análisis acucioso del contenido semántico y del lenguaje. Análisis de modos de referirse de los participantes a determinados temas. Identificar qué es lo importante para el sujeto y por qué puede ser importante. Identificar los contextos. Análisis descriptivo, de uso de lenguaje y de comentarios conceptuales hechos por los participantes. Detección de párrafos relevantes. Redacción de comentarios libres a partir de esos párrafos.
Notas iniciales	
Paso IV	Reducir volumen de datos captando la complejidad. Mapeo de interrelaciones, conexiones y perfiles. Identificación de temas en sincronía con los datos y con el interés conceptual.
Desarrollo de temas emergentes	
Paso V	Mapeo de temas de acuerdo a preguntas de investigación. Desarrollo de jerarquía de temas, identificación de temas que se oponen, contextualización, frecuencia de temas, funciones de los temas para el sujeto.
Búsqueda de conexiones entre los temas emergentes	
Paso VI	Pasar al siguiente caso, intentando dejar de lado las asunciones obtenidas a partir del primer caso estudiado.
Siguiente Caso	
Paso VII	Búsqueda de conexiones y patrones entre las diferentes entrevistas y representaciones de los temas más significativos. Identificación de significados individuales y compartidos. Foco interpretativo.
Búsqueda de patrones entre los diferentes casos	

Este segundo protocolo incorporó indicaciones de procedimiento y una lista inicial de códigos referidas a los temas surgidos en los cuestionarios y a los elementos del modelo de IdA que se ahondaban en estas entrevistas. Los códigos se fueron ampliando y refinando en la medida en que emergieron nuevos temas. Las entrevistas fueron trabajadas cada una en profundidad y en momento posterior,

se procedió a hacer un análisis inter-casos, relacionando los datos e interpretando las semejanzas, diferencias y particularidades intra e inter grupo de casos.

4.6. Reflexividad y cuestiones éticas

Uno de los elementos, a mi juicio, más interesantes de cualquier investigación cualitativa lo constituyen los dilemas éticos y los aspectos de reflexividad implícitos.

En esta investigación aparece como primer tema ético la relación entre la investigadora y los participantes. Se trata de una relación de poder evidentemente asimétrica. No solo porque un agente externo calificado como "experto" irrumpe en sus vidas, sino porque el contexto de vida de los participantes de esta muestra es un contexto de alta vulnerabilidad social y exclusión. En ese sentido, la inequidad en la relación está enmarcada desde el primer contacto y es parte de la realidad que estas personas viven cotidianamente. En Chile, el debate sobre la pobreza y sus consecuencias ha cambiado en las últimas décadas, transitando desde una visión de la pobreza como carencia de ingresos materiales, hacia una mirada que incorpora la reflexión sobre las situaciones de exclusión política, laboral y psicosocial (Ministerio de Desarrollo Social, 2002). INFOCAP, la institución en la que los participantes estudian, es de los escasos espacios en que adultos provenientes de barrios marginales encuentran un espacio educativo que los acoge y que intenta rescatar sus historias. Con este fin es que la institución centra buena parte de su tarea en ofrecer espacios de formación integral, artística, cultural. Hay una apuesta por ofrecer a los estudiantes múltiples cursos electivos que a su vez son impartidos por un grupo de profesores que son estudiantes universitarios. Se imparten talleres que también se orientan a empoderarlos: cursos de orientación jurídica, de micro-empresa, de desarrollo personal.

Yo recuerdo la primera vez que hice clases en INFOCAP. Era profesora de un curso de lenguaje de nivel inicial. Las tareas que debíamos realizar eran, por ejemplo, enseñar a los alumnos a hacer un curriculum vitae. Teníamos también sesiones en que leíamos poesías de poetas chilenos. Yo tenía 19 años y a penas unos cuantos cursos de psicología en el cuerpo. Sin embargo, los alumnos me

esperaban cuando terminaba la clase, porque querían hacerle una consulta a la “Doctora”⁸. Poco a poco, en el transcurso del semestre, me iba enterando de pedazos de la vida de esos alumnos. Vida tan diametralmente diferente a la mía. Vidas marcadas por la lucha contra la pobreza y la falta de oportunidades. Me terminé quedando varios años en INFOCAP, coordinando los cursos electivos, aprendiendo mucho sobre lo que significa apreciar las posibilidades formativas. Porque fueron esos años los que me hicieron consciente que en estas personas pasaban cosas extraordinarias cuando se les brindaba un contexto propicio para desarrollarse como aprendices. También en esos años me convencí acerca de la necesidad de visibilizar sus realidades teniendo mucho respeto a las situaciones de vulnerabilidad a la hora de diseñar políticas de intervención. Pero en este punto es necesario no entramparse por la lejanía entre ambas experiencias vitales, por el poco conocimiento real de lo que viven para salir adelante. Este temor a no ser fiel a sus voces, a no ser una interlocutora válida debía ser vencido pues hay un imperativo ético mayor, de todo investigador social que exige dar cuenta, al menos en la medida de lo posible, de la realidad de quienes no son vistos o escuchados. En este punto es que la cercanía con el lugar, con varios miembros de la comunidad educativa (administrativos, auxiliares, profesores y ex-alumnos) que tenía gracias a mis años trabajando allí, facilitaron el proceso.

Volver a INFOCAP después de muchos años fue dulce pero fue amargo. Dulzura por volver a encontrar a muchas personas que se han sentido transformadas en su paso por una instancia de aprendizaje que los reconoce y valida. Amargo porque ahí seguían, las dolorosas historias, las injusticias derivadas de nacer en un lugar con mínimas oportunidades, las historias de clasismo, de abusos, de discriminación, de machismo, de sufrimiento.

En este sentido mi sensación es que mi contribución es un punto de partida, como una semilla que busca germinar en nuevos conocimientos. Pero mantengo el ideal que aprendí hace años, junto a otros alumnos que pasaron por esas aulas. El ideal que cuando somos capaces de escuchar las voces de los otros y de comprender sus historias, se derriban muchos de los muros y se construyen

⁸ En Chile es común que a los psicólogos se los trate de “doctores” en el marco de los consultorios de la red pública de Salud, en que muchos atienden con delantal blanco.

verdaderos puentes de entendimiento. Me encantaría que este estudio llegara a cada uno de los participantes y que pudiéramos dialogar al respecto. Es un punto que veo complicado por la gran movilidad de estas personas, por las condiciones precarias en las que viven y trabajan que implican que se van moviendo. Pero ahí, en la biblioteca de INFOCAP, estará una copia de este estudio que espero refleje en algo la riqueza de las historias compartidas.

Willig (2013) plantea que uno de los elementos esenciales para mejorar la reflexividad es que el investigador se mantenga consciente de sus contribuciones (e interferencias) en el proceso de construcción de conocimiento a lo largo de la investigación. Y tiene toda la razón. Mientras desarrollaba esta tesis me embaracé y tuve a mi segunda hija. Luego acompañe a mi madre (y familia) en el duro trance de recibir el diagnóstico de una enfermedad mortal y morir. Esos hechos no son triviales en la vida de nadie y en la mía tampoco. Estoy segura que muchas de mis preguntas, reflexiones y comentarios al llevar a cabo las entrevistas y el posterior análisis, estuvieron teñidos por estas circunstancias. Recuerdo una entrevista en especial en la que la mujer me empezó a hablar de una situación de enfermedad mortal con una hija. ¿Habré sido neutral en mi intervención posterior?, ¿Cuánto habré tardado en volver al foco de la entrevista sin dejarme dominar por lo que me pasaba a mí con su historia? Muchas de estas preguntas surgen durante el desarrollo de una investigación que abarca varios años de la vida. En todos esos momentos ayudó enormemente tener hitos que mostraran las coordenadas. Ir a la teoría y volver a la práctica y vice-versa, compartir con el equipo de investigación y el tutor los problemas y los avances, asumir las limitaciones y pese a todo, seguir adelante.

El próximo apartado describe los resultados obtenidos del análisis de los datos.

Síntesis del capítulo

1. Este capítulo abordó el diseño metodológico de la investigación. En primer lugar se describieron los objetivos y las preguntas directrices.
2. En segundo lugar, se describió el abordaje metodológico, que en este caso se enmarca en el enfoque fenomenológico interpretativo y corresponde a un estudio de casos.
3. Luego, se explicó el diseño, deteniéndose en el contexto de recogida de datos llevados a cabo en INFOCAP, las variables relevantes para elegir la muestra de ambas fases y la descripción de los participantes. Estos correspondieron a 63 sujetos en la fase de cuestionarios y 13 sujetos en la fase de entrevistas.
4. A continuación se procedió a describir los instrumentos utilizados para la recogida de datos: cuestionario semi-abierto y entrevista en profundidad. Se detallaron sus objetivos y estructura.
5. El quinto apartado se centró en la descripción de los procedimientos e instrumentos de análisis de los datos. Se detallaron los procedimientos de preparación de datos así como los protocolos de procedimiento y de codificación para cada una de las fases.
6. Finalmente, se presentan algunas de las consideraciones relativas a los aspectos éticos y de reflexividad.

TERCERA PARTE: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

CÁPITULO 5. RESULTADOS ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS

5.1 Introducción

5.1.1 Introducción al apartado de resultados

La presentación de resultados se ha organizado de acuerdo al foco de cada una de las fases en una lógica de acercamiento progresivo a las experiencias de los sujetos. Es decir, se presentan tres capítulos de resultados que dan cuenta de niveles diferentes de acercamiento y análisis de las experiencias clave de aprendizaje (ECA). El primer capítulo aborda, de manera descriptiva, las experiencias escritas por los participantes en los cuestionarios. El segundo capítulo da cuenta de los resultados globales de las entrevistas. El tercer capítulo propone un recorrido más fenomenológico intra caso, analizando aspectos de la experiencia de cada uno de los 13 participantes de la segunda fase, de modo de dar cuenta de aspectos particulares de sus recorridos como aprendices. En todos los capítulos se abordan los objetivos que guiaron este estudio de manera transversal. Finalmente se presenta un capítulo de conclusiones y discusión donde se integran los resultados obtenidos, se valoran en función de los objetivos de la investigación y se discuten las implicancias y limitaciones.

5.1.2 Introducción al capítulo de resultados de los cuestionarios

El presente capítulo describe los principales resultados obtenidos del análisis de los 63 cuestionarios semi-cerrados sobre narrativas de experiencias clave de aprendizaje (ECA) e identidad de aprendiz (IdA). El capítulo entrega un panorama descriptivo de los resultados globales que comprenden 179 narrativas sobre experiencias clave de aprendizaje. Los participantes en esta fase del estudio son 63 adultos chilenos estudiantes de oficios técnicos que se han reincorporado recientemente al sistema de educación formal. Estudian en

INFOCAP, un Instituto de formación y capacitación popular cuya matrícula se compone por personas que en su gran mayoría se encuentran bajo la línea de la pobreza o escasamente sobre ella. Aproximadamente el 70% de los hogares de los alumnos de INFOCAP se encuentran bajo la línea de la pobreza y un 22% están en una condición aún más crítica de indigencia (Román y Álvarez, 2011).

El análisis de resultados se ha realizado de acuerdo a los principales elementos explorados en las entrevistas que corresponden, a su vez, a elementos relevantes para la (re)construcción de la Identidad de Aprendiz (IdA) de acuerdo a Coll y Falsafi (2010; 2011, 2015). Fundamentalmente: las *características de la actividad* en las que se enmarca la experiencia (contexto socio-institucional, ubicación espacio-temporal, período vital, contenido, objetivo o resultado de la tarea o actividad, estructura de participación y tarea; y *los actos y sentido de reconocimiento* identificados en las experiencias (los otros participantes en la experiencia y su rol, actos de reconocimiento) así como el interés y motivos de aprendizaje y las emociones asociadas a las experiencias. En esta línea se analizan también los tipos de relaciones (conexiones) entre experiencias establecidas en las narrativas, así como la influencia que ésta ha tenido según el propio sujeto. También se analizan los focos temáticos presentes en las experiencias y los tipos de aprendizaje principales.

Además de realizar un análisis global del conjunto de las experiencias, se ha llevado a cabo un análisis por subgrupos realizando cruces que se han considerado especialmente relevantes para nuestros objetivos teóricos. En primer lugar, se analizan las experiencias de manera desagregada utilizando como parámetro los tipos de conexiones o relaciones que presentan. Es decir, se indaga la relación que realiza el participante entre las experiencia y ámbitos de su identidad (identidad de aprendiz, identidad general, otras identidades específicas: identidad de madre/ padre, identidad de trabajador/ profesional; etc.). En esta línea, y dada la relevancia teórica que tiene para esta investigación, se presenta un análisis centrado en la presencia o ausencia de la variable “conexión con la identidad de aprendiz”. Este código se asignaba cuando los participantes explicitan una relación entre la experiencia y su identidad de aprendiz. La relación se establece a partir del aprendizaje fruto de la experiencia y el significado que tiene ese aprendizaje para el sujeto. Se puede

identificar un espectro diverso de conexiones con la identidad de aprendiz que permiten capturar procesos vinculados a diferentes modalidades de construcción de la identidad de aprendiz (IdA). Es por esto que el nivel de elaboración de la conexión puede variar de manera importante. En todos los casos esta conexión debía señalar cambios en el sentido de reconocimiento del sujeto en cuanto aprendiz y la experiencia debía cumplir con alguno de los siguientes criterios:

a) El sujeto identifica explícitamente uno o más aspectos de la experiencia como un aprendizaje y lo relaciona con alguno de los siguientes elementos: su modo de aprender, sus características como aprendiz, sus motivos de aprendizaje, su visión sobre el aprendizaje, su afrontamiento de otras experiencias de aprendizaje.

b) El sujeto se posiciona como aprendiz en tanto reconoce explícitamente que la experiencia le ha permitido un aprendizaje que ha influido en él como sujeto. Debe evidenciar que él se puso en juego como aprendiz en ese momento. Ejemplos de codificación pueden consultarse en el anexo 8.

Seguidamente, se estudian algunos de los datos tomando como punto de entrada las características de los sujetos y su propia caracterización como aprendices. En particular, se profundiza en un sub-grupo de sujetos que resultaron particularmente interesantes porque conectaron sus tres experiencias con su identidad de aprendiz y además entregaron información.

Por último, se presenta un apartado que resume los principales resultados y plantea algunas reflexiones para el abordaje de las entrevistas.

El capítulo se ha organizado, por lo tanto en cinco apartados:

- Caracterización de los participantes
- Resultados principales del conjunto global de ECA
- Resultados principales por subgrupos de acuerdo a tipos de identidad con las que se pone en relación la ECA.
- Resultados del apartado sobre caracterización como aprendiz
- Síntesis de resultados e introducción al capítulo de resultados de las entrevistas

5.2 Antecedentes

El presente capítulo describe los principales resultados correspondientes a la primera fase de la investigación.

En términos del tratamiento de los datos, conviene recordar que las entrevistas fueron transcritas y codificadas utilizando el software atlas ti. versión 6. La codificación se llevó a cabo siguiendo los lineamientos señalados en dos protocolos (de procedimiento y de codificación), basados en elementos del modelo de Identidad de Aprendiz. El proceso de codificación y análisis de contenido puede describirse como un proceso recursivo “de ida y vuelta” en el que los códigos fueron afinados y corregidos de modo de poder responder a las preguntas de nuestra investigación. Los datos fueron trabajados en Atlas ti y en Excel utilizando sobre todo tablas dinámicas y de contingencia.

Las dimensiones que se abordan en este capítulo son:

-Caracterización de los participantes: Además de la descripción de las variables demográficas, se exploran posibles relaciones entre elementos demográficos de los participantes y variables teóricas⁹ en el modo como reconstruyen estas experiencias clave.

-Caracterización de las ECA: Se exploran las preguntas asociadas a los elementos de ¿Qué tipos de contextos mencionan los sujetos? ¿Qué tipos de conexiones aparecen con más frecuencia? ¿Cómo se ubican espacio-temporalmente estas experiencias? ¿Qué tipos de interés y motivos mencionan los sujetos?, ¿Hay un predominio emocional claro (positivo o negativo)? ¿Qué influencia ha tenido la experiencia para los sujetos? etc. Además se exploran las características de las ECA según el ámbito de la identidad con que la ponen en relación. En este sentido, se exploran tipos de ECA de acuerdo a la identidad predominante que aparece en juego en la descripción, de modo de poder describirlas y analizar sus características particulares. En este capítulo se describen los resultados del análisis de las experiencias de acuerdo a: los tipos de conexiones que presentan y a la presencia o ausencia de conexión con la identidad de aprendiz.

⁹ Corresponden a los elementos del modelo de identidad de aprendiz desarrollado por Coll y Falsafi

-Características de los participantes en cuanto a los tipos de ECA que describen en relación con la IdA Se examinaron las tendencias de acuerdo a cómo relacionan las ECA con su IdA. En particular, se profundizó en un subgrupo de seis participantes de modo de reflexionar acerca de sus características como aprendices en tanto fueron los únicos participantes de la muestra que establecieron conexiones entre sus ECA y su IdA en las tres experiencias descritas.

5.3 Resultados

5.3.1 Caracterización de los participantes

Los participantes corresponden a 63 sujetos adultos cuyas edades fluctúan entre los 21 y los 62 años. La media de edad es de 36 años siendo la mediana de 37 y la moda de 42. Participan 45 mujeres y 15 hombres que cursan cuatro carreras técnicas diferentes: Especialista en belleza, Corte y confección, Instalaciones sanitarias y Mueblería. También participan tres ex-alumnos de la Institución que se desempeñan actualmente como monitores del curso de "Desarrollo y formación personal" (dos mujeres y un hombre).

En cuanto al lugar de origen de los participantes, la mayoría (76%) proviene de la zona central del país, específicamente de la Región Metropolitana donde se encuentra Santiago, la capital. Un 18% de los participantes han emigrado desde el sur del país y un 3% lo han hecho desde regiones del norte de Chile (regiones I-IV). Por último, dos de los participantes son extranjeros, ambos inmigrantes provenientes del Perú.

Respecto a los años de escolaridad de los sujetos, el promedio de la muestra es de 10 años de escolaridad lo que indica deserción o abandono del sistema de educación formal que en Chile comprende 12 años de educación gratuita y obligatoria. Un 11% de los participantes declara haber completado sólo la educación básica y un 5% no ha completado ese nivel. El 21% de la muestra refiere poseer estudios medios incompletos. Los sujetos que han

completado sus estudios básicos y secundarios, es decir que han terminado la escuela, corresponden al 55% de la muestra. Al examinar los años de escolaridad de los padres y madres de los participantes se aprecia que poseen en promedio 7 años de escolarización lo que se encuentra muy alejado del promedio nacional de más de 10 años. Esto también señala un aumento positivo en los años de escolaridad entre generaciones en el grupo participante.

En la figura 5.1 puede apreciarse que al preguntar a los participantes sobre los estudios que desearían cursar, el 48% se decanta por estudios técnicos y un 24% indica querer cursar estudios superiores de tipo universitario. Un 14% de la muestra define como prioritario poder terminar su enseñanza media de modo de contar con el diploma que verifique que han terminado el colegio.



Figura 5.1 Estudios deseados

En cuanto a las notas obtenidas previamente, tal como puede verse en la figura 5.2, la mayoría (62%) de los sujetos las sitúa en la categoría “buenas”, seguida por un 27% de participantes que las identifican como regulares. Sólo un 8% de la muestra define sus notas como “muy buenas” y ninguno de los 63 sujetos considera que sus notas previas sean “malas” o “muy malas”.

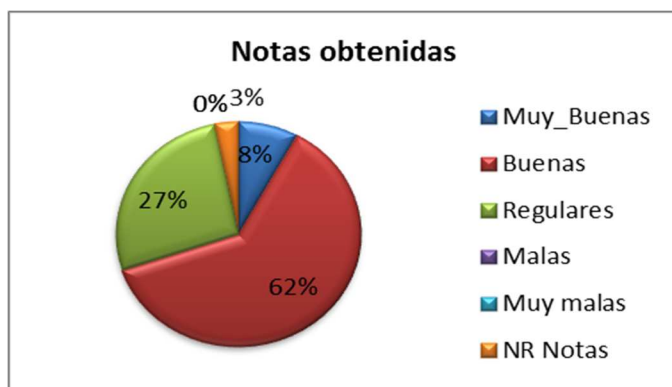


Figura 5.2 Notas obtenidas

Respecto a la ocupación actual, el 44% de los participantes declara encontrarse trabajando de manera informal, esto es, sin contrato. El 29% de los participantes identifica su ocupación como ama de casa (labores domésticas en su propia casa). En el momento de la administración del cuestionario sólo el 11% de los participantes declara estar trabajando de manera formal.

No se encontraron diferencias importantes entre los niveles de escolaridad de los padres y madres de los participantes. Dicho esto, cabe señalar que poseen un nivel educativo bajo: alrededor del 70% de las madres y de los padres de los sujetos sólo poseen estudios básicos. Sólo el 21% de los padres y el 13% de las madres han logrado terminar la enseñanza media, completando sus estudios secundarios. Sólo dos padres tienen estudios técnicos de nivel superior y, en el caso de las madres de los participantes, ninguna cuenta con estudios superiores.

5.3.2 Resultados globales del conjunto de ECA

Descripción de las ECA

A lo largo de este capítulo, llamaremos Experiencia clave de aprendizaje (ECA), al conjunto de respuestas y por ende, de códigos asociados a la descripción completa de una experiencia identificada por el sujeto. Nuestro cuestionario pedía a cada sujeto que identificase tres experiencias clave de aprendizaje por lo que debíamos contar con un total de 189 ECA. Sin embargo, contamos con un total de 179 experiencias clave respondidas. Todos los sujetos

han respondido la primera experiencia pero progresivamente ha habido algunos abandonos de la tarea ya que tres sujetos no han respondido la ECA nº2 y siete no han respondido a las preguntas acerca de la ECA número 3.

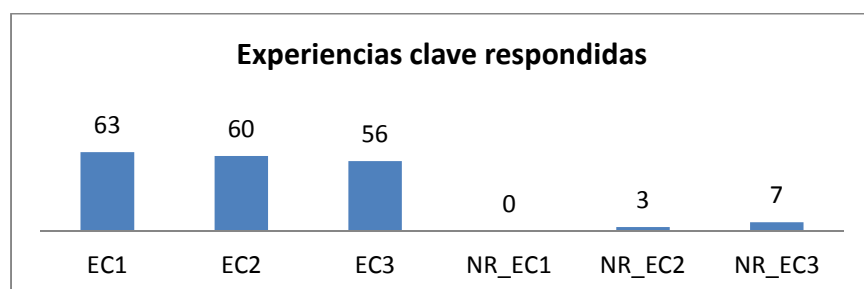


Figura 5.3 ECA respondidas

Tipos de conexiones o relaciones

Los tipos de conexiones identificadas para esta fase de análisis corresponden a conexiones con la identidad en un nivel general, conexiones con la identidad de aprendiz y conexiones con otra identidad (cualquiera que sea). Estos códigos son no excluyentes y buscan dar cuenta de la relación que establece el sujeto entre el aprendizaje narrado en la experiencia y sí mismo. En otras palabras, da cuenta de la puesta en relación de la experiencia con su propia identidad identificando que esta puesta en relación puede establecerse y formularse prioritariamente en distintos niveles: con la identidad general, con la identidad de aprendiz y con otras identidades específicas. Los datos muestran que los sujetos han realizado diversos tipos de conexiones en las experiencias aunque en tres de ellas no se identifica ningún tipo de conexiones. Esto puede deberse al bajo nivel de elaboración en la respuesta.

Tabla 5.1 Tipos de conexiones presentes en el conjunto total de las ECA

Tipos de Conexiones	<i>n</i>	%
Conexión otra Identidad (madre, padre, mujer, hombre, etc.)	45	25.14
Conexión Identidad general	36	20.11
Conexión Identidad de aprendiz	33	18.44
Conexión Identidad general y Conexión Identidad de aprendiz	21	11.73
Conexión Identidad general y Conexión otra Identidad	17	9.50
Conexión Identidad de aprendiz y Conexión otra Identidad	18	10.06
Conexión Identidad de aprendiz, Conexión otra Identidad y Conexión Identidad general	6	3.35
NR	3	1.68
Total:	179	100.00

El total de conexiones identificadas es de 244 en 179 experiencias. Esto quiere decir que en algo más del 30% de las experiencias descritas encontramos más de una conexión. A continuación se exponen los tipos de conexiones y grupos de conexiones encontradas. Al observar la tabla queda en evidencia que con mayor frecuencia se identifica sólo un tipo de conexión por experiencia. Esto sucede en el 63% de los casos. En cuanto a las conexiones múltiples puede apreciarse que no hay mayores diferencias respecto a la combinación de conexión que se trate. Es decir, en un 30% de las experiencias aparecen 2 conexiones sin que exista una "pareja de conexiones" más posible de aparecer. En el 44% del total de experiencias puede identificarse una conexión con la identidad de aprendiz aunque a veces se encuentran acompañadas de otra conexión ya sea con la identidad general o con otra identidad. Por último, cabe señalar que sólo en el 3% de las experiencias analizadas se han identificado los tres tipos de conexiones posibles. Más adelante se revisan las características de cada subgrupo de experiencias.

Tabla 5.2. *Tipos de conexiones con identidad de aprendiz presentes en el conjunto total de las ECA*

ECA que presentan Conexión con Identidad de aprendiz	<i>n</i>	%
Conexión Identidad de aprendiz	33	18.44
Conexión Identidad de aprendiz y Conexión Identidad general	21	11.73
Conexión Identidad de aprendiz y Conexión otra Identidad	18	10.06
Conexión Identidad de aprendiz, Conexión otra Identidad	6	3.35
Conexión Identidad general		
Total:	78	43.58%

Contextos, Períodos vitales y ubicación espacio-temporal

Respecto a los **Contextos socio-institucionales**, la mayoría de las ECA se sitúan en un contexto único aunque 12 experiencias se ubican en más de un contexto. Esta duplicidad de contextos corresponde a los casos en que la

experiencia actúan como bisagra entre dos espacios educativos diferentes. Estos casos corresponden a las combinaciones “contexto formal y contexto informal familiar” y “contexto informal familiar y contexto informal trabajo”.

La categoría ampliada de contexto informal (refiere a contexto informal laboral, asociaciones comunales, de barrio, etc.) agrupa la mayor parte de las menciones con 106, un 61% del total. El contexto socio-institucional mayormente referido es el **contexto informal familiar** con 76 menciones totales. Los contextos socio institucionales formales, en tanto, se encuentran presentes en 72 ECA correspondiente al 39% restante. En la tabla 5.5 observan los tipos de combinaciones de contextos socio-institucionales mencionados en las 179 experiencias analizadas. Las ECA se enmarcan en todo tipo de contextos aunque en nuestra muestra se sitúan preferentemente en contextos informales.

Tabla 5.3 Contextos Socio-Institucionales presentes en el conjunto total de las ECA

Contextos Socio-Institucionales	<i>n</i>	%
Informal Familiar	64	35.75
Formal	60	33.52
Informal Trabajo	25	13.97
Informal Otro	10	5.59
Formal Extra	7	3.91
Informal Familiar Y Formal	5	2.79
Informal Familiar E Informal Trabajo	5	2.79
Informal Familiar E Informal Otro	2	1.12
No especificado	1	0.56
Total General	179	100.00

Respecto a las edades, la mayoría (61%) de las experiencias se ubican en la categoría correspondiente a adultez joven y adultez y un 21% de las EC se sitúan en la adolescencia. La tabla 5.6 detalla los períodos vitales asociados a las experiencias.

Tabla 5.4 *Período vital identificado en conjunto total de ECA*

Período Vital (Conjunto total ECA)	N	%
Adulthood	70	39.11
Adulthood _Joven	39	21.79
Adolescence	26	14.53
No especificado	10	5.59
Infancia	10	5.59
Adulthood Joven Y Adulthood	5	2.79
Pubertad	5	2.79
Pubertad Y Adolescencia	4	2.23
Primera Infancia	3	1.68
1ª Infancia E Infancia	3	1.68
1ª Infancia, Infancia Y Pubertad	2	1.12
Adolescencia Y Adulthood Joven	1	0.56
Pubertad, Adolescencia Y Adulthood Joven	1	0.56
Total General	179	100.00

Del total de 179 ECA descritas, **16 experiencias se ubican en más de un período vital**. Es decir, el sujeto reconstruye aquella experiencia como una experiencia situada a lo largo de un gran período de tiempo. Esto puede deberse a que se describe la ECA como una experiencia cuya influencia marcó períodos vitales completos. La edad promedio en que ocurrió la ECA es de 24 años. El 35% de las ECA se sitúan entre los 20 y 30 años de edad. Al ampliar el rango se aprecia que entre los 18 y los 40 años se sitúan el 63% de las EC. Por otra parte, el 14% del total de las ECA han sido situadas en períodos de primera infancia, infancia y pubertad. Conviene recordar que la edad promedio de la muestra es de 36 años de edad por lo que es esperable que la edad promedio de las ECA sea baja. De todos modos, es destacable que la mayoría ECA de esta muestra, se ubican en la vida adulta

Respecto a la *ubicación espacio temporal* los resultados señalan que el 71% de las experiencias se ubica en un contexto definido ya sea porque se alude a un momento específico o aun contexto claramente identificable en el tiempo y espacio. Es decir, hay una clara tendencia a que las experiencias clave sean de tipo específicas.

Intereses, Motivos y ECA

El cuestionario indagaba por los elementos que habían llamado la atención e interesado al sujeto de cada experiencia y lo que lo había motivado a participar en ella. En este sentido es que se aprecian intereses y motivos de distintos niveles. Algunos se encuentran muy ligados a las características de la actividad, mientras que otros son motivos de aprendizaje que apuntan al logro de metas relativas a cambios en la vida. Por ejemplo: Mejorar status, mejorar ingresos económicos, dar un mejor futuro a los hijos etc. Al analizar los datos se consideró relevante identificar estos diversos intereses y motivos que emergen. En la tabla 5.5 se engloban, bajo el código de reconocimiento, todas las identidades a las que puede aludir, entendiendo que la búsqueda de reconocimiento puede estar asociada con identidades diversas.

Tabla 5.5 *Interés y motivo agrupado del total de ECA*

INTERÉS Y MOTIVO agrupado	<i>n</i>	%
Características de la actividad	37	20.67
Reconocimiento	37	20.67
Reconocimiento y características de la actividad	32	17.88
Reconocimiento y alineación de motivos	20	11.17
Reconocimiento, características de la actividad y alineación motivos	18	10.06
Características de la actividad y alineación de motivos	17	9.5
NR	16	8.94
Alineación de motivos	2	1.12
Total general	179	100

La tabla 5.5 permite constatar que en prácticamente el 60% de las experiencias descritas por los sujetos, se hace referencia a aspectos de características de la actividad para explicar lo que llamó su atención y/o motivó a participar. Esto también es producto que aquella categoría es bastante amplia pues puede incluir aspectos referidos al contenido, meta o resultado de aprendizaje, estructura de la tarea, estructura de la organización social etc. En alrededor del 61% de las ECA, aparece el reconocimiento como un aspecto importante para el sujeto. Por último, en aproximadamente el 30% de estas experiencias se identifica alineación de motivos.

El papel de los Otros

Los resultados indican que la familia tiene un rol importante como participantes en las ECA. La madre está presente en el 42% del total de experiencias y el padre en el 28% de ellas. A su vez, la categoría "otro familiar" aparece en el 47% de las experiencias y en ella se incluyen hermanos, tíos, suegros etc. Los amigos también parecen tener un lugar destacado en la configuración de estas experiencias pues aparecen en el 37% de ellas. Los compañeros aparecen mencionados en el 29% de las experiencias y los maestros en un 20% del total de las experiencias. Se ha optado por agrupar a los familiares de modo de poder analizar los datos más comprensiblemente.

Al profundizar en la categoría sobre los otros especiales identificados en la descripción de la ECA, se aprecia que el rol de la familia y su importancia en la configuración es hace evidente. El conjunto de familiares representa dos tercios de las personas especiales identificadas. Los familiares brindan apoyo de múltiples formas y entregan reconocimiento explícito que se relaciona con emociones positivas.

Tabla 5.6 *Otro Especial (familia agrupada) en el conjunto de ECA*

Otros Especiales	n	%
familia	98	54.7
amigo	11	6.1
maestro	11	6.1
otro	9	5
compañero	9	5
amigo familia	5	2.8
NR	19	10.6
no	4	2.2
compañero, familia	1	0.6
compañero, amigo	1	0.6
compañero, maestro	3	1.7
todos	2	1.1
maestro, familia	2	1.1
maestro amigos	1	0.6
familia otro	1	0.6
Total	177	98.9
Missing	2	1.1
Total	179	100

Como puede apreciarse, en la gran mayoría de las experiencias aparece como otro especial alguna persona ligada al mundo familiar del sujeto. Por otra parte, la figura del maestro aparece sólo en el 10% del total de experiencias, los amigos también en torno al 10% de las EC, mientras que los compañeros son identificados como otro especial en el 8% de éstas.

Al analizar **las razones** por las que estos otros son identificados como “otros especiales” queda en evidencia que la razón predominante es el apoyo que esta persona ha entregado al sujeto para poder aprender. El apoyo comprende apoyo instrumental y emocional y aparece en el 52% del total de EC. En menor medida se reconoce el rol del otro como importante para el propio aprendizaje (16%), como referente o modelo a seguir (11%), como fuente de reconocimiento de sí mismo como aprendiz (6%) o como fuente de sentido para el aprendizaje (4%). Por otra parte, en un cuarto del total de EC los sujetos no identifican las razones que hacen especial al otro significativo

Ejemplo S1_ECA_1: “Cuando salí de 4º medio, ya que me costó mucho porque repetí un año pero logré salir del colegio, aunque tuve que hacer dos cursos en uno, porque había nacido mi hijo y aparte de estudiar tenía que ver a mi hijo” (...) Mi madre fue muy importante porque yo mientras que iba a estudiar ella me cuidaba a mi hijo. (...)Me sentí contenta de que mi mamá se sintiera orgullosa de mi”.

Emociones y Actos de Reconocimiento

Los resultados muestran un predominio de emociones positivas. Esto es más evidente cuando los sujetos evocan la emoción que actualmente les provoca la experiencia (58% positiva). Como puede apreciarse al revisar la tabla 5.7 llama la atención el cambio que se produce en cuanto a las emociones negativas asociadas a las experiencias. En el caso de las emociones pasadas, el 31% corresponde a emociones negativas. Sin embargo, las emociones negativas actuales alcanzan sólo el 10%. Es decir, los participantes parecen hacer un esfuerzo por alejarse de la emoción negativa asociada a las experiencias ,y matizan sus respuestas lo que explica que la categoría de ambivalencia suba desde un 7% en las emociones pasadas a un 17% de las emociones actuales.

Las emociones positivas predominantes son la satisfacción, orgullo, alegría, sensación de competencia, ilusión y esperanza. Las emociones negativas que aparecen son: desesperanza, rabia, vergüenza, pena, tristeza, angustia, sensación de incompetencia, amargura, desilusión, humillación.

Ejemplos de respuestas:

"Me sentí muy bien y ahora siento que hago mi trabajo mucho mejor." (S.4_EC3)

"Súper bien porque sentí que aprendí un oficio. Me siento muy conforme de mi misma. (S.6_EC2)

"Me sentí ¡¡Feliz!!; Orgulloso. Me sentí muy contento y satisfecho." (S.7_EC2)

Tabla 5.7 *Emoción pasada y actual del conjunto total de experiencias clave*

Emoción pasada	n	%	Emoción actual	n	%
Positiva	85	47.49	Positiva	104	58.1
Negativa	54	30.17	Ambivalente	30	16.76
NR	27	15.08	NR	28	15.64
Ambivalente	13	7.26	Negativa	17	9.5
Total general	179	100	Total general	179	100

Los datos muestran que en la mayoría de las experiencias (72%) los participantes identifican actos de reconocimiento, mientras que un 16% de las experiencias los sujetos responden que no hubo actos de reconocimiento y en un 12% de las experiencias no se obtiene esta información.

Al analizar a las **personas** que entregan estos **actos de reconocimiento** (tabla 5.8), se ve que existe una alta dispersión en los resultados. En cualquier caso, el rol de la familia sigue siendo marcadamente importante: El conjunto de familiares representa alrededor del 40% de las personas identificadas como dadoras de actos de reconocimiento. El 18% de las experiencias cuentan con actos de reconocimiento que provienen de otros familiares (abuelos, tíos, hermanos, suegros etc), en el 15% de las EC se identifica a la madre y en el 7% al padre mientras que la pareja es identificada en el 5% de los casos. Mucho menos frecuentes en estas experiencias son los actos de reconocimiento más probables de situarse en un contexto formal ya que los compañeros y profesores sólo aparecen en el 8 y 7% de las experiencias respectivamente. En un 32% del

total de experiencias no se identifica una persona entregando un acto de reconocimiento.

Tabla 5.8 *Actos de Reconocimiento: Personas en conjunto global de ECA*

Acto de Reconocimiento: PERSONAS	n	%
NR	57	31.84
Otro familiar	32	17.88
Madre	16	8.94
Compañero(s)	10	5.59
Madre y Padre	9	5.03
Amigo(s)	9	5.03
Maestro	8	4.47
Pareja	8	4.47
Otro	7	3.91
Todos	7	3.91
Hijo(s)	6	3.35
Padre	3	1.68
Maestro y Otro	23	1.68
Compañero(s) y Otro	1	0.56
Madre y Padre y Maestro	1	0.56
Madre y Otro	2	1.12
Total general	179	100.00

Al examinar la **valencia de los actos de reconocimiento** se encuentra que el 57% corresponde a actos de reconocimiento positivos y un 11% a actos de reconocimiento negativos. Así mismo, en un 31% de las experiencias no es posible identificar la valencia del acto de reconocimiento.

Respecto a las emociones asociadas a los actos de reconocimiento llama la atención que de las respuestas obtenidas, la gran mayoría identifica emociones positivas cuando recuerdan el acto de reconocimiento asociado a la experiencia. Se aprecia un alto porcentaje de no respuesta a esta pregunta (42%). Sólo el 6% de las emociones asociadas a los actos de reconocimiento son identificadas como negativas.



Figura 5.4 Emociones asociadas a los Actos de reconocimiento

Influencia de la Experiencia

En los cuestionarios se pedía a los participantes que identificaran de qué manera la experiencia relatada les había influido posteriormente. La idea fue captar en qué ámbitos de significados utilizan prioritariamente la experiencia. En ese sentido, y revisando los cuestionarios, es que se construyeron códigos emergentes relativos a describir la influencia prioritaria que el sujeto identifica como resultado de su participación en la ECA descrita. Los códigos construidos para recoger esta influencia fueron: influencia de aprendizaje, cuando el sujeto refiere que le ha ayudado a aprender un contenido determinado; influencia de conexión, cuando el participante relaciona lo vivido en la ECA con elementos de otras experiencias y influencia en el reconocimiento. La influencia de reconocimiento alude a que la experiencia ha influido prioritariamente en la obtención de actos de reconocimiento y/o en el sentido de reconocimiento como aprendiz.

Los códigos que identifican los tipos de influencia no son excluyentes por lo que en el total de 179 experiencias encontramos 297 códigos. Los resultados de la tabla 5.9 indican que en la mayoría de las experiencias influyen porque posibilitan al sujeto el establecimiento de relaciones entre experiencias. Por otra parte, en el 32% de las experiencias los sujetos reconocen fundamentalmente la influencia de la experiencia en términos de logros y contenidos de aprendizaje

específicos. La influencia de reconocimiento aparece identificado como influencia en aproximadamente el 40% de las experiencias.

Tabla 5.9 *Influencia de la Experiencia*

INFLUENCIA de la experiencia	<i>n</i>	%
Conexión	49	27.37
Conexión y Reconocimiento	37	20.67
NR	28	15.64
Conexión y Aprendizaje	25	13.97
Conexión y Aprendizaje y Reconocimiento	21	11.73
Reconocimiento	8	4.47
Aprendizaje	6	3.35
Aprendizaje, Reconocimiento	5	2.79
Total general	179	100

Tratamiento discursivo previo de la experiencia:

Para cada experiencia identificada se pedía a los sujetos que comentaran si habían comentado antes la experiencia con alguien o no. Este dato apuntaba a ver cuán reconstruida se encuentra la experiencia y es una pista que permitió indagar en las entrevistas respecto a los contextos, modos y razones por los que se comparten las ECA con los otros. Los resultados indican que el 67% del total de 179 experiencias han sido compartidas previamente con otro(s) mientras que un quinto de las experiencias no han sido compartidas previamente. Los motivos que refieren los participantes para compartir las experiencias son variados aunque en general la tendencia es a compartirla para ayudar o enseñar a otro(a)s a partir de lo que han vivido y también en instancias en que funciona como posible acto de reconocimiento de lo aprendido por el participante.

Ejemplos: ¿Alguna vez has comentado con alguien esta experiencia?, ¿con quién, cuándo, con qué motivo?

“Muchas veces los comento con mis amigos y hermanos menores y les digo que es difícil la vida lejos de sus familiares pero por necesidad hay que luchar”
(S10_EC1)

“En mi trabajo actual, por mis conocimientos y por lo que valgo como trabajador”
(S12_EC3)

"Con varias personas siempre, para que vean que cualquiera lo puede lograr" (S14_EC_1)

Foco temático de las experiencias

Los temas principales que emergen del análisis de los cuestionarios se han agrupado en cuatro categorías que son las que más frecuentemente aparecen en las experiencias : "crisis", "superación", "familia" y "aprendizaje".

El foco temático de "crisis" corresponde a experiencias en las que el énfasis está puesto en la situación crítica ya sea porque se alude principalmente a la experiencia de desesperanza, angustia, etc. Muchas de las experiencias que tienen este foco tienen que ver con experiencias de maltrato, pobreza, fallecimientos inesperados, abusos diversos, etc. Ejemplos de tema crisis:

"Aprender a ser mamá y papá." Cuando mi pareja falleció en un accidente automovilístico se me vino el mundo encima porque no sabía que hacer, me sentía tan sola que ni siquiera mi hija me llenaba. Me sentía sola y ahora me siento triste". (Quotation: 75 - PD: Datos cuestionario EC_completo.rtf -)

"Cárcel". Ha sido una de las etapas más duras que me ha tocado vivir en mi vida conocí la pobreza, un mundo muy diferente al que se vive en la libertad. Hice 5 años privada de libertad y fue muy terrible, caí por errores de mi vida los cuales tuve que pagar lejos de mi familia. Me coloqué triste porque sentí la decepción de mis padres por lo que yo había hecho. Quotation: 179 - PD: Datos cuestionario EC_completo.rtf - []

Superación alude a experiencias en las que el foco es la superación personal o familiar frente a alguna situación complicada. Este es el foco temático más frecuentemente encontrado en las experiencias revisados. Ejemplos de tema superación:

“INFOCAP”. A mis 41 años decidí seguir estudiando y perfeccionándome en otra profesión y ahora estoy aquí en el IINFOCAP estudiando instalaciones sanitarias, desafiando las esquivas oportunidades que da la vida, me siento alegre de lo que he podido lograr en la vida. Quotation: 41 - PD: Datos cuestionario EC_completo.rtf - []

Ahora que entré a estudiar especialista en belleza.” Bueno, esto me llegó cuando me encontraba súper mal sentimental y económicamente y esto me dio alas para yo ver hacia el futuro y darle una buena vida a mi hijo. Si se sienta muy orgullosa de su mamá que si pudo cambiar su vida y no llevar siempre la misma que llevaba. (...)Si, yo poder estar en una universidad que yo lo encontraba tan lejano para mí. Poder ser alguien en la vida, yo como mujer. Quotation: 103 - PD: Datos cuestionario EC_completo.rtf - []

Otro contenido temático recurrente fue el del valor de la familia y la importancia que tiene en la vida como fuente de amor y apoyo. Ejemplo:

“Argentina: Aprendí a que no podía vivir lejos de mi familia.” Me fui a Mendoza con mi ex pareja, papá de mi hija mayor, buscando mejor vida, tenía lo mejor pero estaba demasiado sola y extrañaba demasiado a mi gente, mamá, papá, etc. Cuando me fui a Mendoza, llegué a la casa de la mamá de i ex, una casa con todas las comodidades que se podía pedir, auto, negocio, cada uno con su propia pieza, gran patio, piscina, todo genial pero no tenía mi madre, mi padre, ni hermanos con quien hablar, me sentía sola, muy, muy sola y me di cuenta que a pesar de lo poco material que tenía todo el amor de mi gente era lo que me hacía sentir bien y con ganas de siempre mostrarles las cosas nuevas que yo aprendía allá, no porque allá había de todo. Quotation: 195 - PD: Datos cuestionario EC_completo.rtf - []

Otro tema que aparece como foco de las experiencias son contenidos y habilidades que el participante destaca de las experiencias. El centro está puesto en el aprendizaje logrado. Ejemplos:

"Un foro donde muestran hechos". Vino un economista que no puso su postura política aunque participó en algún gobierno de la concertación. Expuso con data y los hechos fueron elocuentes. Esa información me sirvió mucho para exponerla en todo ámbito social que se me ha presentado. Quotation: 59 - PD: Datos cuestionario EC_completo.rtf - []
"Colegio San Marcos (Básico 1º, 8º)". Es que es un colegio católico, un poco cristiano con valores y me formó en ese criterio, y es la base de lo que soy, también, los profesores donde también fue ahí donde tuve la oportunidad liberar mi sueños por la música y cantar y era bueno para el dibujo y me pedían hacer los dibujos para el diario mural. Quotation: 60 - PD: Datos cuestionario EC_completo.rtf

Foco de aprendizaje

Los resultados muestran que los participantes refieren aprendizajes en distintos ámbitos y de distintos tipos. Aparecen aprendizajes referidos a contenidos específicos, como por ejemplo el hecho de haber aprendido "las tablas de multiplicar". Algunos refieren más a aprendizajes más complejos de tipo competencias, es decir, aprendizajes que han sido incorporados y que se activan en situaciones determinadas permitiendo al sujeto resolver de mejor manera una situación que lo desafía. También aparecen aprendizajes de tipo más actitudinal o valórico, es decir referidos a reflexiones sobre el bien y el mal, sobre cómo ser mejor persona, la importancia de ayudar a los demás, etc. Los resultados indican que el foco predominante es mixto, lo que lleva a pensar que justamente, para que una experiencia tenga tanta significancia para el sujeto, es debido a que se ha integrado y utilizado para el enfrentamiento de nuevas situaciones, cambiando muchas veces el modo como se enfrenta la vida.

Ejemplo:

El poder compartir con distintos tipos de personas." En este tiempo que he logrado estudiar he conocido gente maravillosa, con mucha motivación y muchas ganas de aprender, de quienes pude aprender cosas que el colegio no me enseñó, que son las experiencias de vida, gente que a

pesar de tener muchos problemas, tienen muchas ganas de salir adelante. Todas mis compañeras son importantes, cada una de ellas tiene una experiencia de vida y un ánimo maravilloso de querer salir adelante. Cada una de ellas, que a pesar de tener muchos problemas, cada día llegan con una sonrisa en su cara y siguen adelante. (...) Me siento bien de conocer gente que te enseñe algo nuevo cada día. (...) Bien, porque cada día una tiene que aprender de la vida y el conocerlas a mis compañeras ha sido un gran aprendizaje, porque todas somos muy distintas, pero con metas muy parecidas. Quotation: 185 - PD: Datos cuestionario EC_completo.rtf - []

Antes de continuar con el siguiente apartado, presentamos un resumen con los resultados.

Síntesis Resultados globales del conjunto de ECA

- Se considera un conjunto global de 179 ECA descritas por 63 adultos a través de un cuestionario
- Se identifican tres tipos de conexiones no excluyentes, de acuerdo al ámbito de la identidad prioritario con el que se pone en relación la experiencia.
- En el 44% de las experiencias se identifica la conexión con la IdA (no excluyente de otra conexión)
- El contexto socio-institucional mayormente referido es el contexto informal con 61% mientras que el contexto formal aparece en el 39% de las ECA
- La edad promedio de la muestra es de 36 años y las ECA se ubican mayormente en el período de la vida en que se encuentran los sujetos. (65% del total se ubican en la adultez joven y adultez).
- La mayoría de las ECA son de tipo específicas (71%), es decir, circunscritas a un tiempo y espacio claramente definido y acotado.
- Los intereses y motivos asociados a las ECA son principalmente aspectos de la actividad y la búsqueda u obtención de reconocimiento.
- Los “otros” especiales que participan en las ECA son fundamentalmente familiares (66%). Mención especial a las madres, nombradas en el 42% del total de ECA.

- Las razones para destacar a ese otro especial son fundamentalmente el apoyo emocional e instrumental que brinda.
- Las emociones predominantes asociadas a las ECA son, en la mitad de los casos, positivas. Esta tendencia aumenta al preguntar por las emociones actuales asociadas a las ECA (58% positivas).
- En el 72% de las ECA, los participantes señalan que hubo actos de reconocimientos. Estos son predominante positivos (57%) y entregados principalmente por miembros de la familia nuclear y extensa.
- La influencia de la experiencia es poco clara en esta fase de resultados pues se relaciona con múltiples aspectos entre los que destacan la influencia en el reconocimiento como aprendiz, la influencia en términos de la identificación de aprendizajes específicos y el uso de la experiencia para entender o comparar otras experiencias vividas.
- Más de la mitad de las experiencias han sido compartidas anteriormente (67%) fundamentalmente para ayudar u orientar a otro(s) y para la obtención de reconocimiento.
- Los focos temáticos principales son las crisis o situaciones traumáticas, la familia, el valor de algún aprendizaje particular y especialmente las historias de superación personal.
- Los focos y tipos de aprendizajes identificados son mixtos pues incluyen aprendizajes de contenidos, de procedimientos y habilidades, de valores y desarrollo socio-emocional, etc.

5.3.3. Resultados de análisis por sub-grupos

El siguiente apartado describe las experiencias de acuerdo a diferentes variables. La primera entrada consiste en examinar las experiencias de acuerdo a los tipos de conexiones presentes en ellas. La idea es examinar estas experiencias cruzando los elementos del modelo como variables de modo de poder caracterizarlas.

Según tipos de conexiones

Recordemos los subtipos de experiencias que tenemos de acuerdo a las conexiones que presentan:

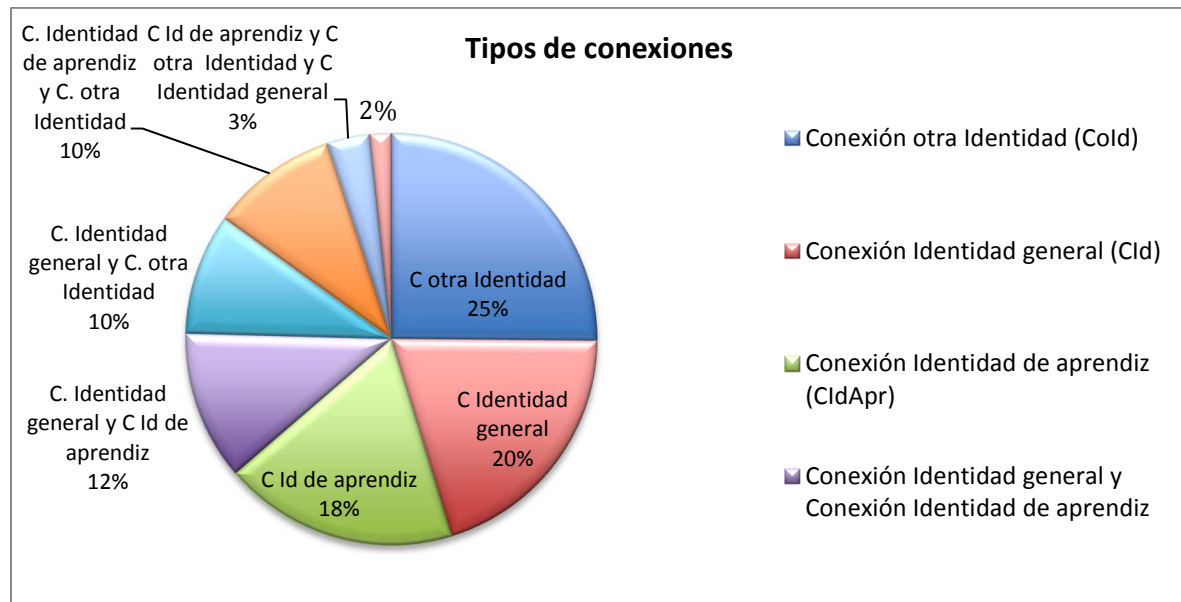


Figura 5.5 Tipos de Conexiones

En cuanto a los *contextos socio-institucionales* en los que se enmarcan las experiencias, en la tabla 5.9 se aprecia una asociación importante entre los contextos formales y las conexiones con la identidad de aprendiz cuando esta aparece de forma exclusiva. Esto no quiere decir que no aparezcan conexiones con la identidad general o con otra identidad ligadas al contexto formal, pero la diferencia es asombrosa. El contexto formal se identifica en más del 70% de las experiencias que presentan conexión con la identidad de aprendiz. Este mismo contexto aparece sólo en el 7% de las experiencias que presentan conexiones con otra identidad. Si examinamos los contextos informales el panorama también es interesante: prácticamente no aparecen experiencias con conexiones exclusivas con la identidad de aprendiz pero en cambio tenemos que la gran mayoría de las experiencias que tienen exclusivamente conexiones con la identidad general se vinculan a contextos informales. Lo mismo puede decirse de las experiencias en las que identificamos exclusivamente conexiones con otra identidad: alrededor del 85% de ellas se vinculan a contextos informales.

Tabla 5.10 *Tipos de Conexiones y Contexto Socio Institucional*

		CS formal	CS formalx	CS informal familiar	CS informal otro	CS informal trabajo	CS formal CS informal familiar	CS inf familiar CS inf otro	CS inf familiar CS inf trabajo	CS viaje	NR	Total
Cid	Count	6	0	17	3	3	1	2	3	0	0	35
	% within TIPOS DE C	17.10%	0.00%	48.60%	8.60%	8.60%	2.90%	5.70%	8.60%	0.00%	0.00%	100%
CidApr	Count	25	3	1	1	1	2	0	0	0	0	33
	% within TIPOS DE C	75.80%	9.10%	3.00%	3.00%	3.00%	6.10%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	100%
Cold	Count	3	0	28	1	11	0	0	1	1	1	46
	% within TIPOS DE C	6.50%	0.00%	60.90%	2.20%	23.90%	0.00%	0.00%	2.20%	2.20%	2.20%	100%
CidCidApr	Count	15	1	2	1	2	0	0	0	0	0	21
	% within TIPOS DE C	71.40%	4.80%	9.50%	4.80%	9.50%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	100%
CidApCold	Count	8	3	0	0	5	1	0	1	0	0	18
	% within TIPOS DE C	44.40%	16.70%	0.00%	0.00%	27.80%	5.60%	0.00%	5.60%	0.00%	0.00%	100%
CidCold	Count	0	0	11	3	2	1	0	0	0	0	17
	% within TIPOS DE C	0.00%	0.00%	64.70%	17.60%	11.80%	5.90%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	100%
CidCidAPCid Cold	Count	2	0	3	0	1	0	0	0	0	0	6
	% within TIPOS DE C	33.30%	0.00%	50.00%	0.00%	16.70%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	100%
NRC	Count	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	3
	% within TIPOS DE C	33.30%	0.00%	66.70%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	100%
TOTAL	Count	60	7	64	9	25	5	2	5	1	1	179
	% within TIPOS DE C	33.50%	3.90%	35.80%	5.00%	14.00%	2.80%	1.10%	2.80%	0.60%	0.60%	100%

Al observar la relación entre *tipos de conexiones y ubicación espacio-temporal* de la experiencia apreciamos algunas tendencias interesantes. Todas las experiencias, independientemente del tipo de conexiones que presentan, tienden a ubicarse como experiencias específicas. Esto ocurre en el 70% del las experiencias. Sin embargo, esta tendencia es mucho más débil en aquellas experiencias que tienen conexión con otra identidad y en cambio es sumamente fuerte en aquellas experiencias que presentan los tres tipos de conexión. La tendencia más clara es que las experiencias que presentan conexiones con la identidad de aprendiz tienden con mucha claridad a ser de tipo específico.

Tabla 5.11 *Tipos de Conexiones y Ubicación espacio-temporal*

Tipos de Conexiones y Ubicación Espacio-temporal					
			Ubicación Espacio Temporal		Total
			Especifica	Extendida	
TIPOS DE CONEXIONES	C Identidad	Count	23	12	35
		% within TIPOS DE C	65.70%	34.30%	100.00%
	C Identidad de aprendiz	Count	27	6	33
		% within TIPOS DE C	81.80%	18.20%	100.00%
	C otra Identidad	Count	26	20	46
		% within TIPOS DE C	56.50%	43.50%	100.00%
	C identidad y C Identidad de aprendiz	Count	16	5	21
		% within TIPOS DE C	76.20%	23.80%	100.00%
	C Identidad de Aprendiz y C otra identidad	Count	16	2	18
		% within TIPOS DE C	88.90%	11.10%	100.00%
	C Identidad y C otra identidad	Count	12	5	17
		% within TIPOS DE C	70.60%	29.40%	100.00%
C identidad y C Identidad de aprendiz y C otra Identidad	Count	5	1	6	
	% within TIPOS DE C	83.30%	16.70%	100.00%	
NRC	Count	2	1	3	
	% within TIPOS DE C	66.70%	33.30%	100.00%	
Total	Count	127	52	179	
	% within TIPOS DE C	70.90%	29.10%	100.00%	

En cuanto al cruce entre los *tipos de conexiones y los períodos vitales* en que se ubican las experiencias, la tabla anterior nos permite apreciar que los diferentes tipos de experiencias mantienen la tendencia encontrada en el conjunto global de datos. Esto es: la mayoría de las experiencias independientemente del tipo de conexión que presenten, se sitúan en el período que engloba la adultez: en la adultez joven y mayoritariamente en la adultez. En cuanto a las experiencias que presentan conexión con otra identidad esta tendencia se invierte: se identifican más experiencias en el período de adultez joven que en el de adultez. Las experiencias que presentan tanto conexiones con la identidad de aprendiz como con la identidad general se sitúan en el período de adultez pero con una frecuencia mucho mayor a la media de las experiencias (67% contra un 39% de promedio).

En cuanto a los otros presentes en las experiencias de acuerdo a los diferentes tipos de conexión podemos ver que para las experiencias con conexión con la identidad general el grupo familiar aparece mencionado en alrededor del 65% de las experiencias. En el caso de las experiencias con

conexiones con otra identidad, esta cifra sube a más del 70%. En aquellas experiencias con conexión con la identidad de aprendiz lo que sorprende no es tanto la leve disminución de la familia como participantes (menos del 60%) sino la importancia que adquieren otros participantes como maestros, compañeros y amigos. Esto es particularmente claro en las experiencias que presentan los tres tipos de conexiones en las que compañeros y maestros aparecen mucho más mencionados que en el resto de las experiencias. Los amigos aparecen especialmente mencionados en las experiencias que contienen conexiones tanto con la identidad general como con otra identidad.

Respecto a los otros especiales, los datos indican que en las experiencias con conexiones con la identidad general los miembros del grupo familiar son los más frecuentemente identificados como especiales e importantes (70%) seguidos por los amigos que se identifican en poco más del 10% de las experiencias. No aparecen como otros especiales ni los compañeros ni los maestros. En las experiencias con conexiones con otra identidad se mantiene esta tendencia aunque aparecen los compañeros y maestros aunque con una frecuencia cercana al 4%. En aquellas experiencias con conexiones con la identidad de aprendiz, en cambio, los familiares son mencionados como otros especiales en poco más del 50% de los casos y la figura del maestro aparece en más del 30% de las experiencias. En cuanto a las experiencias con más de un tipo de conexión, se mantiene la tendencia del conjunto global de la muestra: una alta frecuencia de familiares identificados como "otro especial".

La principal razón para identificar a un otro como especial es, en todos los tipos de experiencia, el apoyo que esta persona entregó al sujeto. Aún así, podemos apreciar diferencias en cuanto al porcentaje en que se identifica esta razón según el tipo de conexión que exista en la experiencia. El apoyo es identificado más frecuentemente en las experiencias con conexiones con la identidad y con la identidad general que en las experiencias con conexión con la identidad de aprendiz. En estas últimas, cobra también importancia la razón de aprendizaje para la identificación del otro importante.

La tabla 5.12 muestra que los diferentes tipos de conexiones se relacionan de manera distinta con los tipos de interés identificados. Por ejemplo, las experiencias que presentan conexión con la identidad general presentan mucho menor “reconocimiento” como interés que aquellas que presentan conexión con otra identidad o con la identidad de aprendiz. Pero aún en éstas últimas, el reconocimiento no se identifica de igual manera pues en aquellas que tienen conexión con la identidad de aprendiz, el reconocimiento aparece mucho más frecuentemente asociado a las características de la actividad o/y a la alineación de motivos. En las experiencias que presentan los 3 tipos de conexiones aparece una clara tendencia a presentar como interés “alineación de motivos”.

Tabla 5.12 *Tipos de conexiones e Interés y motivo*

		Interés y motivo agrupado								Total
		Característica s actividad	Reconocimien to	Alineación de motivos	Reconocimien to y Alineación de motivos	Reconocimien to y Característica s actividad	Característica s de la actividad y Alineación de motivos	Reconocimien to, Alineación de motivos y Característica s actividad	No responde	
Cld	Count % within TIPOS DE C	16 45.70%	6 17.10%	0 0.00%	0 0.00%	1 2.90%	5 14.30%	0 0.00%	7 20.00%	35 100.00%
CidApr	Count % within TIPOS DE C	4 12.10%	3 9.10%	0 0.00%	2 6.10%	12 36.40%	6 18.20%	4 12.10%	2 6.10%	33 100.00%
Cold	Count % within TIPOS DE C	6 13.00%	20 43.50%	2 4.30%	6 13.00%	7 15.20%	1 2.20%	1 2.20%	3 6.50%	46 100.00%
CidCidApr	Count % within TIPOS DE C	3 14.30%	2 9.50%	0 0.00%	1 4.80%	9 42.90%	3 14.30%	3 14.30%	0 0.00%	21 100.00%
CidApCold	Count % within TIPOS DE C	1 5.60%	3 16.70%	0 0.00%	2 11.10%	2 11.10%	5 27.80%	5 27.80%	0 0.00%	18 100.00%
CldCold	Count % within TIPOS DE C	6 35.30%	3 17.60%	1 5.90%	4 23.50%	1 5.90%	0 0.00%	1 5.90%	1 5.90%	17 100.00%
CidCidAPCidCold	Count % within TIPOS DE C	0 0.00%	0 0.00%	0 0.00%	1 16.70%	0 0.00%	1 16.70%	4 66.70%	0 0.00%	6 100.00%
NRC	Count % within TIPOS DE C	0 0.00%	0 0.00%	0 0.00%	0 0.00%	0 0.00%	0 0.00%	0 0.00%	3 100.00%	3 100.00%
Total	Count % within TIPOS DE C	36 20.10%	37 20.70%	3 1.70%	16 8.90%	32 17.90%	21 11.70%	18 10.10%	16 8.90%	179 100.00%

En cuanto a las emociones pasadas, llama la atención que en el caso de las experiencias que presentan exclusivamente conexiones con la identidad general aparecen emociones negativas de manera mucho más frecuente (60%) que en el resto de las experiencias. Por otra parte, las experiencias con

conexión con la identidad de aprendiz se asocian mucho más a emociones positivas que las demás experiencias.

Tabla 5.13 *Tipos de conexiones y Emoción actual*

Tipos de conexiones		Emocion actual				Total
		Positiva	Negativa	Ambivalente	No Responde	
Cld	Count	15	7	6	7	35
	% within TIPOS DE C	42.90%	20.00%	17.10%	20.00%	100.00%
CidApr	Count	18	1	6	8	33
	% within TIPOS DE C	54.50%	3.00%	18.20%	24.20%	100.00%
Cold	Count	31	4	5	6	46
	% within TIPOS DE C	67.40%	8.70%	10.90%	13.00%	100.00%
CidCidApr	Count	17	2	2	0	21
	% within TIPOS DE C	81.00%	9.50%	9.50%	0.00%	100.00%
CidApCold	Count	13	0	2	3	18
	% within TIPOS DE C	72.20%	0.00%	11.10%	16.70%	100.00%
CldCold	Count	9	2	5	1	17
	% within TIPOS DE C	52.90%	11.80%	29.40%	5.90%	100.00%
CidCidAPCidCold	Count	3	0	3	0	6
	% within TIPOS DE C	50.00%	0.00%	50.00%	0.00%	100.00%
NRC	Count	0	0	0	3	3
	% within TIPOS DE C	0.00%	0.00%	0.00%	100.00%	100.00%
Total	Count	106	16	29	28	179
	% within TIPOS DE C	59.20%	8.90%	16.20%	15.60%	100.00%

Al analizar los datos del cruce de variables de tipos de conexiones con las emociones actuales se aprecia que en todos los tipos de experiencias disminuyen las emociones negativas. Esto es particularmente evidente en el caso de las experiencias con conexiones con la identidad general en las que el porcentaje de emoción negativa disminuye en un 40%.

Al observar los datos derivados del cruce entre tipos de conexiones presentes en las experiencias y presencia de actos de reconocimiento se ve que en todos los casos la tendencia es ha reconocer la presencia de actos de reconocimiento en la experiencia narrada. Las experiencias que presentan tanto conexión con la identidad de aprendiz como con otra identidad son las que presentan la mayor la frecuencia de presencia de actos de reconocimiento (89%) y las que presentan la menor frecuencia son aquellas que tienen exclusivamente conexión con la identidad general (63%).

En cuanto a las personas que entregan actos de reconocimiento, los familiares son el grupo principalmente identificado en todos los tipos de experiencias aunque esta tendencia es aún más clara en las experiencias que presentan conexiones con otra identidad de manera exclusiva y aquellas que

presentan conexión con la identidad de aprendiz y conexión con otra identidad. Los amigos son más frecuentemente nombrados en las experiencias que presentan conexión con la identidad general y con otra identidad.

Tabla 5.14 *Tipos de conexiones y Personas en Actos de Reconocimiento*

Tipos de conexiones		Personas Acto Reconocimiento												Total
		Familia (ampliada)	amigos	compañeros	maestro	otro	familia y amigos	familia y maestro	compañeros y maestro	familia y otro	maestro y otro	todos	no responde	
Cid	Count	10	3	0	1	1	0	0	0	1	0	3	16	35
	% within TIPOS DE C	28.60%	8.60%	0.00%	2.90%	2.90%	0.00%	0.00%	0.00%	2.90%	0.00%	8.60%	45.70%	100.00%
CidApr	Count	13	0	4	4	0	0	1	1	0	0	2	8	33
	% within TIPOS DE C	39.40%	0.00%	12.10%	12.10%	0.00%	0.00%	3.00%	3.00%	0.00%	0.00%	6.10%	24.20%	100.00%
Cold	Count	24	2	0	2	2	1	1	0	0	0	1	13	46
	% within TIPOS DE C	52.20%	4.30%	0.00%	4.30%	4.30%	2.20%	2.20%	0.00%	0.00%	0.00%	2.20%	28.30%	100.00%
CidCidApr	Count	8	0	3	1	0	0	0	0	0	2	1	6	21
	% within TIPOS DE C	38.10%	0.00%	14.30%	4.80%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	9.50%	4.80%	28.60%	100.00%
CidApCold	Count	13	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	2	18
	% within TIPOS DE C	72.20%	0.00%	11.10%	0.00%	5.60%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	11.10%	100.00%
CidCold	Count	6	3	0	0	1	0	0	0	0	0	0	7	17
	% within TIPOS DE C	35.30%	17.60%	0.00%	0.00%	5.90%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	41.20%	100.00%
CidCidAPCidCold	Count	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	2	6
	% within TIPOS DE C	16.70%	0.00%	16.70%	0.00%	33.30%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	33.30%	100.00%
NRC	Count	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3
	% within TIPOS DE C	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	100.00%	100.00%
Total	Count	75	8	10	8	7	1	2	1	1	2	7	57	179
	% within TIPOS DE C	41.90%	4.50%	5.60%	4.50%	3.90%	0.60%	1.10%	0.60%	0.60%	1.10%	3.90%	31.80%	100.00%

En cuanto a la valencia de los actos de reconocimiento no se aprecian mayores diferencias entre los diferentes tipos de experiencias. La mayoría de los actos de reconocimiento es de valencia positivos en todos los casos.

Tabla 5.15 Tipos de conexiones y Actos de reconocimiento: emoción

Tipos de conexiones		Emocion Acto Reconocimiento				Total
		positiva	negativa	ambivalente	NR	
Cld	Count % within TIPOS DE C	15 42.90%	2 5.70%	0 0.00%	18 51.40%	35 100.00%
CidApr	Count % within TIPOS DE C	18 54.50%	0 0.00%	1 3.00%	14 42.40%	33 100.00%
Cold	Count % within TIPOS DE C	21 45.70%	4 8.70%	2 4.30%	19 41.30%	46 100.00%
CidCidApr	Count % within TIPOS DE C	13 61.90%	0 0.00%	1 4.80%	7 33.30%	21 100.00%
CidApCold	Count % within TIPOS DE C	11 61.10%	1 5.60%	2 11.10%	4 22.20%	18 100.00%
CldCold	Count % within TIPOS DE C	6 35.30%	3 17.60%	1 5.90%	7 41.20%	17 100.00%
CidCidAPCidCold	Count % within TIPOS DE C	3 50.00%	0 0.00%	1 16.70%	2 33.30%	6 100.00%
NRC	Count % within TIPOS DE C	0 0.00%	0 0.00%	0 0.00%	3 100.00%	3 100.00%
Total	Count % within TIPOS DE C	87 48.60%	10 5.60%	8 4.50%	74 41.30%	179 100.00%

En lo que concierne a la emoción referida a los actos de reconocimiento, se puede afirmar que en todos los tipos de experiencias, independientemente de las conexiones que presentan, las emociones ligadas son de tendencia positiva. No hay mayores diferencias entre los casos.

Tabla 5.16 Tipos de conexiones e Influencia

Tipos de conexiones		Influencia Agrupada								Total
		Aprendizaje	Apr. Conex	Apr. Conex, Rec	Apr. Rec	Conexion	Conex, Rec	Reconocimien to	NR	
Cld	Count % within TIPOS DE C	1 2.90%	5 14.30%	1 2.90%	0 0.00%	17 48.60%	3 8.60%	0 0.00%	8 22.90%	35 100.00%
CidApr	Count % within TIPOS DE C	0 0.00%	1 3.00%	2 6.10%	1 3.00%	10 30.30%	12 36.40%	2 6.10%	5 15.20%	33 100.00%
Cold	Count % within TIPOS DE C	4 8.70%	7 15.20%	3 6.50%	2 4.30%	14 30.40%	5 10.90%	2 4.30%	9 19.60%	46 100.00%
CidCidApr	Count % within TIPOS DE C	0 0.00%	3 14.30%	5 23.80%	0 0.00%	2 9.50%	9 42.90%	0 0.00%	2 9.50%	21 100.00%
CidApCold	Count % within TIPOS DE C	0 0.00%	1 5.60%	7 38.90%	1 5.60%	1 5.60%	4 22.20%	2 11.10%	2 11.10%	18 100.00%
CldCold	Count % within TIPOS DE C	1 5.90%	6 35.30%	2 11.80%	0 0.00%	3 17.60%	3 17.60%	1 5.90%	1 5.90%	17 100.00%
CidCidAPCidCold	Count % within TIPOS DE C	0 0.00%	2 33.30%	1 16.70%	1 16.70%	1 16.70%	1 16.70%	0 0.00%	0 0.00%	6 100.00%
NRC	Count % within TIPOS DE C	0 0.00%	0 0.00%	0 0.00%	0 0.00%	1 33.30%	0 0.00%	0 0.00%	2 66.70%	3 100.00%
Total	Count % within TIPOS DE C	6 3.40%	25 14.00%	21 11.70%	5 2.80%	49 27.40%	37 20.70%	7 3.90%	29 16.20%	179 100.00%

Respecto a los tipos de conexiones y los tipos de influencia identificadas puede apreciarse en la tabla 5.16, que para aquellas experiencias con conexión únicamente con la identidad general, la tendencia es que la experiencia les influya en la medida en que la utilizan como conexión, relacionándola con otra experiencia (49%). En el caso de las experiencias que presentan únicamente conexiones con la identidad de aprendiz, las conexiones tienen un papel explícitamente asociado al reconocimiento de la persona en cuanto aprendiz: la influencia se presenta como conexión en un 30% de los casos y como “conexión Y reconocimiento” en un 36%. La tendencia a presentar influencia de “conexión” asociado a otro código que pone el acento en el aprendizaje como son los casos de “conexión y reconocimiento” y “conexión y aprendizaje” se mantiene para aquellas experiencias que tienen conexión con la identidad de aprendiz y otra conexión asociada.

Tabla 5.17 Tipos de conexiones y tratamiento discursivo previo

Tipos de conexiones		Tratamiento Discursivo			Total
		Si	No	NR	
Cld	Count % within TIPOS DE C	22 62.90%	5 14.30%	8 22.90%	35 100.00%
CidApr	Count % within TIPOS DE C	23 69.70%	3 9.10%	7 21.20%	33 100.00%
Cold	Count % within TIPOS DE C	32 69.60%	5 10.90%	9 19.60%	46 100.00%
CidCidApr	Count % within TIPOS DE C	13 61.90%	3 14.30%	5 23.80%	21 100.00%
CidApCold	Count % within TIPOS DE C	12 66.70%	2 11.10%	4 22.20%	18 100.00%
CldCold	Count % within TIPOS DE C	11 64.70%	4 23.50%	2 11.80%	17 100.00%
CidCidAPCidCold	Count % within TIPOS DE C	6 100.00%	0 0.00%	0 0.00%	6 100.00%
NRC	Count % within TIPOS DE C	0 0.00%	0 0.00%	3 100.00%	3 100.00%
Total	Count % within TIPOS DE C	119 66.50%	22 12.30%	38 21.20%	179 100.00%

En cuanto al tratamiento discursivo previo de cada tipo de experiencia, los datos de la tabla 5.17 muestran que no hay diferencias significativas en esta variable. La mayoría de las experiencias, independientemente del tipo de conexiones que presentan, han sido compartidas con otros. En particular la

tendencia es clarísima para aquellas experiencias que presentan los 3 tipos de conexiones que han sido compartidas en el 100% de los casos. En cuanto a aquellas experiencias "no compartidas previamente" esto ocurre más frecuentemente en las experiencias que presentan conexiones con la identidad general y con otra identidad (24%).

Síntesis de resultados de análisis por sub-grupos

- Se analizan y comparan siete sub grupos de experiencias de acuerdo a las conexiones y a los tipos de combinaciones de conexiones que presentan.
- Se aprecian diferencias en los tipos de contextos socio-institucionales. El contexto socio-institucional es informal en aproximadamente 87% de las experiencias con conexión con otra identidad y en el 80% de las experiencias con conexión con la identidad general. Esta tendencia baja al 50% cuando se trata de experiencias con un mix de conexiones diversas y baja aún más, a 25% cuando se trata de experiencias en las que hay conexión con la identidad de aprendiz.
- Todas las experiencias, independientemente del tipo de conexiones presentes, tienden a ubicarse específicamente en un tiempo y espacio determinado. Esta tendencia es más débil en aquellas experiencias que tienen conexión con otra identidad.
- Todas las experiencias, independientemente del tipo de conexiones, tienen como "otros especiales" mayoritariamente a miembros de la familia. Estos otros son importantes principalmente por que otorgan apoyo en todos los casos, aunque en el caso de las experiencias con conexión con la IdA, también emerge como razón el hecho de haber aprendido de él o ella.
- En cuanto a los intereses y motivos se aprecian diferencias ya que las experiencias con conexión con la identidad general presentan menos el "reconocimiento" como interés o motivo. También destaca el grupo de experiencias con presencia de los tres tipos de conexiones. Se trata de un

grupo pequeño, de seis experiencias, pero en las que el interés de “alineamiento de motivos” es claramente superior al resto.

- Respecto a las emociones, pasadas en el caso de las experiencias que presentan exclusivamente conexiones con la identidad general aparecen emociones negativas de manera mucho más frecuente que en el resto de las experiencias (60% versus menos de 30%). Por otra parte, las experiencias con conexión con la identidad de aprendiz se asocian mucho más a emociones positivas que las demás experiencias.
- Los actos de reconocimiento se relacionan a emociones positivas y están mayoritariamente presentes en el grupo de experiencias que presentan tanto conexión con la identidad de aprendiz como con otra identidad (89%).
- La influencia de la experiencia está más relacionada con el reconocimiento como aprendiz en los grupos de experiencias en que hay conexión con la identidad de aprendiz.
- No se aprecian mayores diferencias en cuanto a otras variables entre los diferentes grupos de experiencias.

El análisis precedente ha permitido describir los diferentes tipos de experiencia de acuerdo a las conexiones que presentan. En la mayoría de los casos en los que se encontraron diferencias interesantes, éstas se relacionaban a las conexiones con la identidad de aprendiz.

Lo anterior trajo como consecuencia que se decidiera describir los resultados del análisis del conjunto de experiencias de acuerdo a la presencia o ausencia de “conexión con la identidad de aprendiz”. Con el fin de evitar la repetición (y el agotamiento de los lectores), simplemente destacaremos aquellos aspectos que parecen especialmente interesantes.

Según presencia o ausencia de "conexión con la identidad de aprendiz"

Una mirada a los datos demográficos de nuestra muestra nos indica que los sujetos que presentan conexiones con la identidad de aprendiz no difieren en términos de escolaridad, de los sujetos en los que no hemos identificado esta variable. Esto puede indicarnos que las oportunidades de construirnos en cuanto aprendices no se encuentran exclusivamente vinculadas al contexto escolar sino que se extienden a todas las ecologías de aprendizaje en las que participan los sujetos.

Tabla 5.18 *Escolaridad y conexión con la identidad de aprendiz*

			Conexión Identidad de Aprendiz		Total
			Si	No	
Escolaridad	Básica incompleta	Count % within C IdApr	2 2.60%	3 3.00%	5 2.80%
	Básica completa	Count % within C IdApr	6 7.70%	15 14.90%	21 11.70%
	Media incompleta	Count % within C IdApr	18 23.10%	20 19.80%	38 21.20%
	Media completa	Count % within C IdApr	35 44.90%	54 53.50%	89 49.70%
	Superior incompleta	Count % within C IdApr	7 9.00%	2 2.00%	9 5.00%
	No responde	Count % within C IdApr	10 12.80%	7 6.90%	17 9.50%
Total		Count % within C IdApr	78 100.00%	101 100.00%	179 100.00%

¿Qué datos son especialmente interesantes cuando analizamos la variable conexión con la identidad de aprendiz? Por una parte, los tipos de contextos socio-institucionales con los que se relacionan:

La tabla siguiente sobre contextos socio-institucionales nos permite apreciar con claridad la asociación entre las experiencias ubicadas por el sujeto en los contextos formales y la presencia de conexiones con la identidad de aprendiz. Si anteriormente decíamos que el contexto escolar no resultaba esencial en términos de las posibilidades que ofrece a los sujetos para lograr reconocerse como aprendices, esta tabla nos hace reflexionar al respecto. El

contexto formal (la escuela, en el caso de nuestra muestra) es el contexto en el que más del 70% de las experiencias con conexiones con la identidad de aprendiz se sitúan. En tanto el 90% de las experiencias en las que no hemos identificado conexión con la identidad de aprendiz se sitúan en contextos informales y el 10% restante en contextos formales.

Tabla 5.19 *Conexión IdA y Contextos Socio-institucionales*

			Conexión Identidad de Aprendiz		Total
			Si	No	
Contexto Socio Institucional	CS formal	Count % within C IdApr	50 64.10%	10 9.90%	60 33.50%
	CS formalx	Count % within C IdApr	7 9.00%	0 0.00%	7 3.90%
	CS informal familiar	Count % within C IdApr	6 7.70%	58 57.40%	64 35.80%
	CS informal otro	Count % within C IdApr	2 2.60%	7 6.90%	9 5.00%
	CS informal trabajo	Count % within C IdApr	9 11.50%	16 15.80%	25 14.00%
	CS formal CS informal familiar	Count % within C IdApr	3 3.80%	2 2.00%	5 2.80%
	CS inf familiar CS inf otro	Count % within C IdApr	0 0.00%	2 2.00%	2 1.10%
	CS inf familiar CS inf trabajo	Count % within C IdApr	1 1.30%	4 4.00%	5 2.80%
	CS viaje	Count % within C IdApr	0 0.00%	1 1.00%	1 0.60%
	NR	Count % within C IdApr	0 0.00%	1 1.00%	1 0.60%
	Total	Count % within C IdApr	78 100.00%	101 100.00%	179 100.00%

En cuanto a la ubicación espacio-temporal, como puede apreciarse en la tabla 5.19, las experiencias en las que identificamos conexión con la identidad de aprendiz son en su gran mayoría (82%) de tipo específica. En contraste, las experiencias en que no identificamos esta conexión tienden a ser específicas en el 62% de los casos. Es decir, en aquellas experiencias sin conexión con la identidad de aprendiz aparece mucho más frecuentemente la experiencia clave de tipo “extendida” (38% de los casos).

Tabla 5.20 Conexión IdA y Ubicación Espacio-temporal

		Conexión Identidad de Aprendiz		Total	
		Si	No		
Ubicacion Espacio Temporal	Especifica	Count	64	63	127
		% within C IdApr	82.10%	62.40%	70.90%
	Extendida	Count	14	38	52
		% within C IdApr	17.90%	37.60%	29.10%
Total		Count	78	101	179
		% within C IdApr	100.00%	100.00%	100.00%

En cuanto a los "otros presentes" la figura del maestro aparece en un tercio de los otros identificados cuando hay presencia de conexión con la identidad de aprendiz versus un 8% de frecuencia cuando no hay conexión con la identidad de aprendiz. En el caso de los otros especiales se repite esta tendencia pues cuando no hay conexión con la identidad de aprendiz el maestro es nombrado en el 1% de los casos como ese "otro especial" versus un 20% de menciones en experiencias que si presentan conexiones con la identidad de aprendiz. El papel de la familia es mucho más marcado en el grupo de quienes no presentan conexión con la identidad de aprendiz (más del 64% de los "otros especiales") y en cambio, en el grupo de experiencias con conexión con la identidad de aprendiz, los otros especiales son más diversos. La familia sigue siendo clave (cerca del 50% de los otros especiales) pero aparecen también los amigos, los compañeros y los maestros con mayor fuerza que en el otro grupo de experiencias.

En cuanto a las razones que dan los sujetos para justificar la elección de su "otro especial" no hay diferencias significativas entre ambos grupos de experiencias.

¿Y respecto a los intereses y motivos identificados?

Tabla 5.21 *Conexión IdA e Interés y Motivos agrupados*

			Conexión Identidad de Aprendiz		Total
			Si	No	
Interés y motivo agrupado	Características actividad	Count % within C IdApr	8 10.30%	28 27.70%	36 20.10%
	Reconocimiento	Count % within C IdApr	8 10.30%	29 28.70%	37 20.70%
	Alineacion de motivos	Count % within C IdApr	0 0.00%	3 3.00%	3 1.70%
	Reconocimiento y Alineacion de motivos	Count % within C IdApr	6 7.70%	10 9.90%	16 8.90%
	Reconocimiento y Características actividad	Count % within C IdApr	23 29.50%	9 8.90%	32 17.90%
	Características de la actividad y Alineacion de motivos	Count % within C IdApr	15 19.20%	6 5.90%	21 11.70%
	Reconocimiento, Alineacion de motivos y Características actividad	Count % within C IdApr	16 20.50%	2 2.00%	18 10.10%
	No responde	Count % within C IdApr	2 2.60%	14 13.90%	16 8.90%
Total		Count % within C IdApr	78 100.00%	101 100.00%	179 100.00%

En casi el 70% de las experiencias con conexión con la identidad de aprendiz aparece identificado el reconocimiento como uno de los intereses o motivos del sujeto contra un 48% en el otro grupo de experiencias. En cuanto a la alineación de motivos se aprecia que prácticamente la mitad (48%) de las experiencias con conexión con la identidad de aprendiz presentan alineación de motivos versus un 19% de frecuencia en el grupo de experiencias que no presenta esta conexión.

Uno de los aspectos más interesantes tiene que ver con las emociones al comparar ambos grupos de experiencias. En aquellas experiencias con conexión con la identidad de aprendiz sólo el 13% de las emociones pasadas son de tipo negativas versus un 44% de emoción pasada negativa en el caso de las experiencias sin conexión con la identidad de aprendiz. En el caso de las emociones actuales no hay diferencias significativas.

Tabla 5.22 Conexión IdA y Emoción pasada

			Conexión Identidad de Aprendiz		Total
			Si	No	
Emoción pasada	Positiva	Count % within C IdApr	48 61.50%	37 36.60%	85 47.50%
	Negativa	Count % within C IdApr	10 12.80%	44 43.60%	54 30.20%
	Ambivalente	Count % within C IdApr	5 6.40%	8 7.90%	13 7.30%
	No Responde	Count % within C IdApr	15 19.20%	12 11.90%	27 15.10%
Total		Count % within C IdApr	78 100.00%	101 100.00%	179 100.00%

En cuanto a los actos de reconocimiento, en el grupo de experiencias con conexión con la IdA hay más variedad respecto a quienes (familia, compañeros, maestros) otorgan los actos de reconocimiento que en el otro grupo de experiencias en que aparecen familia y amigos casi exclusivamente. La emoción asociada al acto de reconocimiento también es diferente para ambos grupos de experiencias: para ambos grupos la emoción predominante es positiva pero las emociones negativas se relacionan a la variable "no-conexión con la identidad de aprendiz". Por último, en términos de influencia, el reconocimiento aparece identificado en dos tercios de las experiencias con conexión con la identidad de aprendiz versus menos de 25% de las experiencias sin esta conexión.

Un análisis por sexo indica, primero que no hay diferencias relevantes en los porcentajes de tipos de conexiones presentes. En particular cabe decir que no hay diferencias entre hombres y mujeres a la hora de presentar (o no) experiencias con conexiones con la identidad de aprendiz. En cambio donde si hay diferencias entre sexos es en el tipo de emociones asociadas a las experiencias ya que los hombres se aprecia la tendencia a describir con mayor frecuencia emociones positivas tanto en el ítem de emociones pasadas como actuales. En cuanto a los contextos socio-institucionales, mujeres y hombres describen experiencias que se sitúan en el contexto formal con una frecuencia muy similar, cercana al 35%. Las mujeres sitúan con mayor frecuencia que los

hombres sus experiencias en contextos informales familiares (52% versus el 26% en el caso de los hombres). El resto de los hallazgos se presentan de manera uniforme en hombres y mujeres.

En términos de las variables de escolaridad del padre y de la madre, el 70% de las madres y padres de los sujetos de la muestra no ha alcanzado el nivel de estudios secundarios, es decir cuentan sólo con educación básica (primaria) completa o incompleta. No aparece ninguna asociación fuerte entre los años de escolaridad de los padres y los tipo de conexiones identificadas en las experiencias. En el caso particular de las conexiones con identidad de aprendiz es interesante hacer notar que la escolaridad de las madres de aquellos sujetos en los que identificamos conexión con la identidad de aprendiz es mayor que en el otro grupo: Un 40% de las madres de aquellos que presentan conexión con la IdA posee estudios secundarios (completos o incompletos) mientras que en quienes no se identifica, este porcentaje es de sólo 23%.

En cuanto a la escolaridad del sujeto, no hay una correlación importante entre nivel de escolaridad y tipos de conexiones ni siquiera al utilizar como variable la presencia o ausencia de conexión con la identidad de aprendiz.

Finalmente, conviene señalar que una diferencia interesante entre ambos grupos de experiencias son los temas predominantes de las experiencias. Como puede apreciarse en la tabla 5.23, es evidente que el tema central en las experiencias conectadas con la IdA es la superación personal o familia. Esto contrasta con la importancia que tienen los temas de crisis para el grupo de experiencias no conectadas a la IdA.

Tabla 5.23 *Temas por subgrupos de experiencias*

TEMAS	sin C IdA	con C idA	
aprendizaje	5	7	12
familia	17	2	19
crisis	30	4	34
superación	49	65	114
total:	101	78	179

Síntesis de resultados según presencia o ausencia de “conexión con la IdA”

Las principales diferencias entre el grupo de experiencias en las que hay conexión con la IdA y aquellas en que esto no ocurre son:

- Mayor presencia del contexto socio-institucional formal en el grupo con conexión a la IdA
- Aumenta la tendencia de que sean experiencias circunscritas en espacio y tiempo en experiencias conectadas a la IdA.
- Aumenta también en ese grupo (Conexión IdA) la tendencia a que las emociones sean positivas. Hay más actos de reconocimiento y son de carácter predominantemente positivos.
- Aparecen los maestros y compañeros como otros especiales de manera más frecuente en el grupo con conexión con la IdA. Igualmente la familia sigue siendo la fuente principal de apoyo y reconocimiento mencionada.
- En el grupo con conexión a la IdA, los motivos e intereses están más relacionados con el reconocimiento y la alineación de motivos que en el grupo sin esta conexión.
- Otras diferencias interesantes y llamativas del grupo que presenta conexión con la identidad de aprendiz es que la escolaridad materna es más alta que el resto de la muestra y que el tema central de las experiencias es la superación. Esto contrasta con el grupo sin conexión IdA en la que un tema muy importante, además de la superación, son las

crisis y las historias que hablan del valor de la familia o de anécdotas familiares.

Hasta aquí se han presentado algunos datos sobre los participantes y se han analizado las ECA de acuerdo a diversas entradas. A continuación se presentan las características de aprendiz descritas por los participantes, para luego indagar en un grupo peculiar de sujetos que presentaban más tendencia a conectar sus experiencias con su IdA que el resto de la muestra.

5.3.4 Los sujetos y su caracterización como aprendices

La última parte del cuestionario exploraba las características de aprendiz: el grado de reconocimiento de sí mismo como aprendiz; el nivel de elaboración con que el sujeto realiza la identificación de sus competencias y debilidades, así como las relaciones que logra establecer entre sus características y las características de la actividad presentes en diversos contextos y situaciones de aprendizaje. Se explora, por lo tanto el nivel de elaboración de su identidad de aprendiz en modalidad trans-contextual y narrativa.

El 89% de los sujetos ha respondido este apartado. Respecto a las características generales identificadas, el 88% de los participantes abstraen y generalizan sus características sin circunscribirlas a un contexto particular, en tanto, 22 sujetos vinculan sus características a un contexto o situación determinados. En tres sujetos del total de la muestra no existe un claro predominio en cuanto a si abstraen y generalizan sus características y/o las remiten a situaciones específicas. Por último, cuatro sujetos identifican características personales pero no las vinculan explícitamente con su condición de aprendices o con una situación de aprendizaje.

En cuanto a los elementos que el sujeto identifica como prioritarios para el logro de su aprendizaje vemos que la descripción de los sujetos en cuanto aprendices se sitúa o relaciona preferentemente en torno a las **actividades de aprendizaje**. Esto ocurre en el 73% de los sujetos. El 11% sitúa su descripción como aprendiz de manera mixta, es decir referida a elementos de las actividades

y de los contextos. Un 11% no responde este apartado. El 5% restante enmarca la descripción de sí mismo en cuanto aprendiz sobre todo en las características del contexto en que el aprendizaje tiene lugar. Al analizar los datos de los pocos sujetos cuya descripción está predominantemente referida a los contextos, vemos que se mencionan el contexto informal laboral, el contexto formal y contextos mixtos.

Un análisis más detenido de las características de la actividad que son mayormente rescatadas por los sujetos para describirse a sí mismos como aprendices da cuenta que los aspectos de la estructura académica son mencionados por el 65% de los sujetos de la muestra. Esto refiere al tipo de tarea, aspectos didácticos, exigencias de evaluación, etc. Un 35% alude a las características del contenido, y un 33% de los sujetos menciona aspectos relativos a la organización social de la actividad. En los aspectos de organización social se incluyen el clima social de la situación de aprendizaje, las reglas de participación, los roles de los participantes, etc. En este apartado destaca la importancia que otorgan al respeto de los profesores hacia los alumnos, así como la necesidad de que los contenidos sean aplicados de manera "práctica".

Al realizar un análisis cruzando las variables "presencia o ausencia de conexión con la identidad de aprendiz" con las características en la descripción de los sujetos como aprendices no se aprecian diferencias importantes. Parte de esta falta de resultados puede explicarse probablemente porque al ser el último apartado de la entrevista, los sujetos respondieron de forma sumamente escueta.

Por último cabe mencionar que un 37% de los sujetos aluden a condicionantes (físicas, personales, emocionales, contextuales) que condicionan o influyen en su capacidad de aprender. Estos obstáculos refieren principalmente a la situación de pobreza que los circunda. Aparecen como obstáculos para el aprendizaje el frío, el hambre, la falta de tiempo y el sueño.

Sujetos con conexión con la Identidad de Aprendiz en sus tres ECA

A medida que analizábamos los resultados, nos pareció pertinente, de cara al análisis de las entrevistas que haríamos posteriormente, indagar por aquellos participantes que en los cuestionarios presentaran una caracterización como aprendices especialmente favorable. Es decir, aquellos casos, escasos, en los que los sujetos hubiesen establecido una conexión con la identidad de aprendiz en las tres experiencias descritas. ¿Tenían alguna particularidad en relación al resto de la muestra?

Se trataba de seis sujetos: dos hombres y cuatro mujeres cuyo nivel de escolaridad era claramente más alto que la tendencia general de la muestra. De los cinco que respondieron la pregunta por su nivel de escolaridad, el 80% (4 de ellos) han completado la educación secundaria. En cuanto a los estudios deseados, de los 5 que responden la pregunta, el 100% quiere seguir estudiando una carrera técnica o una carrera profesional, es decir, presentan altas expectativas de aprendizaje a futuro.

Respecto a la escolaridad de sus padres los datos nos muestran que la figura paterna no presenta diferencias con el perfil de los padres del resto de los participantes. En cambio, donde sí existe una diferencia importante es en el nivel educativo de las madres de estos sujetos pues cuatro de ellas (67%) tiene estudios secundarios completos o incompletos. Lo anterior contrasta claramente con la tendencia general de la muestra en la que el 70% de las madres y el 70% de los padres de los sujetos no ha alcanzado el nivel de estudios secundarios, es decir cuentan sólo con educación básica (primaria) completa o incompleta.

Al observar los contextos en los que sitúan las experiencias clave, vemos un claro predominio del contexto formal (78%) y con menor frecuencia aparece también el contexto informal de trabajo (11%) e informal familiar, también con un 11%. Estos sujetos ubican sus ECA de manera específica en el 89% de los casos. Otro de los aspectos distintivos aparece al examinar los actos de reconocimiento: en estos sujetos casi el 40% de las personas que entregan los actos de reconocimiento son maestros y compañeros y el 50% corresponde a

familiares, lo que contrasta con la muestra general en la cual los maestros y compañeros representaban un 8%. Los actos de reconocimiento son positivos en más del 80% de las experiencias y las emociones asociadas al acto de reconocimiento son positivas en el 92% de las experiencias en las que responden esta pregunta.

Las emociones asociadas a las ECA que estos sujetos describen son positivas en el 85% de los casos respondidos. En cuanto a la influencia que identifican en las experiencias, estos participantes señalan como influencia el aprendizaje en aproximadamente el 30% de sus respuestas y el reconocimiento en más del 60% de las experiencias. En todas las experiencias logran identificar y responder la pregunta acerca de la influencia que ha tenido la experiencia, lo que contrasta con la tendencia general de la muestra en la que en el 25% de los casos no se logra identificar y/o responder a esta pregunta. Además, en la muestra general, la influencia de reconocimiento sólo es percibida en el 40% de las experiencias.

Así mismo, todos los sujetos en los que hemos identificado conexión con la identidad de aprendiz en todas las experiencias descritas logran describirse como aprendices en el apartado sobre "características de aprendiz". Los seis sujetos son capaces de generalizar sus características como aprendices. También se refieren concretamente a aspectos relacionados con las características de la actividad que para ellos son importantes a la hora de aprender. En el 84% de los casos, hacen referencia a aspectos del contenido. En todos los casos aluden a aspectos concernientes a la estructura académica de la tarea y tres de ellos hacen referencia a aspectos de la organización social que les influye a la hora de aprender. Finalmente, cabe señalar que el tema de 17 de las 18 experiencias descritas por estos sujetos es prioritariamente la superación. El único caso diferente corresponde a una experiencia cuyo tema es el aprendizaje. Esto nos lleva a pensar que existe un mayor grado de integración de la ECA como una enseñanza vital o como una metáfora de superación que ha sido puesta al servicio de la identidad y del aprendizaje.

5.4 Síntesis de Resultados Cuestionarios

-Caracterización de los participantes

Los participantes de esta fase de la investigación corresponden a 63 sujetos adultos cuya edad promedio es de 36 años y cuyos años de escolaridad promedio son 10. Sólo el 55% de la muestra ha completado los estudios secundarios, es decir posee el “diploma de enseñanza media”. Un alto porcentaje de sujetos, por lo tanto, ha desertado del sistema escolar y se encuentra actualmente resituándose como estudiante al estar estudiando en INFOCAP. La escolaridad de los sujetos es mayor que la de sus padres y madres. El 70% de las madres y el 70% de los padres de los sujetos de la muestra no ha alcanzado el nivel de estudios secundarios, es decir cuentan sólo con educación básica (primaria) completa o incompleta.

En cuanto a diferencias por sexo podemos decir que hay diferencias en la valencia de las emociones asociadas a las experiencias: son más frecuentemente positivas en hombres que en mujeres. Respecto a los contextos socio-institucionales en que se sitúan las ECA, las mujeres las sitúan más frecuentemente en el contexto informal familiar que los hombres. No hay diferencias significativas en el resto de las variables al cruzarlas por sexo.

-Principales características de las ECA utilizando el modelo de Ida

Nuestro punto de partida es que las experiencias clave de aprendizaje se vuelven clave en la medida en que los sujetos a través de medios semióticos, las cargan de significados. Estos significados son especiales en la medida en que se utilizan posteriormente para comprender nuevas experiencias de aprendizaje y, muy posiblemente, para comprenderse como un aprendiz con ciertas características. En otras palabras, las experiencias se vuelven clave en la medida en que promueven construcciones de significados sobre aprendizajes puntuales y/o sobre sí mismo” al sujeto. Lo interpelan o lo ayudan a conectar experiencias y a reconocerse como sujeto en medio de esas experiencias en las que va participando y reconstruyéndose. Lo esperable, sería, entonces, que los datos mostrasen reconstrucciones de experiencias diversas no sólo en términos

de cómo se caracterizan sino en el nivel de conexión que tienen en cuanto al sentido de reconocimiento del sujeto como aprendiz.

Mirando los datos podemos afirmar, en primer lugar, que las ECA identificadas son diversas y que las variables teóricas derivadas del modelo de IdA (Coll y Falsafi, 2011, 2015). permiten caracterizarlas y distinguirlas. Decimos que son diversas pues no presentan características uniformes en la medida en que se sitúan en todo tipo de contextos y que probablemente están asociadas a aprendizajes de diverso tipo. Aunque se identifican ECA de tipo extendidas hay una tendencia clara a que sean circunscritas a un tiempo o espacio determinado. Es decir, encontramos mayoritariamente ECA específicas y acotadas. Lo mismo ocurre en lo referido a los **contextos y periodos vitales**, en que la mayoría de las experiencias son circunscritas a un contexto y a un periodo vital particular. En el caso de esta muestra, la mayoría de las EC se sitúan en la adultez joven y la adultez.

Al examinar los contextos socio-institucionales se aprecia que aparecen tanto los contextos informales (60%) como los formales (40%). Pero por sobre todo, el hecho de examinar los tipos de identidades con los que se conectan las ECA indica que las ECA son clave también en el sentido en que su significado es contextualizado y funcional a las identidades más salientes y funcionales para el sujeto. Las reconstrucciones que el sujeto realiza y por lo tanto, el tipo de conexiones que podemos identificar en su relato, está mediado por el objetivo, el motivo que dicha reconstrucción tiene para sí mismo como sujeto. Aunque la demanda de la tarea sea -"describe experiencias clave de aprendizaje que te hayan marcado como aprendiz"- es el sujeto quien, guiado por el tipo de reconocimiento que necesita o que moviliza, y por sus motivos, reconstruye significados. Al tener muestra de personas que habitualmente se encuentran reconociéndose y posicionándose como padres, madres o trabajadores y que en mucho menor medida se han reconocido como aprendices, no es de extrañar que ocurra lo que vemos: que en la gran mayoría de las experiencias aparecen conexiones con la identidad general o con otras identidades y que en cambio, las

conexiones con la identidad de aprendiz se dan en menos de la mitad de las experiencias.

¿Quiere esto decir que en las otras experiencias los sujetos no aprendieron? Por supuesto que aprendieron. Tanto es así, que han seleccionado y reconstruido esa experiencia y la han puesto en juego con aspectos de sí mismos que funcionalmente, pueden ser más necesarios para situarse como sujetos, al menos en la tarea concreta de la entrevista escrita. Y por lo demás, tampoco podríamos decir si los significados y aprendizajes que nos presenta sobre sí mismo como por ejemplo: padre se encuentran de alguna manera también integrados en el modo como se reconoce como aprendiz y en como afronta las situaciones de aprendizaje. Conviene señalar, pues, que las ECA se reconstruyen en relación con diferentes identidades y pueden utilizarse para construir significados que trascienden una identidad concreta. Elaboraremos un poco más esta idea al caracterizar los distintos tipos de experiencias de acuerdo a las conexiones presentes.

Volviendo a la descripción de las variables, conviene señalar que **las emociones** que los sujetos asocian a las experiencias suelen ser de tipo positivo. Lo que es aún más interesante es el cambio que se aprecia entre los porcentajes de emoción negativa referidos a la emoción pasada y a la emoción actual: hay una clara tendencia a que disminuyan las emociones negativas cuando se trata de describir la emoción que la experiencia le provoca hoy al sujeto. Disminuyen las emociones negativas y aumenta las emociones de carácter ambivalente. Este cambio señala con claridad el carácter de reconstrucción discursiva de las ECA. Una experiencia que vuelve a significarse, que emocionalmente tiene diferentes significados para el sujeto en la medida en que se ha re-configurado como si se tratara de un relato que le permitiese comprender el sentido de otras experiencias pasadas, presentes y futuras.

En la muestra se aprecia que **los otros más importantes** son los familiares, en especial la madre pero también la familia extensa. Madre, padre, tíos, hermanos, suegros, primos etc. El grupo familiar es el grupo más potente, los más frecuentemente nombrados como “otros especiales” y quienes a través

de apoyo emocional e instrumental acompañan y posibilitan el aprendizaje de los sujetos. Este dato adquiere aún más sentido al contextualizarlo en las características de la muestra. Sujetos que viven en condición de pobreza para quienes el apoyo familiar puede significar la diferencia entre poder asistir a la escuela o instituto o tener que desertar y trabajar en la calle para buscar un medio de supervivencia. Los actos de reconocimiento también son principalmente protagonizados por los familiares aunque aparecen también los amigos y en menor medida, maestros y compañeros. Los actos de reconocimiento son en la mayoría de los casos positivos y se asocian a emociones positivas.

Lo que despertó el interés o motivó al sujeto en las experiencias identificadas tiene que ver principalmente con aspectos de características de la actividad. Por ejemplo: el contenido, los participantes, el resultado de aprendizaje, etc. Además, más de dos tercios de las ECA despertaron el interés de los sujetos pues supusieron la obtención de actos de reconocimiento y/o de cambios en su sentido de reconocimiento. En un tercio de las ECA, en tanto, identificamos también alineación entre los objetivos de la actividad y algún motivo de orden superior del sujeto. Estos "grandes motivos" son muchas veces ideales de sí mismo que el sujeto explícitamente quiere alcanzar, por ejemplo : *"Ser el mejor papá para mis hijos"* *"Quería demostrarles a todos que yo era capaz de estudiar..."* pero también, en nuestra muestra, están muy vinculados a las dificultades que los sujetos han enfrentado por vivir en condiciones de pobreza y muchas veces de marginalidad. *"Quiero lograr tener una vida diferente para que mis hijos nunca pasen lo que yo pasé"* *"Tener mi peluquería y lograr mis sueños y nunca más me miren en menos"* etc.

La variable sobre la influencia de la experiencia indica que prácticamente en la totalidad (90%) de las experiencias respondidas, los sujetos describen cómo la ECA les ha influido en determinadas áreas y de este modo, establecen conexiones entre la experiencia y otros elementos. Pero en este amplio universo de "influencia-conexiones" queda poco claro de qué tipo son las conexiones y con qué elementos se realizan las conexiones. Sin embargo, estos resultados

están en sintonía con la premisa básica a la que se aludía anteriormente al proponer que la experiencia clave de aprendizaje funciona como una reconstrucción discursiva de una experiencia subjetiva de aprendizaje que promueve construcciones de significados más ricos y complejos sobre determinados contenidos y objetos de aprendizaje, y/o sobre el sujeto como aprendiz. Por definición, las ECA promueven las conexiones entre distintas parcelas de significados previamente construidos y los significados que emergen de nuevas experiencias (reales o imaginadas). Que esto ocurra en la teoría es una cosa. Pero que los sujetos identifiquen estas “conexiones” explícitamente es una cosa totalmente diferente y requiere de bastante capacidad reflexiva y de otro buen poco de reconocimiento como aprendiz. Los datos que aporta esta variable muestran que en el 40% de las experiencias podemos identificar que para el sujeto la experiencia ha influido directamente en su sentido de reconocimiento, en el modo como se caracteriza y/o posiciona frente al aprendizaje.

En cuanto a los temas que más frecuentemente emergen en estas experiencias, se identifica como tema predominante la superación y como temas frecuentes las crisis o situaciones traumáticas y la familia como fuente de apoyo y aprendizajes importantes.

En cuanto al tratamiento discursivo previo de la experiencia, los resultados indican que la mayoría de las experiencias han sido compartidas previamente. El análisis de las entrevistas permite indagar, en el siguiente capítulo, en la forma en que se reconstruyen estas experiencias clave y las implicancias que tienen determinados espacios discursivos para re-significarlas. Lo mismo puede decirse de los tipos de aprendizaje implicados. Los resultados indican que son de tipo mixtos lo que lleva a reflexionar sobre la necesidad de profundizar en este punto en el análisis de las entrevistas.

-Caracterización de las ECA de acuerdo al ámbito de la identidad con que se relacionan prioritariamente

La premisa inicial era que a partir de determinadas variables se podrían distinguir diferentes ECA. Y la expectativa era, además, que el hecho de contar

con diferentes subgrupos de experiencias pudiera aumentar nuestra comprensión sobre las relaciones que diferentes elementos del modelo juegan a la hora de utilizarse para reconstruir significados en cuanto aprendiz.

La primera entrada fue la de analizar las experiencias en función de las conexiones que podían identificarse en ellas. A grandes rasgos, pudo verse que la mayoría de las variables se comportaban de manera similar para todos los tipos de experiencias. Sin embargo, existían diferencias; tendencias moderadas que al examinar en profundidad siempre tenían como denominador común una cosa: la conexión con la identidad de aprendiz. Es decir, al examinar los siete sub-tipos de experiencias, se apreciaban diferencias en la mayoría de los elementos examinados en el grupo de experiencias que presentaban *conexión con la identidad de aprendiz*.

Debido a lo anterior, se hizo patente la necesidad de plantear una nueva entrada que considerase como variable la "*presencia de la conexión IdA*". Esto se tradujo en el análisis de dos grupos de experiencias con datos claramente contrastables. En la mayoría de las variables teóricas encontramos diferencias importantes entre ambos grupos. En el caso del contexto socio-institucional la diferencia es contundente: Los resultados obtenidos del análisis de los **Contextos socio-institucionales** en las ECA que presentan conexiones con IdA, son sorprendentes en el sentido que permiten postular una relación positiva entre el contexto formal y las conexiones con la identidad de aprendiz. El 80% de las experiencias que presentan conexión con la identidad de aprendiz se sitúa en contextos formales. Esto señala la decisiva importancia (y por ende, la fuerte responsabilidad) que le cabe al contexto formal para ayudar al sujeto a reconocerse en cuanto aprendiz.

El rol de **los otros** también cambia en aquellas experiencias que tienen conexión con la IdA, pues cobran mayor importancia personas de los contextos formales: maestros y compañeros aunque la familia continúa teniendo un papel muy destacado. Otra diferencia destacable entre ambos grupos de experiencias

es que las **emociones** de las experiencias con conexión con la IdA tienden a ser más frecuentemente positivas que el otro grupo de experiencias.

En cuanto al **interés y motivo**, al comparar ambos grupos se aprecia una tendencia mayor a presentar como interés el reconocimiento en el grupo de experiencias que presentan conexión con la IdA (70% versus 50%). La alineación de motivos es también mayor en este grupo (48% versus 21%). En otras palabras, se aprecia una diferencia importante en los tipos de interés y motivo entre ambos grupos. Lo anterior se confirma al examinar la variable “influencia” ya que puede apreciarse que en el primer grupo de ECA (que tienen conexión con la IdA) la influencia es de reconocimiento en más del 60% lo que contrasta con el 20% encontrado en el grupo de experiencias sin conexión con la identidad de aprendiz.

Finalmente, en el grupo que presenta conexiones con la IdA, el tema predominante es claramente la superación, lo que contrasta con el otro grupo de experiencias en los que temas como las crisis y la importancia de la familia juegan un papel también importante.

- Caracterización de los sujetos como aprendices

En cuanto a los resultados obtenidos en el apartado sobre características de aprendiz, no aparecen diferencias significativas entre los sujetos, lo que puede deberse a que los códigos son poco discriminatorios y al cansancio de los participantes, pues al tratarse de la tercera y última parte del cuestionario, la gran mayoría responden escuetamente a las preguntas. También podría deberse a que los sujetos no logran elaborar mayormente sobre sus características como aprendices pues probablemente se trate de una tarea que no han enfrentado frecuentemente con anterioridad. En cualquier caso, las variables de ese apartado permiten señalar que la mayoría de los sujetos hacen generalizaciones sobre sus características como aprendices o a su modo de aprender. Suelen utilizar elementos de las características de la actividad para describirse como aprendices. Los principales elementos mencionados son aquellos concernientes a la estructura académica de la tarea aunque también, en menor medida, aluden

a la organización social y a condicionantes físicas o emocionales que impactan sus posibilidades o disposición al aprendizaje.

Un examen de los sujetos, analizados a la luz de los tipos de conexiones no señala diferencias significativas. Tampoco aparecen perfiles claros de sujetos al examinarlos en términos de quienes presentan alguna conexión con la identidad de aprendiz y quienes no presentan estas conexiones.

Llegados a este punto del análisis de resultados, se postuló que sería interesante analizar a los sujetos que se escapan completamente del grupo general: aquellos que presentan conexión con la IdA en las tres ECA descritas. Aunque se trataba sólo de seis sujetos, los resultados permiten apreciar varias cosas interesantes: Su nivel de escolaridad es más alto que el de la media de participantes y tienen altas expectativas futuras respecto a estudios deseados. Pero además, al examinar estos sujetos aparece que el nivel de escolaridad de sus madres es bastante más alto que la del conjunto de madres de la muestra. Recordemos que sólo el 30% de las madres de la muestra ha accedido a la enseñanza media. En este grupo de sujetos, en cambio, el porcentaje es de 67% (4 de las 6 madres). Además, se trata de sujetos que logran describirse como aprendices utilizando prioritariamente elementos de las características de la actividad, principalmente la estructura académica y aspectos del contenido de la actividad de aprendizaje.

Los resultados obtenidos del análisis de los cuestionarios permitieron, por una parte, caracterizar a la muestra total de participantes y contar con una primera descripción de las experiencias clave de aprendizaje. Las fortalezas de esta fase e instrumento refieren a la posibilidad de haber accedido a un importante número de participantes y haber obtenido un total de 179 descripciones de ECA. Además, permitieron probar categorías analíticas y reflexionar sobre aspectos vinculados al modo cómo se integran estas experiencias en el sentido de reconocimiento global de aprendiz de cada persona.

Entra las limitaciones de este instrumento, cabe destacar la falta de profundidad y de mayores antecedentes de las ECA obtenidas por tratarse de un cuestionario escrito. Sin embargo, estas limitaciones fueron vislumbradas como un desafío para la mejora en la planificación de las entrevistas y en su posterior análisis. Entre las fortalezas destaca que el cuestionario estructurado reduce la complejidad del fenómeno, permitiendo evaluar variables que han sido señaladas como importantes en estudios previos (Falsafi, 2011; Coll y Falsafi, 2015), lo que permite caracterizar mejor el fenómeno y diseñar con mayor información la fase más hermenéutica de la investigación.

En conclusión, la primera fase de la investigación permite valorar positivamente las variables identificadas a través del modelo de Identidad de aprendiz y sugiere áreas a profundizar para el análisis de las entrevistas. En el capítulo siguiente se presentan los resultados del análisis del conjunto de las 13 entrevistas en profundidad, cuyos participantes fueron seleccionados de entre la muestra global participante en los cuestionarios.

Síntesis del capítulo

El capítulo detalla los resultados del análisis de 63 cuestionarios escritos sobre ECA. Se trata de 179 experiencias descritas por estudiantes adultos que viven en condiciones de pobreza. Se describen los resultados agrupados en diferentes apartados.

1. En el apartado de caracterización de los participantes, se describen características demográficas y antecedentes de escolaridad y de expectativas de estudios en el futuro. Además se comenta la escolaridad de los padres y madres de los participantes.
2. El apartado siguiente corresponde a los resultados del conjunto de las experiencias. En él describen los resultados referidos a elementos conceptuales que permiten caracterizar las ECA. Estos son: tipos de conexiones presentes, intereses y motivos, el papel de los otros en las experiencias, las emociones y los actos de reconocimiento, la influencia de la experiencia según el sujeto, el tratamiento discursivo de la

experiencia, el foco temático predominante y los tipos de aprendizajes relacionados a las ECA.

3. El tercer apartado, presenta los resultados del análisis por sub-grupos de acuerdo a los tipos de conexiones predominantes. Es decir, se identifican tipos de experiencias de acuerdo a la identidad predominante con que se conectan las ECA. Esto permite distinguir, como grupo particular aquel grupo de experiencias en las que hay conexión con la IdA. En este grupo algunos de los elementos conceptuales utilizados para describir las ECA son diferentes al resto de las experiencias. Se aprecian diferencias en los contextos, ubicación espacio-temporal, emociones, actos de reconocimiento y motivos.
4. En el cuarto apartado se presentan los resultados de la caracterización como aprendices realizada por los sujetos en el último apartado del cuestionario. En particular, se profundiza en un sub-grupo de sujetos que presentan una caracterización como aprendices positiva y que además presentan conexión con la IdA en todas las experiencias descritas. Los resultados indican que su nivel de escolaridad es más alto que la muestra y que lo mismo ocurre con el nivel de escolaridad de las madres. También aparece un predominio de emociones positivas y alineamiento de motivos.
5. Por último, se presenta una Síntesis que comenta los principales resultados de cada uno de los apartados y que enlaza con el próximo capítulo que aborda los resultados del análisis global de las 13 entrevistas realizadas.

CAPÍTULO 6. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

6.1 Introducción

El objetivo de este capítulo es dar cuenta de los resultados globales obtenidos en el análisis de las 13 entrevistas en profundidad realizadas. Tal como se dijo en el apartado metodológico, las entrevistas fueron analizadas siguiendo una lógica fenomenológica interpretativa. En este sentido es que lo que se busca es capturar los significados y entender el contenido y la complejidad de estos significados y el sentido que tienen para los sujetos (Smith y Osborn, 2003).

Los resultados se han organizado de acuerdo a los *clusters* temáticos que emergen de las experiencias. En primer lugar, en los antecedentes, se comentan brevemente algunas de las características de la muestra de casos. En segundo lugar, se presentan los resultados relativos a los focos temáticos encontrados en las experiencias.

En tercer lugar, se organizan los resultados de acuerdo a los elementos presentes en las experiencias. Esta organización utiliza como referente los elementos descritos en el Modelo de identidad de aprendiz (IdA) ya revisado. En el cuarto apartado se comentan algunos temas emergentes. Finalmente, se sintetizan los resultados principales para introducir a continuación el capítulo final de este informe que aborda la discusión y las conclusiones

6.2 Antecedentes

Participan 13 adultos cuyas edades fluctúan de los 23 a los 55 años, siendo la edad promedio 37 años. Se trata de 10 mujeres y tres hombres. De ellos, 11 son chilenos y dos son inmigrantes venidos del Perú hace más de cinco años. Como se comentó al revisar los criterios para la selección de casos, la búsqueda de casos heterogéneos en cuanto a su reconocimiento como aprendiz,

llevó a seleccionar a estos participantes de acuerdo a sus respuestas previas obtenidas en los cuestionarios. El grupo de casos elegidos es representativo de la muestra global de participantes en lo que refiere a la composición por sexo y por edad. A su vez, los casos muestran la heterogeneidad de experiencias encontradas. Luego de analizar los cuestionarios, los participantes fueron situados en tres categorías (inicial, medio, mayor) de acuerdo al nivel de reconocimiento como aprendiz manifestado en sus respuestas. Para ello se consideró el conjunto de las respuestas, las relaciones realizadas entre experiencias y entre experiencias y su identidad como aprendiz, y, además, la calidad de las respuestas del apartado de caracterización como aprendiz. Se estimó que esta categorización, aunque inicial, permitía, junto a otros elementos, aumentar la posibilidad de encontrar personas que tuviesen distintos niveles de reconocimiento. La mayor parte de los participantes fueron agrupados en la categoría de reconocimiento medio. Tres de los entrevistados se situaron en el nivel de reconocimiento alto mientras que dos se situaron en el nivel bajo, sobre todo por la falta de respuestas en el apartado del cuestionario que indagaba por sus características como aprendices.

Con el mismo objetivo, se aseguró para la selección de los entrevistados, que hubiesen situado sus experiencias clave de aprendizaje (ECA) en contextos socio-institucionales diferentes. Dos de ellos las habían centrado primordialmente en los contextos formales; cuatro de ellos las habían situado preferentemente en contextos informales familiares; tres las situaron primordialmente en contextos informales vinculados al trabajo y otros cuatro las situaron en los tres tipos de contextos mencionados. Conviene además señalar, que la muestra seleccionada contenía experiencias vinculadas con emociones positivas, negativas y ambivalentes.

Tabla 6.1 *Participantes entrevistados*

Nº entrevistado	Nº en muestra cuestionarios	Seudónimo	Predominio Contexto Socio-Inst.	Reconocimiento como aprendiz según cuestionarios
1	63	Nora	variado	alto
2	10	José	familiar	medio
3	28	Yolanda	variado	medio
4	3	Pedro	variado	medio
5	29	Vanessa	familiar	bajo
6	5	Carlos	variado	alto
7	64	Natalia	familiar	medio
8	33	Flavia	formal	bajo
9	24	Cinthia	formal	medio
10	56	Tania	laboral	medio
11	43	Javiera	familiar	medio
12	49	Eugenia	laboral	medio
13	51	Jessica	laboral	alto

6. 3 Resultados

6.3.1 Temas principales

Los contenidos temáticos de las ECA abordadas en las entrevistas se sintetizan en los siguientes grandes temas:

1. Reconstrucciones discursivas centradas fundamentalmente en la superación personal
2. Descubrimiento de habilidades o talentos
3. Contexto de pobreza en la infancia y de falta de oportunidades y
4. Reconstrucciones discursivas centradas en una experiencia traumática o de crisis.

El primer foco temático que destaca por su significancia para la mayoría de los entrevistados, es la centralidad de los significados puestos en torno al tema de la superación personal. La experiencia es reconstruida destacando el rol de la persona como alguien que logró salir adelante superando los diversos obstáculos. La superación se relaciona con mejorar las oportunidades educativas y vitales, con tener una mejor calidad de vida, acceder a mejores trabajos y sueldos y también con ideales de superación personal, ser una mejor persona. Ejemplos:

Ejemplo 1: Ser alguien en la vida

(...) siempre fui la persona que yo quería ser alguien en la vida, yo no quería que cuando tuvieran hijos pasaran por todo lo que yo pasé porque sufrí mucho de niña y me da pena acordarme porque yo nunca tuve un juguete de niña, nunca ropa nueva entonces eso para mí, yo quería ser diferente de mis papás, entonces no, yo siempre fui de la idea de ser alguien, o sea tener una vida diferente, estaba estudiando, trabajaba en el día y en la noche estudiaba (...) (Tania_ECA2)

Ejemplo 2: Salir adelante después de embarazo adolescente

(...) de a poco empecé como chuta tener que postergar los sueños que quería realizar y como que a veces uno lo ve como inalcanzable tener que estudiar, más que nada verlo por el lado de mis hermanas, verlo por el lado de mi hija, ser mamá soltera, que a esa edad uno no sabe qué decisión tomar porque uno queda a la deriva, bueno en ese entonces mi mamá como que todavía no aceptaba que yo era mamá, entonces igual eran esos problemas que yo tenía, me juzgaron bastante mi familia por ser mamá soltera, por ser tan joven y poco más como que me arruiné mi vida con un hijo pero para mí no fue arruinarme la vida como que me cortaron las alas o que yo con esto no voy hacer nada más porque hay un montón de mujeres que dicen ya me llegó un hijo y que me llegue todo, hay muchas mujeres que me dicen para qué voy hacer esto, prefiero estar en la casa, viendo teleseries, yo no, buscaba la forma de ayudar en los colegios o de repente mis hermanas si necesitaban ayuda, carpetas,

cosas así, y después paso el tiempo, me comprometí, después salí adelante con mi hija (...) (Vanessa_ECA2)

Ejemplo 3: Surgir

(...) la infancia, fue mediocre, porque no había incentivo de estudio, no había incentivo de salir adelante, yo sé que mi mamá salía todos los días a trabajar y todo, no sé, mi mamá no tuvo mentalidad de buscar algo mejor, de salir, no, siempre ahí yo creo que eso es lo que mata a la gente quedarse ahí, siempre lo mismo, siempre conformándose con lo mismo y eso no debería ser porque si yo en verdad empecé como secretaria en ese tiempo ganando 110 y a los tres años estaba trabajando como prensista y estaba ganando 280, porque yo quería surgir (...) (Eugenia_ECA5)

Estas experiencias de superación están muy vinculadas a reflexiones de las personas en torno a sus motivos para aprender. En la medida en que logran sobreponerse a las dificultades hay una toma de conciencia acerca de sus competencias y un sentido de reconocimiento positivo relacionado con ser capaces de influir en su propia vida.

El segundo *cluster* temático trata sobre experiencias de descubrimiento de habilidades y/o talentos. Se trata, la mayoría de las veces de ECA en las que hay actos de reconocimiento importantes (de personas significativas), que sorprenden al individuo pues cuestionan su sentido de reconocimiento previo. La mayor parte de las veces tiene que ver con cambios de contextos en los que otra persona significativa les brinda un acto de reconocimiento que inicia una transformación no sólo en cómo se reconoce el sujeto sino en decisiones de aprendizaje en el futuro. Ejemplos:

Ejemplo 1: Habilidad escondida

(...) Si y me quedó marcada porque eso me impulsó a que yo tenía otra habilidad escondida porque antes cuando era la básica que se yo, no la

tenía o sea uno hace un monito el típico y nunca, nada, sin embargo ahí, me alabaron tanto el monito que yo hice porque era un monito así que dibujé en la casa en grande de hoja de oficio y me quedó el bichito, y de acuerdo eso, fue una oportunidad, yo después empecé a meterme a muchos cursos de todo lo que se pintaba, me decían por ejemplo están haciendo un curso de cinta, bordado en cinta entonces me metí a eso, aprendí a hacer y eso con los puntos que yo sé, porque ese curso yo lo pagué, era poquito pero yo lo pagaba, me di cuenta que quería hacer manteles, yo decía poquito porque la señora después se fue y entonces después ya no fui y con eso que yo supe ya empecé hacer manteles, cinta y los vendía, empecé a venderlos, de principio no me creía mucho el cuento pero después me tiré al, le enseñé a mi suegra a todo esto (...)

(Nora_ECA2)

Ejemplo 2: Tú tienes capacidad

(...) entonces un día yo me la quedo mirando y le digo ¿usted me enseñaría a coser? No me dijo, porque yo no soy profesora y el dueño aquí se enojaría si estoy con una máquina y tú no sabes coser, bucha le dije yo, pero si yo sé usar las máquinas, es que nunca he usado una industrial nomás, ya me dijo, y qué hago me dice, mira, si eres capaz de hacerme esto, yo te voy a empezar a enseñar y yo la agarro y empiezo, estuve toda la noche trabajando hasta el otro día, y le hice todo y me dijo pero niñita era un paquete nomás, te hiciste todo y le dije jefa es que de verdad quiero aprender a usar las máquinas, a ver mirándote bien no tienes ningún error y ni siquiera te enseñé a cómo hacerlo, yo aprendí ahí mirando y ella me empezó a mirar y hacer cosas, póngale a pegar cierres, hacer bolsillos y así cada vez más difícil y me enseñaba una vez nomás y ahí me dejaba y después no, está mal yo te dije cómo era y desarmaba todo y un día como ella me dijo sí claro, sabes te voy a dar un consejo, tú estás trabajando aquí pero tú tienes capacidad de trabajar sola, tú vas a vivir de esto, y yo la quede mirando y le dije pero si usted se va a ir, qué voy hacer yo aquí, no voy a conocer a las demás señoras que van a venir, no te preocupes me decía si tú sabes más que todas estas que están aquí trabajando (...)

Natalia_ECA4

Ejemplo 3: Tú no eres tonta

(...) Y esa profesora de cuarto básico (me dijo) ¿Por qué no sabes leer?, y yo siempre le decía que yo era tonta. -Tú no eres tonta, me decía. Si soy tonta le decía. -Pero sabes sumar? Sí, si me gustan los números, sé sumar. -Si sabes sumar tres más tres, por qué no te sabes las vocales? Sí me las sé, le decía yo, y me pasaba unos papeles y me decía ya, pásame la A, le pasaba la U, ves que no te las sabes, pero las sé decir, me decía: No basta con saber decirlas, hay que conocerlas (...) yo me acuerdo del edificio grande y cada vez que yo paso por ahí me acuerdo de esa profesora, la profesora Ana (...) En ese entonces no sabían en el colegio que a nosotros nos maltrataban (...) Nos hizo preguntas y ella ahí se dio cuenta del maltrato físico que nosotros teníamos y que no era problema cognitivo (...) (Javiera_ECA6)

El tercer eje temático, abarca las experiencias cuyo foco está puesto en las condicionantes asociadas a la situación de pobreza vivida, principalmente, durante la infancia y adolescencia. Estas experiencias por lo general se relacionan con momentos de la entrevista en los que el participante está entregando información contextual de manera espontánea. Se aprecian diferentes usos de estas reconstrucciones discursivas y diferentes grados de conexión de estas experiencias con la identidad de aprendiz. Generalmente son de tipo extendidas, es decir se ubican en períodos temporales amplios y poco definidos. Suelen estar conectadas con significados acerca de los Discursos (Gee, año) familiares. Se aprecia también un importante compromiso emocional al recordar y narrar estas experiencias.

Ejemplo 1: "Infancia difícil"

(...) mire a mí me vino a la memoria desde la edad que yo trabajé, yo trabajé a la edad de los 13 años soy la mayor de 8 hermanos entonces siempre en mi familia muy muy humilde, sufrimos mucho de niños, como era la mayor de todos entonces con lo poco que mis padres sacaban

porque mis padres eran del campo, mi mama es dueña de casa entonces alcanzaba justo para la comida (...) (Tania_ECA1)

Ejemplo 2: “Pobreza extrema”

(...) mi papá compraba mucha harina tostada porque cuando no había plata, harina tostada para el desayuno, y para mí eso es pobreza, yo no puedo ver que mi casa se llueva porque me acuerdo que mi casa se llovía por todos lados, entonces yo le dije, yo tengo esos recuerdos porque yo con mi hermana cuando empezamos a trabajar, cómo trabajaríamos que nosotras nos fuimos a vivir a la casa de mi tía, nosotros ayudamos a mi papá a comprar una pieza de 3x6 mts., yo la encontraba preciosa porque tenía piso, nosotros antes pura tierra, lo ayudamos a comprar un comedor, yo como quería tener mi casa porque cuando yo estudié una vez llevé a una compañera, mala idea, y ella le dijo a todo el mundo que yo era súper pobre, que mis sillones tenían ladrillos, yo lloré, lloré harto, yo cuando veo el chavo (del ocho) me acuerdo, esos sillones se parecían a los de mi casa, yo les digo mi casa era así, pobre, mi casa tenía puros sillones y en ese sillón estaba la mesa si éramos tan pobres, no teníamos nada, entonces le dije yo nunca tuve tele ni refrigerador nunca (...) (Jessica_ECA2)

Ejemplo 3: “Zapatos rotos”

(...)mi meta era estudiar, cumplir mi mayoría de edad eirme, mi papá nunca nos pagó el colegio, jamás nos compró un cuaderno, yo tenía un cuaderno para todo el año, incluso cuando se me acababan las hojas, me decía regálame una hoja, yo escribía todo en hojas sueltas, en cuarto medio el que me compró los cuadernos en ese entonces era mi pololo que él trabajaba en el verano y él me compraba los cuadernos. Yo usaba una blusa que era de tela cebolla porque ya la había usado todos los años, color no tenía, zapatos una vez al año de los más baratos, incluso me daba vergüenza porque abajo tenía tremendos hoyos y para que nadie me viera que tenía hoyos en los zapatos, yo subía de las últimas para que nadie viera mis zapatos rotos, por vergüenza, así que para mí la

escuela era como irte al parque a pasar la mañana tranquila, feliz, que nadie te esté insultando y te digan, que eres buena alumna, puedes hacer esto, siempre estaba dispuesta a todo, me metía a todos los talleres habido y por haber, mientras más tiempo estaba afuera de mi casa era lo mejor para mí, yo odiaba estar en mi casa, la profesora decía necesito dos alumnos para que hagan tal cosa después de clases, yo era la primera que levantaba el dedo (...) (Javiera_ECA5)

El último caso, agrupa aquellas experiencias de crisis o traumáticas, experiencias de mucho dolor, que han significado una interrupción de la vida y han generado importantes dificultades en términos de adaptación y desarrollo. En este grupo temático se agrupan las experiencias de enfermedades incapacitantes y/o muertes repentinas de padres, abuelos, hermanos e hijos. También se incluyen las experiencias de violencia intrafamiliar, abuso sexual, drogadicción y cárcel. Se trata, por lo tanto, de experiencias muy potentes en términos del impacto emocional que provocan en las personas. No todas ellas se encuentran conectadas explícitamente con el sentido de reconocimiento como aprendiz.

Elemplo nº1 "Violencia y alcoholismo" (...) lo que pasa es que él tiene un problema de alcoholismo, entonces cuando una vez lo demandé porque me había tomado de golpear y yo había optado por lo mismo hacia él, y hubo un momento en que yo ya entré en depresión me entiende, y un tiempo que no tenía los remedios porque me los tenía que comprar en una fecha y tenía remedios para cinco días más y se me habían terminado y andaba bien bajoneada y él empezó a molestarme y molestarme y yo le tiro un vaso en la cabeza porque me empezó a decir groserías y yo por no responder con groserías le dije déjate de fastidiarme y el me dijo quieres matarme ven y mátate tú, vales menos que yo me dijo y yo lo quedé mirando, hazlo tú me dijo, agarré el vidrio el mismo que él me pasó y le dije yo tengo calzones para esto, y agarré el vidrio y me corté pero yo en ese momento yo estaba bloqueada yo no escuchaba a nadie, a mi hija, a nadie (...) me corrió sangre y me fui al baño y en el

baño como que me agarró la pena, el llanto y ahí, él dice que me desmayé pero yo desperté, tenía las manos amarradas de aquí y mi mamá al lado y me pregunta qué me pasó porque él le dijo a mi mamá que yo me había puesto como loca, que me había tomado unas pastillas y que me había enfermado y toda la onda y él me dice qué te pasó, me empapeló y yo es que este que no me deja tranquila y ella llamó a carabineros que yo estaba haciendo maltrato psicológico con toda la familia y carabineros se lo llevó a él al final y justo llegaron carabineros amigos de mi mamá y este tal por cual maltrata a mi hija, quizás cuánto tiempo la está maltratando así y ahí yo lo demandé pero la demanda mía fue que el tomara un tratamiento. (Natalia_ECA_3)

Ejemplo nº2 “Intento de violación”

(...) llevaba trabajando dos años y me fui porque me estresé mucho, pero no fue por una cosa de trabajo fue por una cosa de la casa que pasó fuerte que un niño de 12 años trató de violar a mi hijo de 5 que en ese entonces tenía y como es que se me vino el mundo encima, como que me estresé mucho, yo pasé por una violación entonces para mí era muy fuerte entonces imagínate o sea decirte todo lo que he pasado y ahora más encima que me violaron, fue así cuando era chica, fue más grande, fue una experiencia bastante fuerte, entonces por eso me estresé, le dije Cristian me quiero ir, y yo enojada que no quería, quería estar con mi hijo y al final lo logré, me despidieron el 30 de agosto, sin aviso, me pagaron todo eso sí (Eugenia ECA 5)

Ejemplo nº3 “Allanamiento militar en su población durante la dictadura”

(...) Ya lo que pasa es que como le decía, los episodios que se vivieron en la población fue bien terrible, demasiado violento, de hecho la población la allanaron tres veces, carabineros, fuerzas armadas y militares, o sea tres veces y yo tuve participación dentro de algunos organismos, como siempre me ha gustado aunque era joven y todo pero no tanto políticamente sino que más bien ciudadanamente o sea participación general, no con una bandera política ni mucho menos,

siempre trabajando por los demás, pero desgraciadamente no sé tomo como tenía que ser entonces yo tuve que viajar a argentina, estuve dos años allá y volví el 78 en el 78 volví (...) (Pedro_ECA3)

Como puede apreciarse en los ejemplos, estas experiencias de foco traumático pueden situarse en diferentes tipos de contextos aunque, en nuestros resultados, aparecen más relacionadas a contextos informales, específicamente familiares, y los vínculos más próximos al sujeto. Dicho de otro modo, atentan contra la seguridad y/o bienestar básico de la persona y/o de sus seres más próximos. Generalmente, constituyen hitos que la persona recuerda con un alto compromiso emocional, llorando o visiblemente emocionada. Al revisar estas ECA en el conjunto de los casos, se aprecia cómo las personas las utilizan de distinta manera. En algunas ocasiones son utilizadas como elementos de contexto que brindan información relevante pero sin conectarlas directamente con aprendizajes ni consigo mismo como aprendiz. En otros casos la persona las utiliza para explicar, a sí misma y/o a la interlocutora, posibles rupturas en su trayectoria como aprendiz y como persona.

En síntesis, la mayoría de los relatos reconstruidos por los participantes destacan por el alto compromiso emocional e incluyen reconstrucciones sobre experiencias marcadas por el reconocimiento de la propia capacidad de superar determinados obstáculos y/o por el descubrimiento de alguna habilidad o característica personal previamente ignorada por la persona. Además, encontramos ECA utilizadas para contextualizar y entregar información generalmente relacionada con los motivos de aprendizaje del sujeto. En esta muestra, el foco temático de estas experiencias menos acotadas tiene que ver con la reconstrucción de la infancia y adolescencia marcada por situaciones de pobreza y de falta de oportunidades. Por último, encontramos un subgrupo de ECA que giran en torno a crisis o situaciones traumáticas en las que predominan las emociones negativas y que muchas veces son reconstruidas para dar cuenta de interrupciones en las trayectorias de aprendizaje aunque en varios casos se trata de experiencias menos conectadas con el sentido de reconocimiento como aprendiz, utilizadas como hitos biográficos que permiten dar coherencia temporal

a las experiencias pero que no se encadenan con significados explícitamente conectados al aprendizaje. Se trata, dicho de otro modo, de puntos de quiebre biográficos que potencialmente pueden fortalecer el sentido de reconocimiento pero que muchas veces pueden actuar interfiriendo por el enorme impacto emocional y psíquico que supone la reorganización personal después de una crisis. Las ECA más directamente conectadas con el sentido de reconocimiento como aprendiz son aquellas cuyos temas giran en torno al descubrimiento de habilidades o talentos, y aquellas centradas en la superación personal. Se profundizará en las implicancias de estos hallazgos en el apartado de la discusión.

A continuación se presentan los principales resultados utilizando como entrada analítica los elementos del modelo de IdA (Coll y Falsafi, 2010), (Falsafi, 2011).

6.3.2 Elementos Modelo IdA

6.3.2.1 Contextos socio-institucionales

Los resultados muestran que las ECA se ubican en todo tipo de contextos. El contexto más frecuente es el contexto informal familiar. Esto resulta coherente con el tema de los motivos, pues se aprecia, en esta muestra, como se verá a continuación, que la familia ocupa un lugar muy destacado tanto como fuente de apoyo y de reconocimiento, como en cuanto contribuye a la construcción de motivos de aprendizaje. También puede apreciarse un cruce de contextos, un tránsito al momento de reflexionar sobre los aprendizajes e influencia de una determinada experiencia. Específicamente esto ocurre cuando el participante rescata alguna experiencia que une los contextos familiares y laborales. Esto tiene que ver con el tipo de contextos informales de trabajo que aparecen en los relatos. Historias en las que se comienza a trabajar muchas veces siendo niña(o), de comerciante ambulante, en el servicio doméstico y/o aprendiendo oficios enseñados por familiares. La mayor parte de estas experiencias que transitan entre el espacio familiar y el espacio laboral se sitúan en la

adolescencia y se relacionan con las ganas de querer ayudar económicamente a sus familias y obtener dinero.

Por ejemplo:

(...)nos fuimos a vivir en otro lado porque mi papá iba a cuidar un lugar, habían unos jefes y por ahí nos dijeron que había una señora que quería que les trabajara y la cuestión, igual lo encontré como arriesgado de repente pensaba como una persona adulta que soy igual fue como arriesgado porque yo no lo haría, llegar y darle permiso porque a las personas no se las conoce, gracias a Dios no caí en malas manos, quedé, la persona que le trabajé a los 14 años, yo trabajé puertas adentro (...) a los 14 años cuando yo me fui, ya le dije, yo entusiasmada porque iba a ganar plata y cuándo, no tenía plata yo iba a ganar plata pero no para mí, yo se lo daba a mi mamá, yo ganaba a todo esto 15 mil pesos mensuales, y a los 14 años cuando yo trabajé y para mí era plata, harta plata (...) (Nora_ECA2)

Luego hay otro tipo de experiencias en que se conecta el contexto familiar con el contexto formal, lo que permite por ejemplo, valorar las oportunidades de aprendizaje o reflexionar debido a la falta de las mismas. Ejemplo:

(...) fue la mejor experiencia que he tenido yo, haber trabajado con mi suegro porque estaba necesitado de plata y que me enseñara a desarmar un calefón y que ya que bueno, y esa cuestión entretenido y ahí ya me empecé a meter más en el cuento y ahí empecé a trabajar más días con él y me dijo ya anda tú a instalar una llave, tú ya sabes soldar porque él me enseñó a soldar, ya tienes que hacer esto y esto otro y ante cualquier cosa yo lo llamaba (...) (Carlos_ECA2)

Las experiencias ubicadas en los contextos formales, son en su gran mayoría, experiencias relacionadas a emociones positivas. En un grupo de casos, el contexto formal de la escuela es visto como un espacio seguro donde se sintieron tranquilos, más protegidos que en sus familias y contentos por las

posibilidades de aprendizaje. Otras experiencias ubicadas en el contexto de la escuela refieren a experiencias en las que se sintieron reconocidos por un profesor y esto generó una transformación en el modo cómo se reconocían como aprendices. En el caso particular de INFOCAP, aparece como un contexto formal en el que se han sentido reconocidos como aprendices y como personas. Ejemplos:

(...) (*en la escuela*) había un grado de confianza de todo, del aula de clases, el casino, todo que uno podía sentirse acogido y tener la seguridad de que el otro no le iba a fallar, que iba a ser un buen amigo, un buen profesor, o sea siempre había esa disposición, o sea la educación que tuve fue bien especial, un sistema bien bonito. (Pedro _ECA1)

(...) yo diría que una de las experiencias más grande es haber llegado al INFOCAP, yo diría porque INFOCAP me cambió la vida, una gran realidad para mí y rodearme con personas adultas que te hablan cosas maduras, me ha cambiado hartito, no es como juntarme con jóvenes de 16, 18 años que de repente hablan de puro carrete pero acá no, de trabajo, te hablan de familia, que yo todavía no lo tengo, no tengo hijo, nada pero me ha cambiado, inclusive lo motivó a mi hermano que él tiene 20 años (...) así es que yo diría que el infocap me ha cambiado, me ha cambiado la forma de vivir, la forma de pensar. (José _ECA2)

6.3.2.2.Ubicación Espacio-temporal

El tema de la ubicación espacio temporal de las experiencias es un tema de alta complejidad pues se relaciona íntimamente con la construcción de significados y la atribución de sentido.

Puede verse en las entrevistas un continuo que va desde experiencias más acotadas en el tiempo y en el espacio, hacia la generalización de

significados asociados a esas experiencias y eventualmente conectados con el sentido de reconocimiento en distintos ámbitos. Es decir, los entrevistados, a través de las reflexiones y conexiones en torno a distintos significados de experiencias y de experiencias consigo mismos, van estableciendo un nuevo entramado de significados donde la ubicación espacio temporal de algunas ECA actúa como referente en un proceso por definición dinámico y abierto a la permanente reconstrucción. Existen, por lo tanto, ECA muy acotadas y específicas y otras en las que, a partir de un conjunto de experiencias similares en las que el sujeto suele participar de manera similar a lo largo del tiempo, se reconstruyen como extendidas y se generaliza el sentido de reconocimiento construido a lo largo del tiempo. Es el caso de muchas de las ECA vinculadas, por ejemplo, a la experiencia de la maternidad y/o paternidad. En ocasiones, se recurre a momentos acotados, como “el parto” para reflexionar en torno a la transformación y el nuevo sentido de reconocimiento que han vivido a partir del nacimiento de un(a) hij(a).

6.3.2.3 Interés y Motivos

Los motivos de aprendizaje se relacionan directamente con los principales focos temáticos que dominan las ECA. En particular, los contextos de privación y sufrimiento asociados a la pobreza vivida en la niñez, se transforman recurrentemente en un fuerte motivo al que se alude como “ganar de salir adelante”, “darle un futuro distinto a mis hijos”, “tener una vida mejor” etc. Esto tiene directa relación con el tema de los otros significativos, quienes apoyan y motivan el aprendizaje, actuando en ocasiones como referentes y generalmente como fuente de motivación. Ejemplo:

(...)voy a seguir aunque con todo esto de lo que me ha pasado y me sigo levantando, sigo saliendo adelante, me han pasado cosas muy terribles pero sigo luchando, más que nada para que mis hijos no pasen por las situaciones que yo pasé, por cosas de que uno quería tener eso y no podía porque los papás no podían darlo entonces yo como que quiero lo

mejor para mi hijo y es la única forma que ellos me vean bien, si yo esto si lo quiero conseguir y lo voy a conseguir, yo sé que puedo llegar más allá no es que puede, sé que voy a llegar, sé que no me voy a quedar estancada, sé que voy a llegar hasta arriba y lo voy a lograr, no me tengo propuesta así como que puede que lo consiga o que no voy a poder cruzar ese río, y si me pasa porque hay muchas mujeres que me dicen si voy a quedarme aquí pero me da como pánico porque puede que me caiga y ahí es donde uno se vuelve a caer se tiene que volver a levantar (Vanessa:Q31)

Además, puede verse en las entrevistas que el reconocimiento constituye un potente motivo en sí mismo. Esto ocurre en especial cuando se ha vivido una situación en la cual los entrevistados se han sentido humillados o han recibido actos de reconocimiento negativos. Ejemplo:

(...) Si, era muy, ella menospreciaba a la gente, así trataba a toda la gente, no solamente a mí, era a todos, la veían a ella y ahí todos calladitos, (...) y menos ella que era tan así que todo para ella era perfecto, ella nunca se equivocaba, ella todo lo hacia bien y ahí es donde ella me trató de inútil delante de todos, usted es una inútil y yo las lágrimas se me caían y no podía salir, el baño era lejos, hasta que me fuí, sabe que lloré hasta no sé dónde y mis compañeros fueron a tocarme la puerta y me decían cálmate, tranquila, por qué me había pasado esto, ya había pasado pero estaba demasiado sensible a esto, yo dije algún día y en ese momento yo hablé mal de ella porque fue tanta mi rabia, mi dolor, porque algún día yo le voy a demostrar que yo no soy ninguna inútil sino que por lo que a mí me había pasado me quedé muy sensible pero no era inútil sino que yo me había quedado emocionada (lo dice emocionada) y así trabajé un tiempo, igual aprendí algo pero no podía, no me podía concentrar (...) pero eso me marcó a mí mucho (...) (Tania:Q5)

Respecto a la alineación de motivos, puede decirse que en varios de los entrevistados, se aprecian emociones positivas al reconstruir y reflexionar sobre los significados y expectativas que tiene para ellos haber tenido la oportunidad de estudiar en INFOCAP. Esto supone, según los entrevistados, un espacio que

los acerca al cumplimiento de grandes motivos de aprendizaje, como son por ejemplo: lograr titularse de una carrera técnica, mejorar sus expectativas futuras de sueldo, permitirles una mejor conciliación de la vida laboral y familiar, dar un mejor futuro a sus familias, etc. Ejemplos:

La motivación viene más por salir adelante y no sé, a lo mejor demostrarle a mis hijos que sí puedo estudiar, o sea claro, no demostrarle a mi hijo pero para que él vea también bucha mi papá se esfuerza por nosotros y para que él también se esfuerza para lo que él quiere y yo también le he dicho a ellos a mi igual me gustaría ir a la universidad, dar la prueba y aunque tenga que pagar ver la posibilidad de estudiar una ingeniería y yo le digo a él y mi hijo es bien bueno para la matemática y yo le digo, ya, tú estudias ingeniería y yo estudio construcción civil, tú estudias ingeniería o arquitectura y hacemos la empresa y no es que no, es que claro, tiene recién 14 años, cuando tenga 15 o 16, lo voy a sacar a trabajar conmigo y ahí yo creo que le va a empezar a gustar esta cuestión y decir esta cuestión es entretenido y entonces para que ya tenga algo visto para su futuro también porque eso fue lo que me pasó a mí de salir de octavo básico, yo quería estudiar computación pero después ya en segundo medio uno dice ya esto no me gusta y cuando sales de cuarto con mi título y todo, hice la práctica pero ya no estaba interesado en eso, uno sale a ganar plata nomás a ganar plata nomás a tratar de mantenerse pero la motivación principal es mi familia y demostrarme que me la puedo, que nunca es tarde para estudiar y que yo soy una persona inteligente y que yo puedo aprender rápido y me gusta en realidad. (Carlos:Q23)

6.3.2.4 Actos de reconocimiento

El reconocimiento cruza el total de las entrevistas desde ángulos muy diferentes. En la mayoría de las ECA, el tema del reconocimiento emerge como un potente movilizador para los sujetos. Encontramos algunos casos en los que la experiencia de reconocimiento negativo experimentada en la propia familia,

genera una posterior búsqueda de reconocimiento positivo en diferentes ámbitos a lo largo de la vida. Ejemplos:

(...) un día me acuerdo que un día que andaba en auto y mi papá, yo no viví con mi papá, mi infancia no, pero después ya teníamos contacto y me fue a dejar a la casa y pasamos por fuera de la universidad católica y yo le dije un día a mí me gustaría entrar a esa universidad y me dijo já já, vas a entrar y salir al tiro, entonces decía yo, por qué tan así, por qué no cree un poco más en las personas, y ya, lo dejé pasar. Después con los años no, nunca se me realizó, ya después estudié esta cuestión de enfermería y al año siguiente estuve un tiempo con mi tía pero ese año yo vi un letrerito en un bazar en un almacén y decía dos años en uno termine escuela de adultos y fui pregunté me pidieron papeles y 1.500 la matrícula, primero y segundo medio lo hice, salí con un promedio de 6.6 y bien, yo incentivé a mis hermanos a mi hermano mayor a que terminara su tercero y cuarto medio porque había llegado hasta tercero, incentivé a mi hermano mayor y a mi hermano menor que viene después que yo a que termináramos juntos el tercero y cuarto medio (Eugenia:Q15)

(...) Mi mama fue la que siempre me descalificó independiente mi papá, mira yo amo y quiero a mi mamá, y esto nadie lo sabe, (llorando dice:) te lo voy a contar porque no te conozco y te lo voy a contar porque no nos vamos a ver nunca más, yo no sé si soy hija o no soy hija de mi mamá, mi mamá siempre me recriminó que yo no era su hija y me lo decía en la calle delante de mis amigos, de mis compañeros, tú no eres mi hija, cuando salía mi papá se iba a ver a mi abuela, mi mamá me sacaba la mierda, con mi hermana,(...) pero la amo, la amo a ella, igual la amo porque como ella fue conmigo, yo no soy con mi hija y no lo voy a ser nunca (...) y le demuestro a ella y soy muy buena hija, yo voy a verla a laguna verde, yo estando más mal que ellos, yo trato de mandarle plata, trato de mandarle que se equivocó y donde están los hijos y sigo ahí yo. (Flavia:Q15 y Q16)

Esto, se cruza, además, con los casos en que el machismo imperante en la familia de origen y en las familias actuales sitúa automáticamente a las mujeres en una posición de inferioridad con respecto a sus capacidades y posibilidades de aprendizaje. Ejemplos:

(...) lo que pasa es que mira yo te voy a decir una cosa, yo me voy a poner a llorar, (se pone a llorar), ya no es rabia pero es a ver cómo te puedo explicar, a ver espérate que se me pasa (está llorando) cuando tú te crías en una familia donde tu madre trabaja y tú siempre te ves con tu abuela y tu hermano siempre sale con tu mamá, mi abuela porque digo esto es mío y no me soltó, entonces después cuando tuve que hacer un enlace con tu mamá y después tu mamá te dice sabes que no, mi hijo es el regalón, el preferido, siempre va a ser igual y tú te das cuenta con el tiempo, con la vida, que siempre va a ser igual, el hijo mayor, mi hermano, porque yo me sentía bien cuando él sacó el primer lugar porque es algo que no le dio mi mamá se lo di yo, a mi hermano le han dado muchas cosas y a mí no, pero eso me incentivaba a tener fuerza. (Eugenia:Q26)

Entrevistadora: ¿Y se relaciona de alguna manera con otras áreas, te pregunto ponte tu tus ganas de aprender un oficio o tus ganas de estudiar?

Natalia: Sí

Entrevistadora: ¿por qué se relaciona?

Natalia: Porque él tenía la costumbre de humillarme en ese sentido, ignorante, buena para nada, si yo no te doy tú te mueres de hambre, me entiendes, entonces eso uno yo digo cómo voy a dejar que me traten así teniendo la oportunidad de estudiar y si él se llena la boca de que me da, que me siga dando mientras yo estoy estudiando, es lo que yo pienso si yo igual trabajo en mi casa, le preparo la once a las niñas, preparo el almuerzo para el día siguiente y yo estoy hasta las 3, 4 de la mañana trabajando, me levanto a las 7, 8 preparo desayuno, después darle almuerzo a las niñas, bañarlas, llevarlas a la escuela, llevarlas entonces (...) (Natalia:Q26)

Entrevistadora: ¿Cómo te sentiste cuando te empezó a pasar eso?

Yolanda: Como emocionada, así como no sé, me sentí muy bien porque ni siquiera mi propia pareja me dice... ya, o sea igual valora lo que hago, pero de repente son medio como ah, tú tienes que estar en la casa, porque eres mujer y tienes que hacerlo, una cosa así (...) pero de esa experiencia igual fue, ahí aprendí que no solamente servía para estar en la casa, igual me sentí hartó valorada porque me decían que era empeñosa, me decían por tu perseverancia. (Yolanda:Q16)

Otros casos en que se han experimentado actos de reconocimiento negativo son aquellas situaciones en las que por temas de xenofobia o por el contexto de pobreza, se han sentido humillados o maltratados. En esos casos también ocurre que muchos de los esfuerzos posteriores van dirigidos a demostrarle a un(o/as) otr(o/a)(s) lo equivocados que estuvieron al menospreciar sus capacidades. Ejemplo:

(...) la experiencia que tuve, en realidad yo tuve un maltrato cuando llegué (a Chile desde el Perú) , tuve un maltrato, me trataron súper mal en la construcción pero esa experiencia para mí fue la que me marcó más porque fue un centro de motivación para yo salir adelante (...) Que yo puedo que soy capaz aunque es difícil pero estar fuera de mi país es difícil, a veces la gente no pero me ha tocado súper personas buenas, inclusive con compañeros me llevo súper bien, estamos tres extranjeros (...) (José:Q23)

En el caso de los actos de reconocimiento positivos, se aprecia la influencia que éstos tienen para los entrevistados en cuanto se asocian a emociones positivas y a una sensación de competencia y confianza en sus propias capacidades. Ya hemos visto, en ejemplos anteriores, un par de casos que muestran la importancia que tienen estos actos en las ECA para el sentido de reconocimiento de las personas (ver sobre todo los ejemplos del análisis temático, tema descubrimiento de habilidades, con que se iniciaba este apartado). No podemos menos que volver a enfatizar el notable impacto que

estos actos tienen en la medida en que muchas veces constituyen nuevos caminos de aprendizaje, antes cerrados o no visibles para esos sujetos.

6.3.2.5 Emociones

Las entrevistas permiten acercarse al tema de las emociones implicadas en la reconstrucción de ECA. Un elemento que aparece en la mayoría de las entrevistas es el importante compromiso emocional de los entrevistados al hablar de estas experiencias. Muchos participantes se emocionan visiblemente y varios de ellos lloran en el transcurso de la entrevista. Otros no lloran pero se les quiebra la voz y se les llenan los ojos de lágrimas. Ocurre en un par de casos que los participantes incluso deciden hablar de algún tema que no han hablado antes con nadie, y al hacerlo, se emocionan intensamente.

En otras palabras, hablar de experiencias clave de aprendizaje es delicado, pues muchas veces se trata de experiencias muy personales y de alta carga emocional. Son experiencias que han marcado a los sujetos y esto, en definitiva, quiere decir que cruzan su identidad general o varias identidades específicas. Están conectadas con el sentido de reconocimiento y por lo tanto, constituyen pequeñas "piezas del puzzle" que explican quien uno es. Evidentemente, esto implica que hablar de ECA es, en cierta medida, exponer a otro(a) persona una parte, no siempre pública, del camino personal, de la biografía real o fantaseada, de la vida.

Al revisar los cuestionarios veíamos que predominaban las emociones positivas por sobre las negativas. Las entrevistas nos permiten establecer un cuadro más completo en que se aprecia una alta ambivalencia y una mezcla importante de emociones de distinta valencia. Un caso frecuente en las ECA de este grupo de participantes, es la de un escenario negativo en el que existen emociones negativas, interrumpido por un acto de reconocimiento que genera

emociones más intensas que las anteriores (negativas o positivas), lo que da pie a una serie de movimientos en las personas. Si el acto de reconocimiento es negativo, ocurre que las emociones asociadas son negativas pero muchas veces funcionan como un aliciente a la construcción de motivos de aprendizaje para la persona, a la búsqueda de un sentido de reconocimiento positivo. Muchas otras veces, sin embargo, constituyen experiencias que se asocian a emociones negativas y sensación de incompetencia y que no logran ser transformadas en fuente de motivación, sino todo lo contrario.

Las emociones asociadas a los actos de reconocimiento positivos son positivas y fortalecen el sentido de reconocimiento de los aprendices. En las entrevistas podemos ver cómo el orgullo juega un rol fundamental, como también la confianza, la sensación de agencia o competencia, la satisfacción y alegría y además, como estas emociones positivas se relacionan con la capacidad de mirar con esperanza y optimismo el futuro. Ejemplo:

(...) me gusta como enseñan los profes, no sé a mi cada profe que hace su clase yo estoy muy atenta y aparte me sube el autoestima porque yo estaba muy depresiva aparte que estaba muy con mis suegros igual me daban apoyo pero igual como que no tenía como algo inconcluso, me sentía igual estar en mi casa, igual me doy un tiempo para mí aquí, porque converso, ahora yo tengo dos hijas y aquí no porque aquí estoy pendiente de aquí, no de la casa y me han dado igual harto apoyo las profesoras y lo bueno es que expresarse libremente, todas respectamos nuestras opiniones así, nadie te va a juzgar por lo que eres, si eres pobre, rica, guatona, o fea o bonita, no hay discriminación a nada, a mí me fascina venir para acá, yo estoy muy contenta acá. (Yolanda:Q22)

6.3.2.6 Otros significativos

Los resultados de los cuestionarios mostraban que los familiares eran muy protagónicos como otros significativos y esa tendencia se mantiene en las

entrevistas. Las vivencias familiares de la infancia y sus actores son permanentemente reconstruidas en las entrevistas. Los padres, son educadores asuman o no esta responsabilidad, pues de las experiencias vividas con ellos se aprenden muchas cosas sobre la vida y también en particular sobre el aprendizaje. Los resultados muestran algunos casos en los que los padres y las madres son referentes de aprendizaje. De ellos se valora especialmente el esfuerzo por salir adelante pese a las condiciones de pobreza. También aprecian positivamente que les inculcaron valores que les han permitido a ellos valorar el aprendizaje y desarrollarse mejor. Ejemplos: "mi mamá me enseñó tantas cosas lindas, ser honrada, trabajadora, me enseñó ese calor de hogar ". (Jessica:Q32) "Están contentos, están orgullosos de porque mi mama siempre ha querido que uno sea profesional pero a veces las condiciones no se dan (...)" (José:Q51)

Sin embargo, en otros casos, los padres son vistos como figuras antagónicas de las cuales se quieren diferenciar lo más posible. Esto ocurre en los casos que reportan padres o madres que los maltrataron, aquellos que no les proveyeron de mejores oportunidades de aprendizaje, aquellos que no tuvieron las herramientas para apoyarlos.

(...) La verdad es que no quiero ser igual a mi mamá, quiero ser mejor, no me gustaría porque tengo amigos que son drogadictos, no me gustaría estar así y que mis hijas pasen hambre, no, me muero, esas experiencias malas no las quiero ni para mí ni para mi familia. (Yolanda:Q31)

Los hijos también suelen ser otros significativos muy relevantes en la medida en que están presentes en la construcción de motivos. Entregan reconocimiento y estimulan al esfuerzo, la perseverancia y las ganas de seguir aprendiendo y desarrollándose. Ejemplo:

(...) Digo, pero yo fui una persona muy que no soy de quedarme ahí o conformista y soy optimista, no soy pesimista, me he caído muchas veces pero me he sabido levantar, siempre mis hijos y hasta ahora yo doy mi vida por ellos, yo siempre pienso ellos, yo quiero darle futuro a mis hijos por ejemplo a mi hijo no pude, a lo mejor el próximo año y quiere estudiar prevención de riesgos y a mi hija le gusta eso de la publicidad, me dice cuando yo trabaje va a ser diferente, ahí estamos viendo la forma de salir adelante (...) (Tania:Q16)

(...) Lo que a mí me hizo ser fuerte es la experiencia lo que me ha pasado, no quedarme en los mismo y seguir ayudando a mis hermanos, eso es, es seguir ayudando a los que quiero, que estén bien, que no pasen miseria, e inculcarles que se puede, porque hay gente que es muy cerrada de mente que dice a mí no me ayuda nadie, y eso es mentira porque hay mucha ayuda solo que uno no la busca, y eso igual trato igual de decir de inculca, que se puede y por eso igual estoy superándome para, estoy superándome para seguir ayudando a los que yo quiero, a mi familia, es por eso y por mí también (Yolanda:Q37)

Se ha comentado previamente al hablar de los contextos formales, pero es importante volver a señalar la importancia que juegan los profesores como otros significativos en la medida en que constituyen referentes y proveen de reconocimiento.

(...) y ahí fue que dije hay que disertar, ya me voy a preparar y hacer y cuando nos tocó a mi grupo disertar yo diserté, era la primera disertación que yo hacía en toda la enseñanza media, en cuarto medio y estábamos a punto de salir entonces yo voy y me pongo a disertar, me pongo a disertar y a explicar, igual estaba nervioso pero dije, no, esta cuestión no me la puede ganar, tengo que hacerlo, lo hice y la profe me dijo sabes qué Cristian es la primera vez que te escucho disertar y pucha que disertaste bien así que si lo pude hacer, es como que vencí mi miedo, (...) ahí fue un cambio y así desarrollé un poco más la personalidad y ahí de a poquito

empecé, ya si lo hice una vez por qué no de nuevo y ya ahora hablo cuando me toca hablar con alguna persona o dar opinión o preguntar alguna cosa, no me corto más ya igual al principio un poquito de temor ahí agarro confianza y démosle no más pero eso fue lo que me marcó del colegio para desarrollar mi personalidad porque siempre fui un cabro súper tímido, incluso para pololear nunca pedí pololeo, me cortaba entero, me daba mucha vergüenza me acuerdo una vez que estuve parado con una niña como tres horas nunca le dije que me gustaba (risas) así de tímido era pero ya en ese año en el colegio fue lo que me hizo cambiar y dije bucha si la profe me dice que lo hice bien es porque lo hice bien entonces no soy tan penquita para disertar y ahí empecé (Carlos:Q31)

Tal como pueden abrir caminos insospechados para las personas, los profesores pueden afectar de manera negativa la disposición de una persona frente a determinados contenidos y frente a su propia sensación de competencia. Ejemplo:

(...) lo que pasa es que no sé debe ser una tranca de muy chiquitita porque la básica a mí me traumó mucho bueno igual yo creo es que yo sé que hay personas que son inteligentes, que les cuesta menos entender, otros que tienen memoria visual, se les queda más grabado lo que miran, otras personas pueden sacar fácilmente un apunte, en cambio yo no podía sacar apuntes, entonces no sé yo creo que también paso por los profesores que tuve en la básica fueron malos profesores, porque ellos yo creo que ellos fueron el gran problema porque resulta que eran profesores que trataban muy mal, hacían por ejemplo como se llama esto, opacaban a las personas, en vez de tirarlas para arriba las opacaban de hecho yo tengo un profesor que siempre fue un profesor siempre de básica pero siempre me recuerdo de él porque siempre el profesor no fue bueno con nosotros porque siempre decía, ya vengan para acá las urracas parlanchinas, entonces siempre fue de sobrenombre decía mucho sobrenombre, les pegaba, bueno a mí gracias a dios no me pegaba pero

él psicológicamente los maltrataba, por lo menos a mí y otra compañera nos maltrató mucho en ese sentido entonces yo creo que él fue lo malo de estar con él porque si hubiese sido una persona que nos suba el ego por último como me pasa ahora que todos están felices y la cuestión, hubiese sido distinta la cosa, a lo mejor se me hubiese abierto como la mente y todo no sé yo creo que eso fue, los profesores antiguamente no fueron los adecuados. (Nora:Q58)

6.3.2.7 Patrones discursivos

Ya se dijo en el apartado teórico que todo proceso de construcción de significados se lleva a cabo en la negociación de significados disponibles en una cultura y en un tiempo determinado. Esto implica, por lo tanto, que para poder darle sentido a una experiencia determinada siempre hay un componente cultural macro y microsocial desde y con el cual el sujeto establece y refiere su experiencia. El análisis de las entrevistas permite apreciar esta dinámica en particular en los momentos en que las personas se enfrentan a cambios de contextos o de actividades en las que son reconocidos de otra manera, y en las que las ideas y valores circundantes cambian.

Parte importante de las trayectorias de aprendizaje de los casos analizados tiene que ver con los patrones discursivos dominantes de la infancia y adolescencia de su grupo familiar y de sus entornos próximos. En muchos casos las personas adoptan estos patrones discursivos sin cuestionamientos de ningún tipo, hasta que son confrontados en otros contextos. Por ejemplo, la idea que la mujer debe dedicarse exclusivamente a las tareas del hogar o la idea que no se puede estudiar pasada determinada edad. En otros casos, los discursos predominantes han tenido que ver con el valor del aprendizaje y del esfuerzo y son reforzados por las personas e identificados como valores importantes que les han permitido salir adelante pese a las dificultades.

Existe una importante relación entre los patrones discursivos dominantes para el sujeto (o validados por él) y la posibilidad de construcción y de

reconocimiento de determinadas identidades. Los contextos en los que predominan patrones discursivos en los que el aprendizaje es un valor familiar o social potente, tienden a funcionar como dispositivos que permiten al sujeto visibilizar nuevas oportunidades de aprendizaje. Es decir, además del patrón discursivo, la experiencia de ser reconocido positivamente en situaciones de aprendizaje genera una serie de dinámicas positivas para la identidad de aprendiz y para la identidad general.

6.3.2.8 Interferencia de identidades

Ya se ha mencionado en diversos momentos de este informe, que se comprende la identidad de aprendiz (IdA) desde su carácter funcional para el sujeto de acuerdo a las actividades en las que participa y a las necesidades de construir sentido que éstas le demandan. Por lo tanto, no es particularmente extraño detectar, en los resultados, la presencia de reconstrucciones discursivas asociadas a múltiples identidades diferentes. Lo que llama la atención es que pese a que el foco de la pauta está puesta en la identidad de aprendiz, la fuerza de las otras identidades emerge debido a las actividades cotidianas que enmarcan la posibilidad de construir significados de estas personas.

Encontramos así, en esta muestra de casos, las identidades de: mujer, hombre, hija, hijo, padre, madre, aprendiz, trabajador(a)¹⁰, pobre, poblador, monitor(a), entrevistada(o) e inmigrante. Este grupo de identidades presentes dialogan en las diferentes experiencias de modo de permitir al participante dar coherencia a las reconstrucciones discursivas que co-construye dependiendo de la identidad saliente y/o de la *leading identity* (Black et al., 2009). Estos conceptos se exploran nuevamente en la discusión.

En particular, en esta muestra y tal como se comentó al hablar sobre los patrones discursivos, se aprecia para las mujeres, una interferencia de su identidad de mujeres, de madres y de hijas, que genera, en algunos casos, importantes dificultades para reconocerse como aprendices en contextos en los

¹⁰ Dentro de la identidad de trabajador(a) se encuentran a su vez, otras identidades específicas como por ejemplo "peluquera", "gasfiter", "zapatero" etc.

que esas identidades usuales no son activadas. Para algunas, como vimos en el caso de Cinthia, que hablaba de la “burbuja” de la que salió al entrar a INFOCAP y dejar su rol de madre, la experiencia de poder reconocerse desde actividades que la posicionan como aprendiz resultan oportunidades vividas como aventuras de autodescubrimiento y experiencias potentes de aprendizaje.

En otros casos, sin embargo, la identidad saliente sigue siendo, por ejemplo, la de madre, lo que puede dificultar el reconocimiento como aprendiz. En algunos casos las participantes hacen esfuerzos explícitos por separar los ámbitos para darle al papel de aprendiz el lugar que sienten, les corresponde, lo que habla a nuestro juicio, de un proceso de autoría y apropiación como aprendices, del que se hablará en la discusión.

Entrevistadora: Cuénteme un poquito más de eso

Nora: Porque resulta que el nacimiento, podría haber puesto el nacimiento de mi hijo porque todo marca en eso a todas las mujeres nos marcan los nacimientos pero es que mi hijas es algo mío, me marcaron, pero no, es como que no lo, lo tengo pero no es algo que hago yo con mis manos, una habilidad que me la valorice entonces es como distinto, es otro tipo de aprendizaje (...) (Nora:Q29)

6.3.3 Más reflexiones

6.3.3.1 Tipos de aprendizajes

En el capítulo anterior, enfocado en los resultados obtenidos a través del análisis de los cuestionarios, se comentó la dificultad de discriminar entre los múltiples tipos de aprendizaje referidos en las ECA. El análisis de las entrevistas muestra que, efectivamente, la mayoría de las experiencias aglutinan aprendizajes complejos en los que se incluyen aprendizajes de contenidos, habilidades, valores, competencias, etc. En el apartado de la discusión se retomarán algunas de las implicancias que tienen las ECA en relación a los tipos de aprendizaje detectados por los propios participantes.

Ejemplo:

Sí y todos los días uno aprende y con ganas de seguir aprendiendo, sabes lo que pasa es que durante mucho tiempo viví en una burbuja pero así entre comillas porque estaba siempre muy dedicada a mis hijos, a mi familia y yo nunca me pude desarrollar profesionalmente y siempre fui como súper sociable con la gente cercana, con mi familia pero acá yo me di cuenta que esa sociabilidad que uno tiene la puede emplear de mejor manera, de tener un amigo, de conversar y un asado, que esa misma sociabilidad que uno tiene así, la puede entregar en desarrollo humano, la puede entregar enseñándole a alguien acá por ejemplo que no entiende computación que los pocos conocimientos que yo tengo los puedo entregar de la misma manera y con el cariño que yo se lo entregaba a mis amigos en aquella época, los que eran de un círculo súper pequeño entonces aquí yo empecé a ver otro mundo, cosas que yo no pensé que podía conocer desde que entre en el oficio por mis compañeras, de experiencias de vida, que uno cree que el mundo es más pequeño y aquí aprende que el mundo es mucho más grande, que hay mucho para hacer entonces yo me quede con las ganas de seguir aprendiendo y entregando, yo vine a recibir, recibí lo que más necesitaba y sigo recibiendo y ahora quiero recibir y entregar no sé si se entiende (...) (Cinthia:Q3)

6.3.3.2 Caracterización como aprendiz

A partir de los resultados encontrados puede establecerse un continuo en torno a la caracterización como aprendiz, entendiendo que en uno de los polos se encuentra la persona que no logra describirse ni reflexionar mayormente con respecto a cómo aprende, a sus habilidades y debilidades, al valor y rol que tiene el aprendizaje en su vida, las características de las actividades que le son

relevantes para aprender, sus motivos de aprendizaje etc. y en el polo opuesto, ubicamos a la persona que logra reconocerse más fácilmente como aprendiz atendiendo a sus habilidades, dificultades y características en general.

En el grupo de casos estudiados, encontramos diferencias en torno a la capacidad para describirse y caracterizarse. Aún así, sus niveles de elaboración son mucho mayores a los logrados en el cuestionario escrito. Esto obviamente tiene que ver con el proceso co-constructivo y dialógico que constituye la entrevista, entendiéndola como una actividad cuyo foco específico es lograr hablar de estos temas. La mayoría de los entrevistados es capaz de describir sus características personales que más influyen el modo cómo se disponen al aprendizaje. La mayoría relaciona espontáneamente estas características, disposiciones y posicionamientos con las experiencias de aprendizaje previas.

Los resultados también indican que existen un par de situaciones con una dificultad especial para focalizarse y describir sus características como aprendices. Se trata de los casos en que las experiencias traumáticas se encuentran menos integradas y la persona tiende a responder a las preguntas sin poder cambiar de foco, y las situaciones en las que otra identidad parece más relevante para el sujeto, interfiriendo con sus posibilidades de reconocerse y describirse como aprendiz.

6.3.3.3 Concepto de IdA y Reconocimiento como aprendiz

Para los entrevistados, la idea de que tienen una “identidad de aprendiz” resulta en la mayoría de los casos algo novedoso pero a lo que encuentran sentido. Utilizan el concepto como herramienta para pensarse y pensar también en los aprendizajes futuros. En muchos casos, comprenden la identidad de aprendiz como un sinónimo de tener ganas de seguir aprendiendo siempre. Ejemplos:

Entrevistadora: ¿usted cree que tiene Don Pascual una identidad de aprendiz, tal como uno tiene una identidad no sé en su caso de hombre,

de chileno, de padre, de hijo, tiene una identidad de aprendiz también o no?

Pedro: Yo creo que sí porque o sea la persona que tiene es no sé ese entusiasmo de descubrir ciertas cosas es como que tiene una identidad de aprendiz, siempre va a querer algo, ir descubriendo y querer cosas nuevas, pero cosas positivas, o sea nunca cosas negativas e ir redescubriendo cosas también eso es importante (Pedro:Q19)

(...)Es que toda persona, yo creo que toda persona tiene un poco de aprendiz porque todos los días aprende algo, el problema es que no se dan cuenta, todos los días aprendes una palabra nueva, aprender un paso nuevo, o aprendes peinado, las cosas que ves en la calle o en televisión, todos los días aprendemos algo pero la gente no se da cuenta de eso, todos los días (Eugenia:Q35) pero si yo creo que aparte que todas las personas aprendemos, hay personas que sí tienen un bichito o tienen un concepto de aprender mucho más allá y yo soy una de esas personas porque a lo mejor tú me ves sentada acá, veo todos los días lecciones en internet, que estoy haciendo carteras de lana, estoy aprendiendo al ganchillo (...) yo creo que a través del tiempo voy aprender más referente a lo que es la costura, yo creo que voy a poder hacer vestidos, vestidos de noche, haciendo vestidos de novia, cada cosa que haces tú vas aprendiendo algo nuevo, una cosa te lleva a la otra, pero quizás no sé yo creo que siempre voy a estar investigando, siempre voy a estar aprendiendo (...) (Eugenia:Q36 y Q37).

Respecto a la posibilidad de establecer algún tipo de relación entre los perfiles detectados a partir de los cuestionarios y las respuestas de las entrevistas, vemos que en la mayor parte de los participantes que habían sido calificados como de reconocimiento "medio" como aprendices, es posible apreciar un mayor grado de elaboración y de reconocimiento. Algunos de ellos manifiestan un alto grado de reconocimiento como aprendices y en ese sentido,

utilizan la entrevista como un espacio de reflexión en torno a sus aprendizajes y experiencias, conectando y reflexionando sobre su trayectoria como aprendices.

En cuanto a los que habían sido calificados en un nivel “alto” de reconocimiento, se aprecia una tendencia a describirse como aprendices con una alta motivación y cuyo tema central es el reconocimiento ya sea a través de la reafirmación de su capacidad de superar las adversidades, como su capacidad para reconocer en ellos habilidades y competencias. En particular, muestran un alto grado de optimismo frente al futuro y se posicionan como aprendices perseverantes que lograrán alcanzar sus metas. Ejemplo:

Entrevistadora: ¿en qué situaciones usted ha sentido que se bloquea para aprender, cuando le pasa que se cierra y dice no, no puedo aprender así en estas circunstancias, porque es súper motivado entonces qué tiene que pasar para que la motivación se le baje y diga no?

Carlos: No sé tendría que pasarle algo a mi familia, alguna cosa, no sé pasara algo grave que me lleve para otro lado y no pueda poner atención, pero yo cuando llego a clases vengo a estudiar, pongo atención y quiero aprender entonces tendría que pasar algo muy grave para distraerme y que no me entre aparte yo soy de mente abierta y como me gusta aprender a mí lo que me enseñen yo lo voy aprender lo que me enseñen o me quieran explicar yo lo voy a entender para qué decirle como hacia los ejercicios de logaritmo en la pizarra o sea cuando me decían profe ya un ejercicio de logaritmo en la pizarra, quién lo quiere hacer, ya profe, yo lo hago o sea para mí como que no hay nada (...) nada imposible de aprender, no creo que haya una cosa, no esta cuestión no la puedo entender (Carlos:Q27 y Q28)

Los dos casos que representaban más dudas en términos de su capacidad para reconocerse como aprendices, aparecen como personas que, la adecuada actividad narrativa guiada, logran elaborar más en torno a su identidad como aprendices.

Las dificultades para reconocerse como aprendiz tienen que ver principalmente con aquellos casos, ya comentados, en que parte importante de

los esfuerzos por reconstruir significados se dirigen a la elaboración de situaciones traumáticas (por ejemplo, experiencias reiteradas de violencia en la infancia y luego en la pareja), y/o con aquellos casos en que otra identidad saliente dificulta las posibilidades del participante de reflexionar y pensarse como aprendiz.

6.3.3.4 La entrevista: espacio de reflexión y reconocimiento

La entrevista puede ser considerada un espacio en que se negocia tanto el sentido de las ECA para cada participante como también, un espacio en que se negocia el sentido mismo de la actividad. Al analizar las intervenciones mías, como entrevistadora, queda claro que se trata de un espacio colaborativo en el que yo, a través de preguntas abiertas en la mayoría de los casos, cerradas en algunos, intento co-construir y comprender el sentido que tienen esas ECA para cada uno de los sujetos.

En este sentido es que algunas entrevistas las leo como espacios en que el gran tema que el entrevistado plantea, el punto principal, tiene que ver con demostrarse a sí mismo, a mí (y a una audiencia que no está presente pero en la que hay otros muy significativos), que se es de una determinada manera, reconocerse como una persona que ha logrado salir o dejar atrás ideas sobre sí mismo que otros imponían y que amenazaban la posibilidad de un futuro mejor. En varios casos los participantes comentan que no cuentan, habitualmente con espacios de reflexión de este tipo, en los que puedan pensar sobre su historia y sobre su futuro. También valoran el interés de un otro por conocer su historia así como su propio compromiso con la actividad. Ejemplo:

"... yo creo que no cualquier persona que tu tomes en la calle se va a venir a sentar acá y relatarte así las cosas como yo, pero si yo lo hice es porque sé que hay otra persona que lo está haciendo porque tiene un interés en mí por lo que yo estoy diciendo porque si no tampoco estaría acá, sé que eres profesional pero

yo tampoco con cualquier persona me voy a ir a sentar y decir que esto, porque sé que no le interesa, no a todo el mundo le interesan las misas cosas

Sabes tú que cada vez cuando tú conversas con una persona, y tú retrocedes en tu tiempo y recuerdas cosas que muchas veces no conversas tú te das cuenta y llegas analizar, eso significa que voy a llegar más rato y voy analizar todo lo que conversamos, obvio lo que tú me preguntaste porque tú no has hablado y analizar realmente qué es lo que he hecho yo en mi vida, qué es lo que he hecho yo, entonces sí te sirven estas cosas porque aclaran más tu mente referente a lo que tú quieres para mañana, qué es lo que quieres aprender, o ya no quieres aprender nada o te vas a quedar trancado cosa que lo dudo mucho de mí pero empiezas a mirar las cosas y tener otra perspectiva (...) Uno de ahí tú te preguntas nuevamente y qué estás haciendo y dónde vas y cómo te estás proyectando, qué es lo que quieres, mis sueños ya los tengo ya más o menos los voy hacer pero de repente tú con tus preguntas hiciste remover sentimientos y situaciones que se quedan en el pasado que sí de cierta forma te hicieron cambiar pero no con ese afán de aprender, sino que en tu persona y el hecho de cambiar en tú persona quizás en algún momento si lo pensaste de decir voy aprender para demostrar que no soy así, soy diferente en el fondo no era para demostrarle a esas personas, que tú puedes ser mejor que eso, eso es todo (...)” (Eugenia:Q36 y Q42).

Entrevistador: ¿y cree que haber contestado el cuestionario, haber tenido esta entrevista, influye en algo en su aprendizaje, en cómo se ve usted como aprendiz, cómo evalúa su capacidad para aprender, cree que influye en algo?

Entrevistado: Sí creo que sí porque a veces son pocas las oportunidades que se generan así conversar con una persona y que te pregunten, bueno a mí me ha pasado hasta ahora yo creo (no) más de 5 personas que me he sentado así como que me sientan y me pregunta cosas y yo creo que sí porque a veces uno lo que tiene adentro ni lo habla, ¿me entiende? Como que uno puede estar con una multitud de personas uno conversa lo que tiene dentro de su corazón yo creo que sí. (José:Q43)

Entrevistador: ¿tú crees que hablar de estos temas, escribirlo en el cuestionario y ahora conversarlo, influye de alguna manera en tu identidad de

aprendiz, en no sé en cómo tú te reconoces como aprendiz, en cómo tú te ves, te influye de alguna manera o no?

Entrevistado: Es que igual influye no son cosas que uno dice por decir, igual influye harto porque uno tiene cosas guardadas y no las puede conversar con cualquiera, igual tengo amigas igual pero (...) (Yolanda:Q36)

Las entrevistas permitieron profundizar en muchos elementos que habían surgido en los cuestionarios y además, permitieron la emergencia de temas más delicados para los participantes, que no habían compartido anteriormente. En numerosos momentos de cada entrevista es posible identificar el diálogo entre entrevistadora y entrevistado como un espacio de construcción conjunta y de negociación de significados. Las respuestas a los comentarios y preguntas que yo proponía permiten ir captando lo que verdaderamente le hace sentido al participante y aquello que no termina de comprenderse o de ser significativo desde su punto de vista e interpretación.

Por último, y antes de la síntesis del capítulo, me parece importante comentar que las entrevistas centradas en las ECA de las personas constituyen un espacio de mutuo reconocimiento. Para mí, de investigadora, y también de aprendiz, en la medida en que el tema del aprendizaje cruza todas las preguntas y se devuelve, como un eco, sobre mis propias experiencias de aprendizaje. Para los participantes, el reconocimiento explícito de que son aprendices y que sus aprendizajes son valiosos para comprender dónde se encuentran, qué quieren lograr, hacia dónde van. El reconocimiento explícito de que sus historias importan y el agradecimiento por compartirlas.

6.4 Síntesis de Resultados Entrevistas

En este capítulo se han presentado los principales resultados derivados del análisis de 13 casos seleccionados a partir de la muestra global de participantes. Los resultados se han organizado de acuerdo a su foco temático

principal y a los elementos del modelo de IdA (nombrarlos). Además se ha reflexionado en torno a la entrevista como espacio de co-construcción y reconocimiento.

1. En cuanto a los focos temáticos, las ECA de esta muestra pueden clasificarse principalmente como ECA que giran en torno a: 1. la superación personal y 2. al reconocimiento de habilidades o características. En tercer lugar se encuentran otras ECA de tipo menos acotadas y más contextuales e informativas, cuyo tema central es la Pobreza y falta de oportunidades vividas en la infancia y adolescencia. Estas ECA permiten, en algunos casos, explicar las interrupciones en la trayectoria de aprendizaje y, además, sirven como elementos contextuales que explican algunos de los motivos de aprendizaje contruidos. Por último, aparecen experiencias cuyo foco temático se centra en crisis o experiencias traumáticas y que muchas veces se mantienen como hitos biográficos poco relacionados con el ámbito del aprendizaje y el reconocimiento.

2. Respecto a los contextos socio-institucionales, la familia aparece como un contexto muy potente en el que se aprenden numerosas ideas, valores, disposiciones y habilidades. El contexto formal aparece vinculado la mayoría de las veces al aprendizaje de contenidos específicos y a ideas sobre la propia capacidad y competencia para aprender. Los contextos formales constituyen, para la mayoría de los casos revisados, contextos en los que se experimenta el bienestar y la sensación de protección de la que se carece muchas veces en el hogar. Los contextos informales son en su mayoría contextos laborales informales en los que confluyen los motivos de aprendizaje y los motivos de surgir económicamente. Estos contextos son rescatados como espacios en los que las personas viven múltiples posibilidades de reconocimiento y de re significación de sus experiencias previas.

3. Las ECA tienden a ubicarse en tiempos y espacios acotados y determinados, sobre todo cuando refieren a experiencias de reconocimiento de alguna característica personal y/o de superación personal. Otras, vinculadas a elementos contextuales biográficos de alto impacto emocional (como infancia de

pobreza, o situaciones de violencia o maltrato persistentes) se ubican de manera más generalizada e indeterminada.

4. En todas las ECA encontramos elementos que hablan de reconocimiento. Son fuente de reconocimiento para el sujeto pues le proveen de elementos con los cuales explicarse parte de su historia y dar coherencia a experiencias posteriores. Los actos de reconocimiento (AdR) tienen un papel muy relevante, sobre todo cuando quienes los proveen son otros especialmente significativos para el sujeto. Los actos de reconocimiento negativos se asocian a emociones como la desconfianza, rabia, sentirse humillado, vergüenza, culpa. Estos actos suelen generar un alto impacto en las personas e influyen en su sensación de competencia. En algunas ocasiones, de estas experiencias los sujetos sacan elementos para construir motivos de aprendizaje cuya meta es demostrar a ese otro que estaba equivocado; es decir, buscar el reconocimiento positivo. Los actos de reconocimiento positivo se relacionan con emociones de alegría, satisfacción, orgullo, sentirse competente, ilusión, esperanza y optimismo. En muchas ocasiones, los AR positivos se relacionan con un “darse cuenta” o “descubrir” una característica sobre sí mismo que antes no era consciente o visible. Esto implica posibilidades de aprendizaje y crecimiento nuevas para esa persona.

5. Las emociones, además de estar presentes en los actos de reconocimiento reconstruidos por los participantes, tiñen el conjunto de los significados co-construidos. La entrevista sobre ECA es en si misma una experiencia emocional. Se comparten parcelas de significado de alto compromiso emocional. Las personas de esta muestra tienden a coincidir en la importancia de los climas emocionales para el logro de los aprendizajes. Al indagar por facilitadores y obstaculizadores del aprendizaje, destacan el clima de respeto y confianza como uno de los elementos centrales.

6. Los otros significativos (hijos e hijas, padres y madres, hermanos, profesores y compañeros), además de proveer con actos de reconocimiento,

apoyan emocional e instrumentalmente a los sujetos. Y muchas veces son el principio y fundamento de sus motivos de aprendizaje.

7. Los motivos de aprendizaje suelen tener que ver con el logro de reconocimiento y el mejoramiento de los ingresos económicos. De alta importancia para esta muestra es el querer dar un mejor futuro a sus hijos y que no vivan experiencias similares de carencia material y de falta de oportunidades como las que ellos vivieron.

8. Los patrones discursivos actúan como mediadores de significado para estos sujetos. Algunas de las mujeres cuestionan discursos dominantes en su familia y barrio como por ejemplo patrones discursivos machistas. Los participantes valoran los patrones discursivos familiares que fomentan el aprendizaje y el estudio. Además, hay una valoración positiva hacia el discurso de “empoderamiento” encontrado en INFOCAP y un marcado distanciamiento con aquellos que representan un estado de inercia y que “no quieren surgir”.

9. Se encuentran innumerables tipos de aprendizaje. Los participantes valoran los cambios que han vivido gracias a las ECA y que identifican en áreas de contenidos, creencias, competencias, valores, disposición hacia el aprendizaje, desarrollo socio-emocional, etc.

10. Su caracterización como aprendiz es mas elaborada en la medida en que las preguntas de la entrevista estimula que describan con más profundidad sus características y que las vinculen a actividades y situaciones. Los casos en que la caracterización es más difícil corresponden a casos en que hay interferencia de otra identidad o alguna experiencia traumática que exige la atención y capacidad de elaboración del sujeto.

11. Las identidades son funcionales y como tales, emergen en los espacios de actividad que así lo demandan. En esta muestra, emergen varias otras identidades como por ejemplo las de madre, padre, hija, hijo, mujer, etc. En un par de casos, la identidad de mujer y la identidad de madre parecen interferir con la posibilidad de reconocerse como aprendiz.

12. Para esta muestra de sujetos, el concepto de identidad de aprendiz es novedoso y útil en la medida en les permite pensarse como aprendices y pensar en sus aprendizajes futuros. En general, logran caracterizarse como aprendices perseverantes y altamente motivados y la mayoría tiene altas expectativas de aprendizaje para el futuro.

13. Por último, la entrevista es valorada como un espacio que potencia la co-construcción de significados y el reconocimiento. El concepto de experiencias clave de aprendizaje permite indagar de manera intuitiva por experiencias especialmente significativas para el sujeto de modo de pensar conjuntamente su camino como aprendiz.

CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Introducción

“Mi familia iba todos los años a la costa, al puerto llamado Bajo Imperial, y de esas excursiones arranca mi primer contacto con el mar y con un inmenso río que desemboca en aquel paraje; el sentido del oceanismo, las olas, las dunas lejanas y próximas, la vida a caballo recorriendo las playas, el clima frío y el paisaje con pinares al fondo, todo impresionó vivamente mi imaginación. Este puerto ha tenido influencia en *El habitante y su esperanza* y en *Veinte poemas de amor*. Hay en ellos mucha creación emocional de mis recuerdos marinos, los cuales te repito me impresionaron tanto que mucho más tarde no podía escribir sin pensar seriamente en el ruido de la lluvia y de las olas cayendo sobre la arena.” (Pablo Neruda, citado en Cardona Peña, 1955).

El objetivo general de este estudio ha sido caracterizar las experiencias clave de aprendizaje (ECA) reconstruidas por los participantes y valorar su relación con la construcción de identidad de aprendiz principalmente en la modalidad transcontextual o narrativa. Para ello, hemos adoptado un modelo de análisis desarrollado por Coll y Falsafi (2010; 2011; 2015), en torno a la identidad de aprendiz (IdA) y sus modos de construcción. Además, hemos recurrido a algunos elementos conceptuales propios de la investigación de experiencias transformadoras.

La discusión se estructura en cuatro apartados. Los dos primeros recogen los objetivos y preguntas que han guiado esta investigación. Se contrastan los resultados obtenidos con las preguntas a la luz de elementos teóricos, algunos ya presentados en las coordenadas con las que se iniciaba este informe. A continuación se comentan las principales aportaciones empíricas, metodológicas y teóricas y se revisan también las limitaciones. Finalmente, se presentan las conclusiones y futuras líneas de investigación.

7.1 Identificación y caracterización de experiencias clave de aprendizaje por los participantes

El primer objetivo específico de esta investigación comprendía responder a la pregunta por el modo en que los aprendices identifican y caracterizan las ECA. Para lograr ese objetivo se proponían las siguientes algunas preguntas directrices que abordaremos a continuación.

¿Identifican los participantes, dentro de sus narrativas sobre experiencias de aprendizaje, algunas experiencias “claves”?

¿Cómo distinguen y caracterizan los sujetos estas experiencias en relación con el resto de las experiencias de aprendizaje?

¿Cuáles son las características de las experiencias clave en términos de la(s) actividad(es) de aprendizaje a la(s) que remiten?

¿Cuáles son las características de las experiencias clave en términos de sus contenidos temáticos?

¿Cómo influye el tipo de mediación narrativa en la que se enmarca la actividad en la identificación y caracterización de las experiencias clave?

¿Qué papel juegan las emociones en la reconstrucción de experiencias clave de aprendizaje?

Tal como veíamos en los resultados obtenidos a través del análisis de los cuestionarios escritos y de las entrevistas en profundidad, las personas identifican, sin dificultad, experiencias que consideran más significativas en términos de su caracterización como aprendices. Estas experiencias clave de aprendizaje son experiencias que destacan por sobre el conjunto de experiencias debido a que los significados asociados a ellas son muy relevantes para el sujeto en términos de su reconocimiento. Estas experiencias son percibidas por las personas como experiencias de gran impacto emocional, que producen cambios detectables para ellos en el modo como se ven a sí mismos y/o en el modo como enfrentan las experiencias de aprendizaje y, en ciertos casos, la vida en general.

Conviene señalar que estos resultados son consistentes con las investigaciones previas que han estudiado las experiencias transformadoras, sobre todo en el carácter disruptivo de estas experiencias (Maslow, 1971; Feldman et al., 1994; Woods, 1993; 1995). Son experiencias que implican una ruptura en la cadena de significados, una necesaria reformulación y reconstrucción de

significados que en ocasiones se centra específicamente en el tema de los motivos de aprendizaje y el sentido que tiene el aprendizaje para el sujeto. En este sentido es que estas experiencias dialogan con el sentido de reconocimiento, demandan de los aprendices un trabajo de reorganización y/o reposicionamiento en el que se examinan valores e ideas que inciden en el aprendizaje. Esto puede ocurrir referido a una actividad y práctica de aprendizaje específica como también, impactar significados más generalizados sobre un ámbito disciplinario, un área de competencias personales, incluso cuestionando o reafirmando patrones discursivos más amplios.

En cuanto a las actividades de aprendizaje a las que aluden, encontramos actividades muy variadas tanto en lo que refiere al contenido de aprendizaje como a los contextos socio-institucionales en los que se significan. Los aprendizajes "de la vida" vinculados a ámbitos no formales ocupan un lugar destacado y los otros significativos más potentes suelen ser los familiares. En este sentido es que los actos de reconocimiento positivos y negativos juegan un rol crucial al actuar como parámetros intersubjetivos que son negociados intrasubjetivamente por las personas.

Resulta interesante, al estudiar esta muestra en particular, constatar la importancia que tienen dos elementos específicos en la posibilidad de que las personas utilicen estas ECA para dar sentido a su reconocimiento como aprendiz y reflexionar a partir de ese proceso. Se trata, por una parte, de los patrones discursivos que operan como significados culturales que contienen las posibilidades de referir y valorar determinadas prácticas, y de las ayudas específicas que prestan (o no) los otros significativos para apoyar estos procesos de reconocimiento. Con respecto al primer punto, los patrones discursivos operan para los participantes como marcos de referencia que permiten dar sentido a su participación. Cuando por determinados motivos, se produce un corte o interrupción en este proceso de construcción de sentido, los aprendices se ven exigidos a re-pensarse y re-posicionarse. Las ECA constituyen experiencias en las que muchas veces los marcos de referencia y las prácticas discursivas que permitían participar y evaluar la participación dejan de operar, dejan de ser funcionales y se tornan disonantes.

En otras palabras, nuevos escenarios de aprendizaje permiten la emergencia de nuevos espacios de reconocimiento. Es en estos espacios en los que emergen actos de reconocimiento inesperados, cuando las personas se ven generalmente enfrentadas a experiencias que los transforman como aprendices.

Como veíamos en los resultados, desde el punto de vista temático, esto tiene que ver con dos tipos de experiencias fundamentales: la experiencia de descubrir o reconocer alguna característica o talento del que no se era consciente y, en segundo lugar, la experiencia de superación personal frente a un obstáculo o desafío. Ambos tipos de experiencias se relacionan, evidentemente, con experiencias de reconocimiento. En el primer caso de experiencias, se trata de experiencias acotadas que, tal como los llamados *turning points* o epifanías, constituyen para el sujeto momentos reveladores. Sin embargo, a diferencia de estos conceptos, lo revelador de la ECA tiene que ver directamente con el reconocimiento de una característica o aspecto de sí mismo que luego es conectado con el modo como se enfrenta el aprendizaje o como se aprende en el futuro. Son experiencias que han sido integradas, en menor o mayor grado, al reconocimiento de sí mismo como aprendiz. Dicho de otro modo, son experiencias clave de la identidad de aprendiz en modalidad narrativa. El segundo tipo de experiencias, centradas en la superación de dificultades u obstáculos, puede contener actos de reconocimiento negativos a partir de los cuales la persona construye motivos de reconocimiento y se esfuerza por demostrar a quienes la han ridiculizado, humillado, o reconocido negativamente, cuan equivocados estaban. No en todos los casos de ECA centradas en temas de superación encontramos actos de reconocimiento negativos pero en todas existen significados asociados a contextos desafiantes y el reconocimiento del sujeto de haber sido capaz de afrontar ese desafío y aprender de su experiencia.

Veíamos también, en los resultados, que otros temas presentes en estas ECA eran los temas de pobreza y falta de oportunidades y los temas de crisis y/o experiencias traumáticas. Ambos temas exigen algunas reflexiones. Decíamos, en el capítulo anterior, que los temas de la infancia y adolescencia marcadas por situaciones de pobreza y de falta de oportunidades, eran presentados por varios de los participantes como experiencias muy marcadoras en términos explicativos y

contextuales. De alguna manera, en este grupo en particular, constituyen experiencias que generan en muchos casos, el tono del conjunto de la historia. Son experiencias que se rescatan e identifican porque constituyen en general situaciones sostenidas en el tiempo que el sujeto reconoce por la influencia que han tenido en su posicionamiento como aprendiz. De ese grupo de experiencias constantes y mantenidas durante etapas de tiempo prolongado, se identifica, en ocasiones, algunos ejemplos que se usan para ilustrar el tipo de experiencias al que se está aludiendo. Es decir, son experiencias cuyos significados se han generalizado y que para el sujeto tienen mucha importancia en términos de cómo entiende y da sentido a su trayectoria como aprendiz. Para comprender este resultado es también útil el desarrollo teórico propuesto por Black et al. (2009) en torno al concepto de "*leading identity*". Black, siguiendo a Leontiev y su concepto de "*leading activity*" estudia las actividades más significativas para los estudiantes pues estima que en ellas van emergiendo nuevos motivos de aprendizaje y nuevos modos de comprenderse, nuevas "*leading identities*". En este sentido, aquellas experiencias significativas para el reconocimiento y que han sido permanentes en el tiempo en términos de constituir referentes emocionales y semióticos primarios con los que el sujeto interpreta y actúa pueden ser potentes *leading identities* hasta que nuevas oportunidades de participación en otro tipo de contextos y de actividades abran nuevas posibilidades de reconocimiento y permitan la emergencia de nuevas identidades.

Distinto es el caso de las experiencias de tipo traumático que los participantes han identificado como ECA. Los significados asociados a las experiencias traumáticas tienden a ser significados menos integrados a los significados personales sobre sí mismo y sobre aprendiz. En este grupo de experiencias encontramos, a su vez, un importante nivel de variabilidad en términos de su integración con otras experiencias. Se aprecia, además, que las experiencias menos conectadas son potencialmente interferentes para las personas debido al importante impacto emocional y atencional que le exigen y la falta de flexibilidad contextual que indican, en cuanto se dificulta tomar en cuenta objetivos de actividades que no tengan que ver con el procesamiento o reelaboración de ese tipo de situaciones en particular. Esto es visible en los casos comentados en los

resultados, en los que, pese a los esfuerzos por reencauzar las entrevistas al foco sobre el aprendizaje y la identidad de aprendiz, el contenido traumático de las experiencias actúa como un polo de alta fuerza gravitacional, capturando las posibilidades representacionales y semánticas de los entrevistados.

La diferencia entre las ECA anteriores y este tipo de experiencias traumáticas nos lleva a reflexionar en torno a dos conceptos íntimamente relacionados: el de *resiliencia* y el de *crecimiento post-traumático*. Ambos conceptos nacen al amparo de preguntas por los tipos de aprendizaje que derivan de las experiencias de sufrimiento o adversidad y de investigaciones que estudian la construcción de sentido en las dificultades.

El crecimiento post traumático es postulado como un proceso multidimensional de aprendizaje derivado de la experiencia frente a una crisis o trauma que genera cambios en el nivel individual, interpersonal y en la espiritualidad y filosofía de vida (Calhoun y Tedeschi, 2001). Los cambios a nivel individual incluyen un reconocimiento positivo, la sensación de sentirse más confiados en las propias capacidades para enfrentar posibles obstáculos del futuro (Acero, 2012). Conviene señalar que el hecho de postular que existe este tipo de aprendizaje no implica que todas las personas aprendan y se sientan fortalecidas a partir de las crisis, como tampoco implica imaginar que las emociones asociadas a esas experiencias traumáticas son exclusivamente de índole positiva. Efectivamente, este tipo de aprendizaje no elimina el dolor y la tristeza, más bien coexiste en ese dolor e implica que aunque en algunas áreas el sujeto se sienta más fuerte y reconozca sus aprendizajes, en otros ámbitos puede manifestar o significar cambios negativos.

La resiliencia, por otra parte, es entendida sobre todo en la literatura estadounidense como una característica previa a la experiencia traumática referida a la fortaleza emocional, la capacidad del sujeto de regresar al nivel de funcionamiento previo sin manifestar mayor impacto y desajuste emocional después de un trauma (Vera Poseck, Carbelo Baquero y Vecina Jiménez, 2006). En este sentido, diferentes investigadores han intentado describir los factores que se asocian a la resiliencia, destacando entre otros: habilidades comunicativas y de

resolución de problemas, creencias positivas acerca de sí mismo y el futuro, así como un ambiente familiar consistente donde existen rutinas y tradiciones que permiten la construcción de identidad (Acero, 2012). Desarrollos franceses del concepto resiliencia, ponen el acento en la capacidad de aprender de las experiencias adversas y proyectarse en el futuro pese al trauma, homologándolo así al de crecimiento post-traumático. Cyrulnik (2002; 2004) ha hecho notar la importancia del apoyo emocional de adultos significativos para el logro de la resiliencia en los niños y niñas, insistiendo en el carácter dinámico e intersubjetivo de este proceso y alejándolo de la visión más individualista de algunos teóricos estadounidenses.

En ambos conceptos encontramos un esfuerzo, desde la psicología positiva, de re-mirar los procesos de aprendizaje vinculados a la adversidad, retomando ideas propias de la psicología humanista que relevan el potencial transformador de las experiencias negativas. A la luz de nuestros resultados queda en evidencia que para que se lleven a cabo procesos de crecimiento post-traumático se requiere de otros significativos que permitan construir sentido a través de un apoyo y reconocimiento sostenido.

Nuestros resultados abren preguntas en torno a los potenciales de aprendizaje y de crecimiento que muchas de las experiencias han significado para los participantes y de la dificultad para significarlas y aprender de ellas cuando no se ha contado con, en palabras de Cyrulnik, adecuados “tutores de resiliencia”.

Además, los estudios acerca del aprendizaje en situaciones traumáticas permiten reflexionar sobre el papel de las emociones positivas en el enfrentamiento e integración de situaciones adversas. Se ha encontrado que las personas resilientes enfrentan las experiencias traumáticas a través de la exploración creativa, el pensamiento optimista y el humor. Este tipo de enfrentamiento puede ser modelado por otros e integrado en las situaciones cotidianas tanto en las familias como en las escuelas. En nuestros resultados se aprecia el trabajo de reelaboración emocional que hacen los sujetos en torno a las experiencias cuando estas han sido de valencia negativa y se identifica la primacía de emociones

positivas como el orgullo, optimismo, satisfacción, sensación de competencia, confianza en las ECA asociadas a un sentido de reconocimiento como aprendiz positivo.

Uno de los objetivos específicos de esta investigación era valorar los diferentes tipos de espacios de mediación narrativa (cuestionario/ entrevista) para la identificación y caracterización de ECA. Como ya se comentó en el capítulo anterior, la entrevista permitió ahondar en las experiencias y profundizar en la cantidad y calidad de conexiones realizadas entre distintas experiencias y entre estas experiencias y el participante. Para los entrevistados, la entrevista fue una experiencia de co-construcción de sus historias como aprendices en lo que bien puede considerarse una actividad narrativa guiada cuyo objeto es la exploración de la identidad de aprendiz y que por lo tanto, aborda la modalidad *on-activity* (sobre la actividad) del proceso de construcción de identidad.

En definitiva, en esta muestra de participantes, la identificación y caracterización de las ECA se enmarca como un proceso de co-construcción de significados emocionalmente importantes para las personas, situados en actividades y situaciones de muy distinto tipo y pertenecientes a contextos diversos. La familia juega un rol importante en términos de apoyar al sujeto y brindarle posibilidades de reconocimiento. Los profesores, pese a ser menos nombrados que las familias, aparecen como figuras muy importantes también en el tema del reconocimiento. Al reconstruir estas experiencias, el tema de la toma de conciencia de los motivos y su posible reconstrucción emerge como un elemento distintivo. Las ECA, mayormente de carácter positivo, suelen ser significados altamente “apropiados” por los participantes y constantemente compartidos con sus seres cercanos de modo de ayudar a otros a través de experiencias que identifican como valiosas y como una enseñanza útil para otros. Las ECA de carácter negativo, en tanto, suelen inhabilitar al sujeto en áreas de aprendizaje y afectar su sentido de competencia.

7.2 Funciones de las ECA en los procesos de reconstrucción de la IdA

El segundo objetivo de la investigación presentada era describir y analizar las funciones que cumplen las ECA en la construcción de una representación global acerca de sí mismos como aprendices (IdA *cross-activity*). Es decir, a partir del modelo analítico sobre construcción de Identidad de aprendiz y sus elementos (Falsafi, 2011; Coll y Falsafi, 2011; 2015), se identificaban las características de las ECA y su rol para los procesos de reconocimiento. Las preguntas directrices que se abordan son:

¿Cómo se articulan las ECA en la narrativa global de identidad de aprendiz de los sujetos?
¿Cuáles elementos de las ECA tienen una mayor relevancia para la construcción de identidad de aprendiz trans-contextual?
¿Qué tipos de relaciones existen entre las ECA y los discursos familiares/culturales de los sujetos?
¿Cómo podemos describir los procesos de construcción de significado y sentido asociados a la identificación y representación de las ECA?

El modelo de IdA ha demostrado, en este estudio, ser una herramienta muy útil a la hora de analizar cómo experiencias de aprendizaje son significadas por los sujetos y conectadas con su identidad. En particular, el tema del reconocimiento y de la experiencia emocional como parte central del proceso de construcción de significado y sentido en los procesos de aprendizaje ha emergido como un tema central al abordar la pregunta por la identidad de aprendiz. En la misma línea, la relación entre el reconocimiento y los motivos de aprendizaje aparece como un tema fundamental a la hora de conectar emocionalmente con los aprendices y ayudarlos a pensar en sus trayectorias.

Los diferentes elementos del modelo han permitido caracterizar las experiencias y comprenderlas en el marco de los procesos de reconocimiento. Así, se describen como experiencias en las que generalmente existen actos de

reconocimiento (mayormente positivos pero también negativos) entregados por un otro especial o significativo para el sujeto. Emociones intensas positivas o negativas acompañan estas experiencias en las que el sujeto descubre o visibiliza alguna característica personal que no le era visible o destacable previamente. Estas experiencias se asocian fuertemente a la toma de conciencia sobre los motivos de aprendizaje y a su posible reconstrucción. En esta línea, las ECA incluyen lo que otros autores, como Feldman et al., (1994) y Pickard y Bailey (2009) y otros han denominado “experiencias cristalizadoras” y lo que Jeffrey y Woods (2003) han llamado “experiencias significativas creativas”. Es decir, son experiencias que en algunos casos, como las experiencias cristalizadoras, influyen en la trayectoria vocacional de las personas, mezclando aspectos emocionales (emociones positivas asociadas a una actividad específica) con aspectos relacionales y de co-reconocimiento (un otro significativo generalmente admirado o identificado como referente, al que se quiere emular en esa actividad). Estas experiencias cristalizadoras vinculadas en estudios previos a trayectorias vocacionales de bailarines o artistas, aparecen también en nuestra muestra de sujetos, por ejemplo, en el caso de una mujer que admira a una amiga suya por sus habilidades artísticas y manuales y decide que ella también quiere aprender a realizar bordados, tejidos y manualidades diversas. Nuestros resultados también nos hacen reflexionar sobre las experiencias significativas creativas propuestas por Jeffrey y Woods, sobre todo en lo que tiene que ver con la importancia que los vínculos y aspectos relacionales tienen para que el aprendiz reporte y utilice estas experiencias significativas para fortalecerse como aprendiz. Veíamos en su propuesta, comentada en el capítulo 3 de este informe, que las experiencias significativas creativas suponían una mayor apropiación del aprendizaje y la posibilidad de experimentar nuevos espacios de reconocimiento y posicionamiento en un clima emocional que lo haga sostenible. En nuestros resultados, encontramos que muchas de las ECA reconstruidas, tienen que ver justamente con la ampliación de posibilidades de reconocimiento y de posicionamiento que se produce cuando se dan los espacios de seguridad mínimos para que el aprendiz se atreva a participar en nuevas situaciones de aprendizaje. Por ejemplo, la mujer que hablaba sobre su trabajo como mecánica en un taller predominantemente masculino y cómo su suegro le había brindado la posibilidad de participar, lo que trajo consecuencias inesperadas en su sensación de competencia como aprendiz y

como mujer; o aquel otro caso de la mujer que encontró en INFOCAP un espacio que le permitió “salir de la burbuja doméstica” y conectarse con emociones positivas al verse a sí misma capaz de disponerse y posicionarse en otro contexto y ser reconocida en su voz de aprendiz, voz que ella decía haber “olvidado”.

Todos estos elementos, presentes en las ECA se reconocen también en otros aportes teóricos, como los que comentábamos en el párrafo anterior, pero sin duda se enriquecen al analizarlos a través del modelo de identidad de aprendiz pues se enmarcan las ECA en términos de posibilidades concretas de reflexionar y trabajar en el tema del sentido de reconocimiento como aprendiz y, específicamente, en cada uno de los elementos que interactúan dinámicamente en este proceso de reconocerse como aprendiz.

En la narrativa global de las historias de aprendices, las ECA aparecen como puntos de inflexión que portan significados muy valorados por el propio sujeto aunque no siempre se trate de experiencias de índole positiva. Es decir, emergen como reconstrucciones discursivas particulares, tanto por la intensidad emocional asociada, como por su conexión con aspectos del sentido de reconocimiento del sujeto y de su propia historia. Además, en la medida en que vehiculan significados importantes sobre el sujeto, actúan mediando y conectando diferentes significados en los que encuentran posibilidades de conexión. Por ejemplo, conectan estas ECA con experiencias de intensidad emocional similar, o con experiencias en las que hay aspectos comunes como puede ser el tipo de contextos o tipos de actividades. Es decir, llama la atención como pueden usarse para reflexionar y conectar significados sobre el aprendizaje vivido a lo largo de la propia historia.

Ya se ha comentado, en el punto anterior, la importancia crucial de los patrones discursivos familiares y sociales sobre las posibilidades existentes de construir sentido en el aprendizaje. Esto se aplica también en estas experiencias específicas, que son moduladas por los significados más amplios validados por los otros significativos que apoyan y reconocen al sujeto.

Al examinar las preguntas que guían a este segundo objetivo a la luz de los

referentes teóricos que han emergido a lo largo del estudio, nos parece pertinente reflexionar sobre dos puntos relacionados con las ECA y su potencialidad como herramienta que ayuda al aprendiz a darle sentido a su trayectoria de aprendizaje: la “conexión emocional” que suponen y la “conexión de espacios de aprendizaje” que implican.

En primer lugar, las ECA se plantean como potenciales artefactos conceptuales que permiten al aprendiz, de manera fácil, identificar experiencias que le son particularmente relevantes. Esta significancia, que habla también de la carga emocional que conllevan, constituye un importante elemento que debiera ser aprovechado no ya sólo por el aprendiz, sino también por los entornos educativos formales.

Las ECA, al ser reconstrucciones discursivas de experiencias situadas en todo tipo de contextos socio-institucionales y de actividades de aprendizaje diversas, representan una metáfora muy útil sobre la ubicuidad del aprendizaje. Un ejercicio de “identificación de ECA” permite ilustrar de manera gráfica, la importancia de los diferentes contextos y espacios en los que se ha construido reconocimiento como aprendiz.

Dicho de otro modo, nos obliga a asumir (a investigadores y profesores) la importancia de las experiencias previas de los estudiantes para conectar con sus motivos de aprendizaje y poder ayudarlos realmente en los procesos de aprendizaje y construcción de sentido que abordarán en el futuro. Y pone sobre la mesa la crucial importancia de los procesos emocionales (entre ellos el reconocimiento) para el logro del aprendizaje y de los procesos de construcción de sentido en el aprendizaje.

Una de las funciones que las ECA cumplen en el marco de los procesos de construcción de identidad es que permiten conectar y relacionar experiencias de distinto tipo, actuando como experiencias moduladoras que otorgan marcos de referencia para el enfrentamiento y para la valoración de nuevas experiencias reales o imaginadas. Justamente, uno de los elementos importantes de las ECA es que al ser cargadas de significado por el sujeto, permiten examinar los marcos

evaluativos cognitivos y emocionales que se activan a partir de estas. Por ejemplo, una ECA vinculada al reconocimiento en público que hace un profesor de un alumno comentándole: "me maravilla lo rápido que resuelves los problemas matemáticos" puede generar una serie de significados, en ese alumno, sobre su reconocimiento no sólo como alguien "rápido" en esa actividad, sino también la idea que hacer las cosas rápido significa emociones positivas y reconocimiento positivo. Sin embargo, esto puede devenir en una importante dificultad para tolerar la lentitud y ser perseverante en tareas que requieran más esfuerzo sostenido y cuyos resultados tardan en llegar.

En otras palabras, los actos de reconocimiento y los motivos de reconocimiento que las personas identifican en sus ECA pueden dar pistas sobre el modo como se reconocen y las ideas implícitas y explícitas que tienen respecto a múltiples aspectos relativos al aprender y al valor del aprendizaje.

Carol Dweck (1999) ha estudiado la influencia que tienen las creencias sobre la capacidad de aprender (propia y de los demás) y ha encontrado importantes diferencias entre aquellos que piensan que se trata de una cualidad individual y fija y aquellos que la entienden como un proceso dinámico e intersubjetivo. Quienes entienden la capacidad de aprender como algo dinámico y que depende del esfuerzo de uno pero también de las ayudas de los demás, tienden a buscar desafíos sin tanto temor a equivocarse y manifiestan mayor capacidad de resiliencia. Por lo tanto, trabajar con los aprendices de modo de re significar las ECA para ayudarlos a construir una idea sobre su propia competencia dinámica y modificable a través del esfuerzo, es una consecuencia que urge a partir de estos resultados. Esto se confirma al examinar las historias de nuestros participantes y constatar que quienes más logran relacionar sus experiencias entre ellas y caracterizarse como aprendices, son quienes más sentido encuentran en el aprendizaje y quienes sienten que la superación cruza sus vidas.

Lo anterior nos hace reflexionar también respecto a la importancia de vincular estas ECA con aportes teóricos derivados de la educación popular y de la educación de jóvenes y adultos, pues en estos recorridos teóricos la necesidad de

vincular las experiencias previas de los sujetos con los nuevos espacios de aprendizaje es evidente.

En cuanto a los procesos de construcción de significado y sentido asociados a la identificación y representación de las ECA, ya hemos comentado cómo a través de su reconstrucción conjunta, se visibilizan los motivos de aprendizaje y los temas de reconocimiento. Esta identificación y reflexión sobre lo que realmente está motivando el aprendizaje constituye un proceso recursivo pues se da en distintos momentos espacio-temporales de la historia del sujeto. En cada uno de esos momentos, creemos, hay oportunidades para enriquecer la construcción de sentido sobre el propio aprendizaje. Para estos procesos no cabe duda que la ayuda recibida por otros es esencial pues permite que operen procesos de reconocimiento, básicos para poder, en primer lugar, identificar ECA. Por otra parte, la conexión emocional a la que aludíamos previamente, implica que estas experiencias pueden ser particularmente útiles para justamente promover procesos de construcción de sentido en el aprendizaje, pues como ya señalaba Coll (1988; 2009; 2014), para construir significado y atribuir sentido en el aprendizaje, se requiere del compromiso e intencionalidad de los aprendices. Este compromiso, esta intención, da cuenta del peso de los factores motivacionales y emocionales para que el aprendizaje sea verdaderamente significativo. Dicho de otro modo, estas experiencias de alto impacto emocional y vinculadas a los motivos, permiten abordar justamente experiencias con las que el sujeto se encuentra emocionalmente comprometido de modo de reflexionar, a partir de ellas, sobre sus procesos de aprendizaje.

Los resultados obtenidos en los cuestionarios y entrevistas señalan la importancia que dan los participantes a los espacios de reflexión sobre sus trayectorias como aprendices. Pero también señalan la falta de instancias de ese tipo que han tenido a lo largo de sus vidas.

7. 3 Principales aportaciones y limitaciones

Las principales aportaciones de la investigación presentada, a nivel empírico, tienen que ver con llevar a cabo una investigación cuyos participantes constituyen una población sub-representada en la investigación educativa y que, socialmente, se encuentra en una posición desaventajada en términos de poder político y económico. Investigaciones recientes comentan la falta de estudios sobre adultos que se reinseran a los espacios formales y critican los programas estatales porque: “dichas iniciativas no consideran las trayectorias, necesidades y potencialidades de esa población ni tampoco el rol que podría jugar la educación de adultos en términos de inclusión social de segmentos vulnerables de la población” (Espinoza Díaz, Castillo, González Fiegehen, Santa Cruz, 2014).

En términos metodológicos, la utilización de un diseño de dos fases, permitió contar con una caracterización más amplia del fenómeno y perfilar mejor a los participantes de la segunda fase de investigación. Otro de los aportes concretos tiene que ver con los instrumentos construidos para la recogida y el análisis de los datos. En particular el cuestionario sobre experiencias clave de aprendizaje y los protocolos de análisis de resultados permiten seguir indagando en la materia con instrumentos revisados reiteradamente por el equipo de investigación liderado por Coll que junto con describir teóricamente los códigos más relevantes, propone, (para el caso de los protocolos del cuestionario), ejemplos de modo de ilustrar el proceso de codificación. El método de análisis fenomenológico interpretativo utilizado para las entrevistas es consistente con la motivación principal de esta investigación, orientada a dar voz a los sujetos y explorar cómo dan sentido a estas experiencias clave de aprendizaje en el marco de su identidad de aprendices y de otras identidades que les son funcionales.

En cuanto a los aportes teóricos, la definición de las ECA constituye un primer aporte dada la alta ambigüedad del término “experiencia transformadora” y los múltiples conceptos asociados y la escasa vinculación que encontramos

entre estas experiencias y el ámbito del aprendizaje en particular. Además de proponer una definición conceptual, el hecho de enmarcar la definición y funciones de las ECA en el marco de los procesos de construcción de identidad de aprendiz le da más potencia analítica e instrumental al concepto. Esto no sería posible de no ser por los desarrollos previos liderados por Coll y Falsafi.

En esta línea, nos parece que el concepto de ECA enriquece algunos de los desarrollos teóricos que revisábamos en el capítulo sobre experiencias transformadoras al conectar estas experiencias con el ámbito del aprendizaje y específicamente con la identidad de aprendiz. Esto se traduce, a su vez, en que pone en el centro del debate el aprendizaje en múltiples contextos socio-institucionales, ya no sólo enmarcado en el contexto formal.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, vale la pena mencionar limitaciones en distintos ámbitos. En el plano metodológico, se considera relevante diseñar estudios que exploren las ECA en otro tipo de poblaciones que permitan considerar otras variables evolutivas y culturales. En la misma línea, la realización de estudios longitudinales permitiría analizar los procesos de re-significación que van ocurriendo y modelar los espacios de re-significación donde estos cambios van teniendo lugar. Creemos, también, que sería muy valioso incorporar otros métodos de recolección de datos, como dibujos, videos, imágenes, métodos visuales de collage, etc. que permitieran otro tipo de dispositivos de construcción para los participantes, no sólo a través de enunciados verbales. Tanto en lo que refiere a recordar e imaginar sus ECA como a trabajar en las conexiones entre estas ECA y su identidad como aprendices, nos parece que ampliar las posibilidades de co-construcción constituiría un enriquecimiento para todos los participantes. Una de las limitaciones concretas que tuvo nuestro estudio es que al tratarse de un proceso que considera entrevistas en profundidad, se torna un proceso lento y de alto costo. Lo mismo puede decirse del proceso de análisis de los datos, que al requerir de transcripción y análisis de todo el material recabado, es un proceso exhaustivo, lento y costoso.

Por supuesto que debe recordarse, además, que al ser un estudio de tipo exploratorio y fenomenológico interpretativo, su nivel de replicabilidad es muy bajo. No se pueden extraer conclusiones definitivas sobre las ECA en general a partir de esta muestra de casos. Pero si se puede, a partir de aquí, perfilar nuevas investigaciones que permitan que las ECA constituyan "puentes" que conecten a los aprendices consigo mismos, con sus motivos de aprendizaje, y con los otros significativos de los diferentes espacios de aprendizaje por los que transitan.

7. 4 Conclusiones y futuras líneas de investigación

Esta investigación ha abordado el tema de las experiencias clave de aprendizaje (ECA), entendiéndolas como un tipo particular de experiencias de aprendizaje de alto impacto emocional, cruzadas por la experiencia de reconocimiento que influyen de manera poderosa en los motivos de aprendizaje y en el modo cómo nos reconocemos en cuanto aprendices. Para estudiarlas, se han utilizado nociones de identidad y aprendizaje desarrolladas bajo el enfoque socio constructivista. Específicamente, se ha utilizado el modelo de identidad de aprendiz desarrollado por Coll y Falsafi para indagar en el modo como estas ECA se relacionan con la identidad de aprendiz. Para integrar los resultados se han utilizado conceptos como resiliencia y crecimiento post traumático, que estudian el rol de las emociones y del reconocimiento y apoyo emocional frente a las situaciones de crisis y trauma.

La investigación ha sido de carácter exploratoria e interpretativa y ha utilizado estudio de casos instrumentales. Los participantes (mujeres y hombres adultos que han retomado sus estudios formales y que viven en condiciones de pobreza), han sido escogidos por dos razones fundamentales: la primera, porque se trata de un grupo particularmente interesante en términos de la variedad de experiencias de aprendizaje potencialmente vividas que pese a las dificultades ha buscado el modo de reconectarse con los estudios formales y volver a estudiar. La segunda, porque se trata de un grupo sub-representado y cuya voz es escasamente escuchada en la investigación educativa.

Las conclusiones principales que se han obtenido a través de esta investigación son:

- 1) Las experiencias clave de aprendizaje constituyen reconstrucciones discursivas altamente significativas para las personas que las conectan con sus motivos de aprendizaje y con el modo como se reconocen en cuanto aprendices. Se trata de experiencias emocionalmente intensas que suelen incluir actos de reconocimiento positivos o negativos de otros significativos.
- 2) En este grupo particular de participantes, el contenido temático trata básicamente de temas de superación frente a condiciones adversas o desafíos y de toma de conciencia de algún aspecto personal (habilidad, competencia, característica hasta entonces desconocido para el sujeto) que le abre nuevas posibilidades de reconocimiento y de posicionamiento. Otras ECA se relacionan a elementos contextuales (por ejemplo pobreza y falta de oportunidades) que explican el contexto histórico de reconocimiento como aprendiz del sujeto. Finalmente, aparecen otro tipo de ECA, de contenido traumático y mucho menos integradas al sentido de reconocimiento como aprendiz que en algunos casos interfieren en las posibilidades de reconocerse como aprendiz. Estas últimas experiencias son indudablemente clave pero cuestionablemente “de aprendizaje” y merecen futuras exploraciones.
- 3) Las ECA se relacionan con aprendizaje significativo e integral en la medida en que permiten a las personas construir significados cada vez más ricos y complejos, y encontrar sentido en el aprendizaje, actuando como herramientas que permiten la reflexión. Pueden ser utilizadas también para fortalecer la resiliencia y el crecimiento post traumático cuando derivan de situaciones adversas que han vivido los aprendices.
- 4) El modelo de identidad de aprendiz permite investigar estas experiencias en el marco de los procesos de construcción de identidad de aprendiz y valorar cómo diferentes características presentes en las situaciones de aprendizaje son significadas y valoradas por los aprendices.
- 5) El concepto de ECA constituye una herramienta conceptual y analítica que puede ayudar tanto a aprendices como a profesores a hacer visible la

importancia de los aspectos emocionales en el aprendizaje y la necesidad de tener en cuenta, en los ámbitos educativos formales, los diferentes espacios de aprendizaje de otros contextos, que han marcado al aprendiz.

A partir de estos resultados surgen varias líneas de investigación que sería interesante desarrollar. Por una parte, nos entusiasma constatar que en este momento se están llevando a cabo investigaciones que exploran con mayor profundidad algunos de los elementos señalados como relevantes en el modelo de identidad de aprendiz de Coll y Falsafi para la construcción de sentido de reconocimiento como aprendiz. Por ejemplo: el rol de los otros significativos, los tipos de actos de reconocimiento, o los patrones discursivos. A futuro, creemos que sería interesante también estudiar en mayor profundidad el concepto de *perezhivanie*, que emergió en la fase final de esta tesis y que posiblemente puede enriquecer nuestra actual conceptualización sobre las experiencias clave de aprendizaje.

Por otra parte, consideramos que sería muy interesante ampliar la investigación sobre ECA a otras poblaciones y culturas y a participantes que se encuentren en distintos momentos del ciclo vital, por ejemplo adolescentes y ancianos. Esto podría entregar luces sobre la importante relación entre los motivos y la construcción del sentido de reconocimiento y cómo puede ir cambiando a medida que las personas vamos envejeciendo. En esta misma línea, sería interesante contar con estudios longitudinales que realizaran seguimiento de las principales ECA reconstruidas por los sujetos en distintos momentos de sus trayectorias de aprendizaje, de modo de investigar el comportamiento de estos significados y la funcionalidad que muestran respecto a sus identidades salientes.

Para optimizar la potencialidad de las ECA como concepto y herramienta, esperamos, en el futuro, diseñar módulos de talleres que utilicen la reflexión sobre las ECA para poder conectar a los profesores y aprendices con sus experiencias significativas previas y vincularlas con los motivos actuales y con los objetivos de las actividades de aprendizaje en las que participan. En este

contexto, sería interesante ofrecer un taller piloto en la misma institución que nos abrió sus puertas para evaluar la acogida que tiene tanto en los docentes como en los alumnos.

En nuestro estudio vimos que existían ciertas interferencias para el reconocimiento como aprendiz sobre todo en dos casos: cuando existían experiencias de contenido traumático que necesitan ser elaboradas y cuando otra identidad exigía protagonismo, dificultando a la persona reconocerse y posicionarse como aprendiz. Esta interferencia de identidad ocurrió sobre todo a partir de la identidad de mujer y de madre. En este sentido y a partir de un enfoque de género, creemos que es crucial que futuras investigaciones aborden esta problemática que puede dificultar a las mujeres el sentirse competentes como aprendices y desarrollar sus potencialidades, sobre todo cuando se trata de mujeres jóvenes y adultas que vuelven a los espacios formales con las dificultades que eso conlleva. Esto implica también investigar con mayor profundidad cómo se relacionan diversas identidades y en qué medida algunas (como por ejemplo la de madre) puede ser un aporte para la construcción de la identidad de aprendiz y no necesariamente un problema. En otras palabras, investigar cómo diversas identidades actúan potenciando los aprendizajes y enriqueciendo la construcción de la identidad de aprendiz. Además, creemos que es importante realizar investigaciones que aborden específicamente el tema de las experiencias paralizadoras (Armstrong, 2009) y su relación con la identidad de aprendiz. En esta investigación hemos puesto el foco en las experiencias de reconocimiento, siendo estas en su mayoría positivas o teniendo un resultado último que el sujeto elabora positivamente. Sin embargo, esto no debe hacernos olvidar que las experiencias paralizadoras, muy relacionadas con los actos de reconocimiento negativo, pueden influir profunda y negativamente a los aprendices. Sería muy interesante investigar cómo se logran ir reconstruyendo de modo de promover procesos de significación con contenidos más habilitantes para los aprendices.

Finalmente, una reflexión. Al analizar los resultados de los cuestionarios, señalamos que existía una relación entre la escolaridad de las madres de los participantes y una tendencia mayor, en sus hijos, a establecer conexiones con

su identidad de aprendiz. Por otra parte, en las entrevistas, muchos participantes expresaron la escasez de espacios de reflexión y de conversación de calidad que encontraban en sus actividades diarias y agradecieron el espacio de la entrevista, por la posibilidad de pensar acerca de su pasado, presente y futuro. Además, quienes lograban reflexionar acerca de sus experiencias y de como influían en sus aprendizajes actuales, tendían a valorar los espacios de conversación, de contarles a otros sus experiencias claves de aprendizaje porque para ellos constituían importantes enseñanzas. Todos estos elementos ponen el acento en un aspecto central de las experiencias clave de aprendizaje: estas, al ser reconstrucciones discursivas cruzadas por el reconocimiento, son dinámicas y van cambiando a lo largo de la vida en la medida en que el aprendiz cuenta con espacios de conversación y de co-reconocimiento necesarios. Lo anterior implica una dimensión ética pedagógica para todos quienes trabajamos en el ámbito educativo. La potencialidad de las experiencias clave de aprendizaje para ayudar al aprendiz a construir sentido en el aprendizaje depende, en gran medida, de que se encuentre con otros disponibles para brindar reconocimiento, apoyo y espacios de reflexión conjunta.

Esta investigación es un aporte en ese camino.

Referencias Bibliográficas

- Abbott, H. (2002). *The cambridge introduction to narrative*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Acero, P. (2012) *La otra cara de la tragedia: Resiliencia y crecimiento post-traumático*. Bogotá: San Pablo.
- Anderson, R. (2007). Being a mathematics learner: Four faces of identity. *The Mathematics Educator*, 17(1), 7-14.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom*. (3rd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: four essays*. M. Holquist (Ed.). Austin: Texas University Press.
- Bamberg, M. (2008). Twice-told-tales: small story analysis and the process of identity formation. In T. Sugiman, K. J. Gergen, W. Wagner & Y. Yamada (Eds.), *Meaning in action* (pp. 183-204). Japan: Springer.
- Barnett, R. (2011). Lifewide Education: a Transformative Concept for Higher Education. In N. Jackson (Eds.), *Learning for a Complex World*. (pp. 22-38). USA: Authorhouse.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Bericat, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers*, 62, pp. 145-176.
- Biesta, G.J.J. (2013). Responsive or responsible? Education for the global networked society. *Policy Futures in Education* 11(6), 734-745. doi: 10.2304/pfie.2013.11.6.733
- Biesta, G.J.J., Field, J., Hodkinson, P., Macleod, F.J. & Goodson, I.F. (2011). *Improving learning through the lifecourse: Learning lives*. London/New York: Routledge.
- Bilbao, G. y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151.
- Billett, S. (2014). Integrating learning experiences across tertiary education and practice settings: A socio-personal account. *Educational Research Review*, 12, 1-13. doi: 10.1016/j.edurev.2014.01.002

- Black, L., Williams, J., Hernandez-Martinez, P., Davis, P., Pampaka, M. & Wake, G. (2009). Developing a "leading identity": the relationship between students' mathematical identities and their career and higher education aspirations. *Educational Studies in Mathematics*, 73(1), 55–72. doi: 10.1007/s10649-009-9217-x.
- Blagov, P. S. & Singer, J. A. (2004). Four dimensions of Self-Defining Memories (specificity, meaning, content, and affect) and their relationships to self-restraint, distress, and repressive defensiveness. *Journal of Personality*, 72(3), 481-511. doi:10.1111/j.0022-3506.2004.00270.x
- Boaler, J. & Greeno, J.G. (2000). Identity, agency, and knowing in mathematical worlds. In J. Boaler (Ed.), *Multiple perspectives on mathematics teaching and learning* (pp. 171-200). Stamford, CT: Ablex.
- Boiger, M. & Mesquita, B. (2012). The construction of emotion in interactions, relationships, and cultures. *Emotion Review*, 4(3), 221-229. doi: 10.1177/1754073912439765
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen & T.N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd Ed., Vol.3, 1643-1647). Oxford, England: Pergamon Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1994). The 'remembered' self. In U. Neisser (Ed.), *The remembering self*. (pp. 41–54). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (2001). Self Making and World Making. In J. Brockmeier & D. Carbaugh. (Eds.) *Narrative and Identity: Studies in autobiography, self, and culture* (pp. 25-38). Philadelphia. John Benjamins Publishing Company.
- Calhoun, L. G & Tedeschi, R.G. (2001). Posttraumatic growth: The positive lesson of loss. In R.A. Neimeyer, *Meaning construction and the experience of loss* (pp. 157-172). Washington, D.C. APA.
- Cameron, P., Mills, C. & Heinzen, T. (1995). The social context and developmental patterns of crystallizing experiences among academically talented youth. *Roeper Review*, 17, 197-200.
- Capella, C.(2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. *Psicoperspectivas*, 13(2), 117-128.
- Cardona Peña, A. (1955). *Pablo Neruda y otros ensayos*, México D. F: Andrea,
- Casals, A. (2013). Aplicación del concepto Experiencia Crítica al análisis de innovaciones educativas. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 79-97.

- Chell, E.(2004). Critical incident technique. In C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research* (pp.45–60). London: Sage
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clarke, M. (2009). The Ethico-politics of teacher identity. *Educational Philosophy and Theory*, 41(2), 185- 200. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2008.00420.x
- Codina, N. (2005). El self y sus pluralidades: Un análisis desde el paradigma de la complejidad. *Escritos de Psicología*, 7, 24-35.
- 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. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En C. Coll (Coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp.15-24). Barcelona: ICE-HORSORI.
- Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 387-413). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2003). Esfuerzo, ayuda y sentido en el aprendizaje escolar. *Aula de Innovación Educativa* 120, 37-43.Consultado en 10 de Abril de 2013 en:
http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/articulos/CC_EsfuerzoAyudaSentido_03.pdf
- Coll, C. (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En A. Marchesi, J.C. Tedesco y C. Coll (Coords.), *Calidad, equidad y reformas de la enseñanza* (pp. 101-112). Madrid: OEI- Santillana.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 47-66.
- Coll, C. (2014). El sentido del aprendizaje hoy: un reto para la innovación educativa. *Aula de Innovación Educativa*, 232, 12-17.
- Coll, C. y Falsafi, L. (2010). Learner Identity- an educational and analytical tool. *Revista de Educación*.353, 211-233
- Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, Ma J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 437-458). Madrid: Alianza.

- Conway, M. A., & Pleydell-Pearce, C. W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 107(2), 261–88. doi:10.3102/0013189X031004003
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Madrid: Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2004). La construcción de la resiliencia en el transcurso de las relaciones precoces. En el realismo de la esperanza. Barcelona: Gedisa.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error. Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: A Grosset/Putnam Book, G.P. Putnam's Sons.
- Darwin, C. (1993) *Autobiografía*. Madrid, España: Alianza Cien.
- DeFina, A. (2003) *Identity in narrative: A study of immigrant discourse*. Philadelphia, USA: John Benjamin Pub. Co.
- DeFina, A., Schiffrin, D. & Bamberg, M. (2006). *Discourse and Identity*. Cambridge, London: Cambridge University Press.
- Delors J. (1996) *La Educación encierra un tesoro Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Santillana, Ed. UNESCO Capitulo 4, pág. 96-109
- Denzin, N. (1989). *Interpretive Biography*. Newbury Park: Sage Publications.
- Dirkx, J. (2001). The Power of Feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(89), 63-72. doi. 10.1002/ace.9
- Dirkx, J. (2006). Engaging emotions in adult learning: A Jungian perspective on emotion and transformative learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2006(109), 15-26. doi: 10.1002/ace.204
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Espinoza Díaz, O., Castillo, D., Gonzalez Fiegehen, L. y Santa Cruz, J.C. (2014). Educación de adultos e inclusión social en Chile. *Psicoperspectivas*, 13(3), 69-81. doi:10.5027
- Falsafi, L. (2011). Learner Identity a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Disponible en: http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/tesis/Falsafi_Thesis.pdf
- Falsafi, L. y Coll, C. (2011). La construcción de la identidad de aprendiz: coordenadas espacio-temporales. En J. I. Pozo y C. Monereo (Coords), *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (pp.77-98). Barcelona: Narcea. Consultado el 17 de octubre de 2013 en

http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/cap_libros/LF_CC_ConstruccionIdentidadAprendiz_2011.pdf.

- Falsafi, L. y Coll, C. (2015). Influencia educativa y actos de reconocimiento. La Identidad de Aprendiz, una herramienta para atribuir sentido al aprendizaje. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(12), 16-19. Consultado el 24 de Agosto de 2015 en http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf.
- Falsafi, L., Coll, C. & Valdés, A. (2010). Buenos estudiantes y aprendices competentes: Identidad de aprendiz como herramienta para las políticas y prácticas educativas. Congreso Iberoamericano de Educación, Buenos Aires, 13-15 de septiembre, (ponencia).
- Feldman, D.H., Csikszentmihalyi, M., & Gardner, H. (1994). *Changing the world: A framework for the study of creativity*. Greenwich, CT: Greenwood Press/Praeger
- Ferholt, B. (2009). The development of cognition, emotion, imagination and creativity as made visible through adult-child joint play : perezhivanie through playworlds. Doctoral thesis. University of California. Consultado el 20 de Septiembre de 2011 en <http://escholarship.org/uc/item/0w22g2jd>
- Fivush, R. & Buckner, J.P. (2003). Creating gender and identity through autobiographical narratives. In R. Fivush & C. Haden (Eds.) *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives* (pp. 149-168). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fivush, R. & Haden, C. (2003). *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flanagan, J.C. (1954), The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358
- Galeano, E. (1995). Cinco frases que hacen crecer la nariz de Pinocho. *Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui*, 52, 70–74. Consultado el 2 de Junio de 2014 en: http://repositorio.ciespal.org:8080/jspui/bitstream/123456789/2734/1/CIESPAL_Chasqui_Cinco_frases_que_hacen_crecer_la_nariz_de_Pinocho.pdf
- Galicia, G. (2004). La formación de la identidad y la orientación educativa en la perspectiva narrativa de Bruner. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* 4. Consultado el 5 de diciembre de.2009 en: <http://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/revistas/49076.pdf>
- Gardner H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Garretón, M. A. y Garretón, R. (2010). La Democracia incompleta en Chile: la realidad tras los rankings internacionales. *Revista de Ciencia Política*, 30(1), 115-148.

- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- González-Rey, F. L. (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. <http://doi.org/10.11144/305>
- González Rey, F.L. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural- histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Revista CS*, 11, 19-42. doi: 10.18046/recs.i11.1565.
- Gonzalez Rey, F. (2014). Human motivation in question: Discussing emotions, motives, and subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 45 (3). doi:10.1111/jtsb.12073
- Goodson, I. F., Biesta, G., Tedder, M. & Adair, N. (2010). *Narrative learning*. London and New York: Routledge.
- Hoffman, E., & Ortiz, F. (2009). Youthful peak-experiences in cross-cultural perspective: Implications for educators and counselors. In L. Francis, D. Scott, M. de Souza & J. Norman (Eds.), *The international handbook of education for spirituality, care & well-being* (pp. 469-490). New York: Springer.
- Holland, D. & Lachicotte, W. (2007). Vygotsky, Mead, and the New Sociocultural Studies of Identity. En H. Daniels; M. Cole & J. Wertsch, (Eds.) *Cambridge compation to Vygotski* (pp. 101-135). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Holland, D., Lachicotte, W. Jr., Skinner, D. & Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press. http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf
- Illeris, K. (2009). A comprehensive understanding of human learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists... in their own words* (pp. 7-19). New York: Routledge.
- Ingleton, C. (2000) Emotion in learning - a neglected dynamic. In R. James, J. Milton and R. Gabb (Eds.), *Cornerstones of Higher Education, Selected papers from the 1999 HERDSA Annual Conference, 12–15 July, Melbourne, Australia, HERDSA, Melbourne*, pp. 86–99.
- Jarvis, N.A. (1997). Taking a Break: Preliminary Investigations into the Psychology of Epiphanies as Discontinuous Change Experiences. Unpublished doctoral dissertation. University of Massachusetts.
- Jeffrey, B. (2006). Creative teaching and learning: towards a common discourse and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 399–414.

- Jeffrey, B. & Woods, P. (2003) *The creative school: A framework for success, quality and effectiveness*. London: Routledge/Falmer
- Jeffrey, B. & Woods, P. (2009). *Creative Learning in the Primary School*. Abingdon, UK: Routledge.
- Julio, C. (2010) Legítimos aprendices: recuperando al sujeto en el proceso educativo. *Diversia* 2, 19-43.
- Justicia, JM. (2003). Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <http://www.ugr.es/~textinfor/documentos/manualatlas.pdf>
- Lantolf, J. & Pavlenko, A. (2000). Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Larkin, M., Watts, S. & Clifton, E. (2006). Giving voice and making sense in Interpretative Phenomenological Analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2),102-120.
- Lave, J. & Wenger E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Leontiev, A. N. (2005). Lecture 13. The structure of consciousness. *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(5),14–24.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R & Zilber, T.(1998). *Narrative Research: reading, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, California: Sage Publications).
- Maslow, A. (1962). *Towards a Psychology of Being*. Princeton, NJ.: D. van Nostrand.
- Maslow, A. (1964). *Religions, Values and Peak-Experiences*. New York: Penguin Books.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. (2nd ed.) New York: Harper.
- Maslow, A. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: The Viking Press.
- Maslow, A. (2008). *La personalidad creadora*. Editorial Kairós: Barcelona.

- Matsumoto, D. & Juang, L. (2008). *Culture and psychology* (4th ed). London: Wadsworth Thomson Learning.
- Maturana, H. (1991). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H y Verden-Zoller. (1997). *Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano* (5ta ed.). Santiago de Chile: Editorial Instituto de Terapia Cognitiva.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning Qualitative Research. A Philosophic and Practical Guide*. London: Falmer Press.
- McAdams, D. (1993). *The Stories We Live By. Personal Myths and the Making of the Self*. New York: The Guilford Press.
- McAdams, D. (Ed); Josselson, R. (Ed); Lieblich, A. (Ed). (2006) *Identity and story: Creating self in narrative*. Washington, DC, US: American Psychological Association. (2006). x 284 pp. <http://dx.doi.org/10.1037/11414-000>
- McDonald, M.G. (2005). *Epiphanies: An existential philosophical and psychological inquiry*. Unpublished doctoral dissertation. University of Technology – Sydney.
- McDonald, M. (2008). The nature of epiphanic experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 48(1), 89-115.
- McDonald, M. (2009). *Epiphanies: An Existential Philosophical And Psychological Inquiry*. Saarbrücken, Germany: VDM Verlag
- McLean, K.C. (2005). Late adolescent identity development: narrative meaning making and memory telling. *Developmental psychology*, 41(4), 683–91. doi:10.1037/0012-1649.41.4.683
- Merriam, S. (2004). The changing landscape of adult learning theory. In J. Comings, B. Garner, & C. Smith (Eds.), *Review of adult learning and literacy: Connecting research, policy, and practice* (pp. 199-220). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical Perspectives on a theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass Inc
- Mezirow, J. (2009). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace and Education*. San Francisco: Jossey-Bass Inc
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.

- Monereo, C. y Badía, A. (2011). Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La identidad en Psicología de la Educación: enfoques actuales, utilidad y límites*. (pp. 59-77). Madrid: Narcea.
- Osguthorpe, R. T. (2006). Learning that grows. *Current developments in Technology-Assisted Education*. Consultado el 19 de Octubre de .2009 en: www.formatex.org/micte2006/pdf/1888-1892.pdf
- Packer, M. J. & Goicoechea, J. (2000). Sociocultural and constructivist theories of learning: Ontology, not just epistemology. *Educational Psychologist*, 35(4), 227-241.
- Pasupathi, M. & Mansour, E. (2006). Adult age differences in autobiographical reasoning in narratives. *Developmental psychology*, 42(5), 798–808. doi:10.1037/0012-1649.42.5.798
- Pasupathi, M., Mansour, E. & Brubaker, J. R. (2007). Developing a Life Story: constructing relations between self and experience in autobiographical narratives. *Human Development*, (50), 85–110.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative research and evaluation methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Pekrun, R. & Linnenbrink-García, L. (2014). *International Handbook of Emotions in Education*. New York: Routledge.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Pickard, A. & Bailey, R. (2009). Crystallising experiences among young elite dancers. *Sport, Education and Society*, 14(2), 165-181. doi: 10.1080/13573320902809047
- Pierce, B. N. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.
- Ratner, C. (2000). A Cultural-psychological analysis of emotions. *Culture and Psychology*, 6, 5-39.
- Ratner, K. (2007). A Macro Cultural-Psychological Theory of Emotions. In P. Schultz & R. Pekrun (Eds.). *Emotions in Education* (pp. 85-100). New York: Academic Press.
- Reeve, J. (2001). *Understanding motivation and emotion*. Fort Worth, TX: Harcourt College.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative Analysis*. Newbury Park, CA: Sage.

- Riessman, C. K. (2000). Analysis of personal narratives. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, (Eds.), *Handbook of qualitative research*, (2nd ed., pp. 695-710). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Riessmann, C.K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks CA : Sage.
- Ricouer, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi* 25, 189-207.
- Román M. y Alvarez, F. (2011). *Principios y claves para la formación de adultos en oficios desarrollada por INFOCAP, la universidad del trabajador*. Santiago de Chile: CIDE
- Roth, W.M. (2007). Emotion at work: a contribution to Third-Generation cultural-Historical Activity Theory. *Mind, Culture and Activity*, 14(1-2), 40-63.
- Scheff. T.J. (1997). *Emotions, the social bond, and human reality: Part/Whole analysis*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (Eds.). (2007). *Emotion in education*. San Diego, CA: Academic Press
- 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.
- Smith, J.A. & Osborn, M. (2003) Interpretative phenomenological analysis. In J.A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods* (pp. 51-80). London: Sage.
- Stables, A. (2003). Learning, identity and classroom dialogue. *Journal of Educational Enquiry* 4(1), 1-18.
- Stake, R. E. (1994). Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative research* (pp. 236 – 247). Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Stentoft, D. y Valero, P. (2009) Identidades-en-acción: sobre la fragilidad del discurso y la identidad en el aula de matemáticas. *Educação Unisinos*, 132(2), 97-109.
- Teddlie, C. & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100.
- Tripp, D. (1992). Critical theory and educational research. *Issues in Educational Research* 2(1), 13-23.
- Tripp, D. (2012). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. London; New York: Routledge Falmer

Universidad de Oriente, Puebla (2015) Licenciatura en Administración, Campus virtual. *Teorías de la Motivación*. Consultado el 27 de junio de 2015 en: <http://www.uovirtual.com.mx/licenciatura/lecturas/direc/15.pdf>

Vail, Priscilla L. (1994). *Emotion: The on-off switch for learning*. Rosemont: Modern Learning Press.

Valiente, C., Swanson, J. & Eisenberg, N. (2012). Linking Students' Emotions and Academic Achievement: When and Why Emotions Matter. *Child Development Perspectives*, 6(2), 129–135. <http://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x>

Vasilyuk, F. (1991). *The Psychology of Experiencing*. London: Harvester Wheatsheaf.

Vera Poseck, B., Carbelo Baquero, B. y Vecina Jiménez, M.L. (2006): La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 40-49.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vygotsky, L. (1994). The problem of the environment. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 338-354). Cambridge, MA: Blackwell.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós cognición y desarrollo humano.

Walters, J. & Gardner, H. (1986). The Crystallizing Experience: Discovery of an Intellectual Gift. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 306-331). New York: Cambridge University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.

Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research In Psychology*. Berkshire: Open University Press.

Woods, P. (1993). *Critical Events in Teaching and Learning*. London: Falmer Press

Woods, P. (1995). *Creative Teachers in Primary Schools*. Buckingham: Open University Press.

Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Wortham, S. (2004). From good student to outcast: The emergence of a classroom identity. *Ethos*, 32(2), 164-187.

- Yair, G. (2008). Key educational experiences and self-discovery in higher education. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(1), 92-103.
- Yair, G. (2009). Cinderellas and ugly ducklings: positive turning points in students' educational careers- exploratory evidence and a future agenda. *British Educational Research Journal* 35(3), 351-370.
- Yin, R. K. (2006). Case Study Methods. In J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 111–122). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective . *Teachers and Teaching:theory and practice*, 9(3), 213-238.

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO Nº1. MEMO DIRIGIDO A PROFESORES DE INFOCAP



Estimado/a Profesor/a:

Por medio de esta carta queremos referirle brevemente el objetivo del cuestionario escrito que algunos alumnos de INFOCAP responderán en los próximos días. El cuestionario explora las **experiencias clave de aprendizaje** de los alumnos y tiene como foco el tema de la "**identidad de aprendiz**" que han construido a lo largo de su trayectoria vital y profesional

El cuestionario se enmarca en una línea de investigación dirigida por el Dr. César Coll, profesor de la Universidad de Barcelona, España. La investigadora chilena responsable de la aplicación del cuestionario y que ha solicitado la participación de los alumnos de INFOCAP es la psicóloga Antonia Valdés, que trabajó en esa institución como voluntaria y coordinadora hace algunos años. Además del cuestionario, está previsto entrevistas a algunos alumnos con el fin de profundizar en el tema. La participación en esta actividad es libre y voluntaria y se respeta la confidencialidad de los participantes.

Sabemos que estas actividades interrumpen de alguna manera la agenda oficial y las actividades de la Institución. Sin embargo, estamos convencidos de que las investigaciones educativas nos ayudan a todos a comprender mejor las prácticas educativas y a reflexionar sobre las vías para mejorarlas. Los resultados de esta investigación serán entregados a la Institución y estarán disponibles para su consulta.

Agradecemos de antemano su colaboración para el desarrollo exitoso de esta investigación.

Un saludo afectuoso,

Antonia Valdés B.
valdesantonia@gmail.com
Doctoranda DIPE - Universidad de Barcelona
Grintie Proyecto LI

ANEXO Nº2. MEMO DIRIGIDO A ESTUDIANTES DE INFOCAP



Estimado/a alumno(a) de INFOCAP:

Por medio de esta carta queremos contarte que en los próximos días, algunos de ustedes podrán formar parte de una investigación que explora el tema de las **experiencias clave de aprendizaje** de y la **“identidad de aprendiz”** que han construido a lo largo de su trayectoria vital y profesional. Para ello, te pediremos que nos ayudes respondiendo un cuestionario.

El cuestionario se enmarca en una línea de investigación dirigida por el Dr. César Coll, profesor de la Universidad de Barcelona, España. La investigadora chilena responsable de la aplicación del cuestionario y que ha solicitado la participación de los alumnos de INFOCAP es la psicóloga Antonia Valdés, que trabajó en esa institución como voluntaria y coordinadora hace algunos años. Además del cuestionario, está previsto entrevistas a algunos alumnos con el fin de profundizar en el tema.

La participación en esta actividad es libre y voluntaria y se respeta la confidencialidad de los participantes.

Sabemos que estas actividades quitan tiempo, pero. estamos convencidos de que las investigaciones educativas nos ayudan a todos a mejorar la educación. Los resultados de esta investigación serán entregados a la Institución y estarán disponibles para su consulta.

Agradecemos de antemano su colaboración para el desarrollo exitoso de esta investigación.

Un saludo afectuoso,

Antonia Valdés B.
valdesantonia@gmail.com
Doctoranda DIPE - Universidad de Barcelona
Grintie Proyecto LI

ANEXO Nº3 SELECCIÓN MUESTRA ENTREVISTADOS: CARACTERÍSTICAS

Nº entrevistado	Nº en muestra cuestionarios	Seudónimo	Predominio Contexto Socio-Inst.	Reconocimiento como aprendiz según cuestionarios
1	63	Nora	variado	alto
2	10	José	familiar	medio
3	28	Yolanda	variado	medio
4	3	Pedro	variado	medio
5	29	Vanessa	familiar	bajo
6	5	Carlos	variado	alto
7	64	Natalia	familiar	medio
8	33	Flavia	formal	bajo
9	24	Cinthia	formal	medio
10	56	Tania	laboral	medio
11	43	Javiera	familiar	medio
12	49	Eugenia	laboral	medio
13	51	Jessica	laboral	alto

sujetos (nº cuestionario)	edad	sexo	estudios que cursa	estudios que le gustaría cursar	nacionalidad	RM / Norte / Sur
33	34	0	Belleza	Universitario	Chile	RM
10	23	1	Inst.Sanitarias	Universitario	Perú	Otra
64	31	0	Corte-Confección	Secundaria	Chile	Sur
29	29	0	Belleza	.	Chile	RM
49	43	0	Corte-Confección	Universitario	Chile	RM
56	49	0	Corte-Confección	.	Perú	.
3	55	1	Mueblería	Técnico	Chile	RM
5	35	1	Inst.Sanitarias	Universitario	Chile	RM
63	.	0	Corte-Confección	Secundaria	Chile	RM
28	23	0	Belleza	Universitario	Chile	RM
24	42	0	Inst.Sanitarias	Secundaria	Chile	RM
43	40	0	Corte-Confección	Técnico	Chile	/
51	42	0	Corte-Confección	Secundaria	Chile	RM

sujetos (nºcuestionario)	Estudios (años)	Estudios Padre (años)	Estudios Madre (años)	E.C tituladas	Cantidad de EC respondidas
33	12	10	9	3	3
10	10	1	3	3	3
64	9	8	8	3	3
29	8	8	6	3	3
49	13	8	6	3	3
56	9	4	3	3	3
3	12	8	8	3	3
5	12	8	8	3	3
63	8	6	6	3	3
28	11	8	4	3	3
24	12	12	10	1	1
43	12	12	/	3	3
51	11	5	2	3	3

sujetos (nº)	Tema EC 1	Edad EC 1	Detalle EC 1	Emoción principal
33	Informal	33	Medio	Ambivalente
10	Informal	18	Alto	Negativa
64	Informal	17	Alto	Positiva
29	Informal	17	Alto	Positiva
49	Trabajo	39	Alto	Positiva
56	Trabajo	22	Medio	Ambivalente
3	Informal	17	Bajo	Positiva
5	Informal	29	Alto	Positiva
63	Trabajo	14	Medio	Ambivalente
28	Informal	20	Medio.	negativa
24	Formal	40	Alto.	Positiva
43	Informal	36	Alto.	negativa
51	Trabajo	34	Alto	Positiva

sujetos (nº)	Tema EC 2	Edad EC 2	Detalle EC 2	Emoción principal
33	Formal	33	Bajo	Positiva
10	Trabajo	21	Alto	Positiva
64	Informal	19	Alto	Ambivalente
29	Informal	18	Alto	Ambivalente
49	Trabajo	23	Medio	Positiva
56	Trabajo	22	Bajo	Negativa
3	Formal	14	Medio	Positiva
5	Trabajo	30	Alto	Positiva
63	Formal	26	Medio	Positiva
28	Trabajo	23	Medio	Positiva
24				
43	Formal	13	alto	Positiva
51	Trabajo	13	Alto	Ambivalente

sujetos (nº)	Tema EC 3	Edad EC 3	Detalle EC 3	Emoción principal
33	Formal	34	Bajo	Positiva
10	Informal	23	Alto	Positiva
64	Informal	27	Alto	Negativa
29	Informal	22	Medio	Positiva
49	Trabajo	36	Alto	Positiva
56	Trabajo	33	Medio	Negativa
3	Trabajo	48	Medio	Positiva
5	Formal	35	Medio	Positiva
63	Informal	28	Medio	Positiva
28	Formal	23	alto	Positiva
24				
43	Informal	4 a 12	alto	negativa traumatica
51	Informal	35	Alto	Positiva

sujetos (n°)	Comentarios sobre cuestionarios
33	Bajo reconocimiento como aprendiz
10	Experiencia de inmigrante. Interesante! Además hay mucha motivación por aprender. Realiza conexiones.
64	3 experiencias vinculan dificultades familiares y su repercusión en trayectoria académica
29	3 experiencias son hechos vitales poco vinculados a aprendizajes en ambientes formales: embarazo adolescente, separación y matrimonio.
49	3 experiencias en contextos de trabajo, vinculadas a su identidad de aprendiz. Interesante!
56	Baja vinculación con aprendizajes académicos.
3	Descripciones muy generales.
5	experiencias de aprendizaje vividas en contextos informales y formales. Alta motivación
63	experiencias en distintos contextos. Conexión con su id. De aprendiz.
28	Alta motivación
24	Incertidumbre respecto a su capacidad de reconocerse como aprendiz
43	Importancia del aprendizaje y su vocación
51	3 experiencias diversas: contexto familiar, trabajo y formal. 3 positivas

ANEXO N°4 CUESTIONARIO EXPERIENCIAS CLAVE DE APRENDIZAJE

Querido participante:

Queremos agradecer tu participación en este estudio, cuyo objetivo es comprender mejor cómo las personas aprendemos en diferentes etapas, lugares y situaciones de nuestra vida. No hay respuestas buenas ni malas, porque todas las respuestas que nos des pueden proporcionarnos información relevante sobre las experiencias de aprendizaje que has tenido y cómo te sientes cuando aprendes.

La información que nos aportes será confidencial y se resguardará el anonimato de los participantes. Si en algún momento te surge alguna duda o no entiendes algo, por favor pregúntale a la persona encargada de pasar este cuestionario. No te agobies y responde lo que puedas y/o alcances ya que todo lo que compartas con nosotros nos será muy útil.

Muchas gracias,

Antonia Valdés. Investigadora- GRINTIE – Universidad de Barcelona

I. Primera parte - información personal y académica

Nombre: _____



1. Edad:

2. Sexo:

3. a. Lugar de Nacimiento: _____

3. b. Si no eres chileno/a, indica cuánto tiempo llevas viviendo en Chile:

4. a. Estudios que cursas actualmente: _____

4.b. Estudios que te gustaría cursar en el futuro: _____

5. En general, las notas que has tenido en los estudios que has hecho a lo largo de tu vida

han sido: Muy buenas Buenas Regulares Malas Muy malas

6. Por favor señala los estudios realizados por cada una de estas personas y su ocupación actual. Si tienen estudios superiores por favor especifica cuáles.

Ejemplo: Padre: Estudios: 8vo básico. Ocupación: Maestro albañil

	ESTUDIOS	OCUPACIÓN
a) Tú		
b) Padre		
c) Madre		
d) Pareja		

Segunda Parte- Experiencias de aprendizaje

A lo largo de nuestra vida aprendemos en diferentes lugares, situaciones y con personas diferentes. Aprendemos en lugares que están destinados para ello (como las escuelas, los institutos, los colegios, etc.), pero también aprendemos en otras situaciones, con los amigos, en los viajes, en familia, etc. Entre las múltiples experiencias de aprendizaje que tenemos, hay algunas que se destacan sobre las demás porque lo que aprendimos fue importante y/o porque nos hicieron sentir especialmente bien o mal. Son experiencias buenas o malas que nos han influido mucho como aprendices.

Queremos pedirte que pienses por unos momentos en las experiencias de aprendizaje que has tenido y elijas 3 que tú consideres especialmente importantes.

¿Cuáles serían? Ponles un nombre:

I. _____

III. _____

A continuación vamos a pedirte que nos cuentes un poco más de cada una de estas experiencias. Empezaremos con la nº1 y luego te preguntaremos por la nº2 y la nº3. Recuerda que todo lo que nos cuentes nos sirve y ayuda.

Experiencia 1 TÍTULO: “_____”

7. Describe la experiencia. ¿Qué fue lo que pasó?

[illegible]

Ahora cuéntanos algunos detalles:

8. ¿Qué edad tenías en ese momento?

9. ¿Dónde pasó?

En casa

En colegio

Otro lugar

Especifica:

10.a. ¿Qué otras personas además de ti estuvieron presentes en esta experiencia? (puedes marcar varios)

	Padre
Compañeros	

Padre

Madre

Hermano(s)

Amigo(s)

Maestro(s)

☐ Otro(s)

¿Quién/es? _____

10.b. ¿Alguna/s de esta/s persona/s fue especialmente importante para ti? Especifica quién/es y por qué:

11. ¿Hubo algo en la experiencia que llamara especialmente tu atención o despertara tu interés?

12. ¿Hubo algo en la experiencia que te motivara especialmente?

13.a ¿Cómo te sentiste en aquel momento?

13.b. ¿Cómo te sientes ahora al recordarla?

14.a. ¿Recibiste algún comentario -de aprobación o desaprobación- sobre lo que hiciste?

☐ NO

☐ SI

¿De quién? _____

Fue: ☐ Positivo ☐ Negativo

14.b. ¿Qué te pasó al recibir ese comentario?

15. ¿Cómo ha influido esta experiencia en otras situaciones posteriores de aprendizaje que has tenido?

¿Puedes darnos algunos ejemplos de estas otras situaciones?

15.b ¿Alguna vez has comentado con alguien esta experiencia?, ¿con quién, cuándo, con qué motivo?

Ahora seguiremos con la experiencia n°2:

Experiencia2

Título: “_____”

16. Describe la experiencia. ¿Qué fue lo que pasó?

Ahora cuéntanos algunos detalles:

17. ¿Qué edad tenías en ese momento?

18. ¿Dónde pasó?

☐ En casa

☐ En colegio

☐ Otro lugar

Especifica: _____

19.a. ¿Qué otras personas además de ti estuvieron presentes en esta experiencia? (puedes marcar varios)

☐ Padre

☐ Madre

☐ Hermano(s)

☐ Amigo(s)

☐ Maestro(s)

☐ Compañeros

☐ Otro(s)

¿Quién/es? _____

19.b. ¿Alguna/s de esta/s persona/s fue especialmente importante para ti? Especifica quién/es y por qué:

20. ¿Hubo algo en la experiencia que llamara especialmente tu atención o despertara tu interés?

21. ¿Hubo algo en la experiencia que te motivara especialmente?

22.a ¿Cómo te sentiste en aquel momento?

22.b. ¿Cómo te sientes ahora al recordarla?

23.a. ¿Recibiste algún comentario -de aprobación o desaprobación- sobre lo que hiciste?

☐ NO

☐ SI

¿De quién? _____

Fue ☐ Positivo ☐ Negativo

24.b. ¿Qué te pasó al recibir el comentario?

25. ¿Cómo ha influido esta experiencia en otras situaciones posteriores de aprendizaje que has tenido?

¿Puedes darnos algunos ejemplos de estas otras situaciones?

25 b. ¿Alguna vez has comentado con alguien esta experiencia?, ¿con quién, cuándo, con qué motivo?

Ahora seguiremos con la experiencia n°3:

Experiencia

3

“

”

Título:

26. Describe la experiencia. ¿Qué fue lo que pasó?

Ahora cuéntanos algunos detalles:

27. ¿Qué edad tenías en ese momento?

28. ¿Dónde pasó?

☐ En casa

☐ En colegio

☐ Otro lugar

Especifica:

29.a. ¿Qué otras personas además de ti estuvieron presentes en esta experiencia? (puedes marcar varios)

☐ Padre

☐ Madre

☐ Hermano(s)

☐ Amigo(s)

☐ Maestro(s)

☐ Compañeros

☐ Otro(s)

¿Quién/es? _____

29.b. ¿Alguna/s de esta/s persona/s fue especialmente importante para ti? Especifica quién/es y por qué:

30. ¿Hubo algo en la experiencia que llamara especialmente tu atención o despertara tu interés?

31. ¿Hubo algo en la experiencia que te motivara especialmente?

32.a ¿Cómo te sentiste en aquel momento?

32.b. ¿Cómo te sientes ahora al recordarla?

33.a. ¿Recibiste algún comentario -de aprobación o desaprobación- sobre lo que hiciste?

☐ NO

☐ SI

¿De quién? _____

Fue ☐ Positivo ☐ Negativo

34.b.¿Qué te pasó al recibir ese comentario?

35. ¿Cómo ha influido esta experiencia en otras situaciones posteriores de aprendizaje que has tenido?

¿Puedes darnos algunos ejemplos de estas otras situaciones?

35 b. ¿Alguna vez has comentado con alguien esta experiencia?, ¿con quién, cuándo, con qué motivo?

Tercera parte – Características como aprendiz

36. Describe tus características más destacadas como aprendiz

37. ¿Tienes una idea de las situaciones en las que te resulta más fácil aprender? ☐ Sí

☐ No

¿Qué características tienen estas situaciones?

38. ¿Tienes una idea de las situaciones en las que te resulta más difícil aprender? ☐ Sí

☐ No

¿Qué características tienen estas situaciones?

39. ¿En qué situaciones te sientes especialmente bien aprendiendo?, ¿Qué características tienen estas situaciones?

40. ¿En qué situaciones te sientes especialmente mal aprendiendo?, ¿Qué características tienen estas situaciones?

¡MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN! 😊

Si quieres agregar algo más, escríbelo aquí:

ANEXO Nº5: PAUTA DE ENTREVISTA

"Experiencias clave de Aprendizaje (ECA) e Identidad de aprendiz"

Los temas a cubrir entre el cuestionario y la entrevista son los que se relacionan en la tabla 1. En este sentido, las preguntas de la entrevista se ajustan a cada sujeto según las respuestas dadas en el cuestionario, prestando especial atención en los temas y aspectos que estén poco o nada desarrollados en el cuestionario y/o temas que presenten alguna contradicción.

Adicionalmente, se proponen unas preguntas de énfasis para ahondar en las características de la experiencia explorando los elementos del modelo. Se exploran las conexiones internas de estas ECA y su relación con el reconocimiento de si mismo como aprendiz.

<i>Tabla de temas indagados entre el cuestionario y la entrevista</i>	
1	Experiencias de aprendizaje negativas, insatisfactorias, fracasos.
2	Experiencias de aprendizaje en contextos formales (escuela, instituto etc.)
3	Experiencias de aprendizaje en contextos informales (familia, amigos, ocio etc.)
4	Experiencias de aprendizaje a lo largo de distintas etapas vitales
5	Rol de los otros significativos en las experiencias de aprendizaje
6	Objetivos y motivos en las experiencias de aprendizaje
7	Emociones presentes en las experiencias de aprendizaje
8	Emociones pasadas asociadas a la experiencia de aprendizaje
9	Actos de reconocimiento en las experiencias de aprendizaje
10	Conexión entre experiencias de aprendizaje
11	Descripción y caracterización de uno mismo como aprendiz -sentido de reconocimiento
12	Características de las situaciones en las que es más/menos fácil aprender
13	Características de las situaciones en las que es más/menos agradable aprender
14	Valoración de la propia capacidad de aprender y gestión del proceso de aprendizaje personal
15	Expectativas futuras sobre aprendizaje en diferentes tipos de actividades, situaciones y contextos. (Tomando los elementos mencionados por el sujeto como puntos de referencia en relación a la visión de uno mismo como aprendiz y a las actividades, situaciones y contextos que han sido identificados como más importantes). Características de las actividades narrativas dirigidas en las que se elaboraron previamente experiencias de aprendizaje.
17	Discursos familiares y sociales identificados por el sujeto en torno a estas experiencias

18	Influencia de las experiencias en otros ámbitos de la vida.
19	Temas emergentes

INTRODUCCIÓN A LA ENTREVISTA

- Proyecto de Investigación sobre las experiencias de aprendizaje y cómo nos influyen en el modo en que nos reconocemos como aprendices y en cómo aprendemos.
- Se trata de una serie de preguntas abiertas
- Si tiene alguna duda por favor pida clarificaciones.
- Sólo los investigadores del equipo tendrán acceso al audio. Se protegerá el anonimato de los participantes durante todo el proceso.
- La duración de la entrevista será de aproximadamente 1 hora.
- Se agradece su buena disposición y ganas de participar.

PREGUNTAS¹¹

“Hace poco tiempo participaste en un cuestionario donde nos comentaste algunas experiencias de aprendizaje que has tenido a lo largo de la vida, y algunas características que tienes como aprendiz. Hoy retomaremos algunos de esos temas y profundizaremos en algunas de las respuestas que nos diste, pues nos parecen especialmente interesantes.”

Actividades narrativas

1. Retomando el cuestionario que respondiste:

- ¿Cómo te sentiste al responder las preguntas? (¿Fueron fáciles, difíciles?)
- ¿Cómo te sentiste después de responderlo?
- ¿Comentaste con alguien tu participación en el cuestionario? ¿Qué comentaste? ¿Con quién(es)? ¿Para qué o por qué lo compartiste con esa(s) personas?
- ¿Qué es lo que más recuerdas del cuestionario? (¿Qué pregunta?, ¿Cuál(es) respuesta(s)?) ¿Por qué?
- ¿Hubo algún tema que no hubieras pensado antes de hacer el cuestionario? ¿Cuál?
- ¿Hubo algún tema que nunca habías compartido con nadie antes de escribirlo en el cuestionario? ¿Cuál? ¿Por qué?
- ¿Hubo algo en lo que pensaste luego y que te habría gustado escribir en el cuestionario?)
- Después de responder el cuestionario ¿has recordado otra(s) experiencia(s) de aprendizaje importante(s)? Cuál(es)?

Experiencias Clave

2. Retomemos las experiencias que elegiste como las más significativas y que escribiste en el cuestionario. Pensando en la experiencia #...

¹¹ Se presentan en cursiva las indicaciones para las investigadoras sobre el abordaje de las preguntas.

-Para cada experiencia mencionada por el participante, inducir descripciones focalizadas en los elementos del modelo teórico de LI, ahondar en los aspectos poco desarrollados en el cuestionario e indagar por las conexiones entre elementos y experiencias.

- ¿Por qué crees que recuerdas esa experiencia en particular?
- ¿Qué ocurrió?
- ¿Con quién(es) estabas?
- ¿Qué estaban haciendo? ¿Qué tenían que hacer? ¿Qué hacían los otros? ¿Cuál era la tarea? ¿Sobre qué trataba? ¿Qué pasó al final?
- ¿Cómo te sentiste?
- En ese momento, ¿sentías que lo habías hecho bien/mal? ¿Recibiste algún comentario de aprobación o desaprobación?
- ¿De qué manera fue una buena/mala experiencia de aprendizaje?
- ¿Cómo crees que te influyó esa experiencia en el modo en que enfrentas otras situaciones y actividades de aprendizaje?
- ¿De qué manera esta experiencia es diferente o similar a otras experiencias ya mencionadas?

Indagar por otras experiencias de aprendizaje, cuando todas las experiencias descritas en el cuestionario sean de la misma etapa o contexto, o todas sean "positivas" o "negativas" Para ayudar al sujeto a recordar experiencias significativas de aprendizaje, se debe tener en cuenta la dimensión temporal (niñez, etapas del ciclo escolar) y la diversidad de contextos (familia, escuela, relación con los pares, actividades de ocio etc.

- Finalmente, si tuvieras que elegir **LA** experiencia de aprendizaje que más te ha marcado de estas que nos has contado, ¿cuál elegirías? ¿por qué?

Caracterización como aprendiz

3. Cambiando de tema... Frente a una situación de aprendizaje NUEVA:

- ¿En qué te fijas primero? ¿Qué es lo primero que intentas descubrir o entender?
- ¿Hay algo que te ayude a anticipar los resultados de aprendizaje que obtendrás?
- ¿Por qué crees que te fijas en esos aspectos en las situaciones de aprendizaje nuevas?

-Cuando te enfrentas a una nueva actividad/situación de aprendizaje que encuentras poco motivante, ¿cómo te afecta? ¿qué haces?, ¿Logras sobreponerte a la falta de motivación o las circunstancias te impiden aprender?

4. Tomando en cuenta todas las experiencias de aprendizaje que has tenido a lo largo de tu vida en diferentes situaciones y contextos (*nombrar algunos*):

- ¿Cómo te describirías como aprendiz? (*Retomar la descripción realizada en la pregunta 34 del cuestionario*)
- ¿Qué piensas que es lo que más influye en tus ganas de aprender?
- En general, ¿cómo valoras tu capacidad para aprender y para gestionar tu proceso de aprendizaje?

5. Sabemos que las expectativas y opiniones de los demás sobre nuestras capacidades para aprender pueden influir en la manera en que enfrentamos el aprendizaje, en el modo en que nos vemos a nosotros como aprendices e incluso en nuestros resultados de aprendizaje. *(Aquí podría ser pertinente explorar la relación entre estos O.S. y las E.C.A. previamente narradas)*

En tu caso:

- ¿Son importantes para ti las opiniones y expectativas que otros tienen sobre ti como aprendiz? ¿Cuán importantes? (mucho, poco, nada importantes)

- ¿Cómo crees que los otros te perciben en cuanto aprendiz?

¿Cómo evalúan tu capacidad para aprender?

¿Coincide generalmente la visión que otros tienen de ti como aprendiz con la tuya?

Identidad de aprendiz

6. Todos tenemos diversas identidades. Por ejemplo, una identidad de género, una identidad cultural, una identidad nacional etc. También se discute si tenemos o no una identidad de aprendiz.

- ¿Tú dirías que tienes una identidad de aprendiz?

- Si no lo crees, ¿por qué crees que no la tienes? ¿Crees que podrás tenerla o construirla alguna vez?

- Si crees que si, ¿cómo la definirías? ¿Qué significa para ti?

- ¿De qué modo crees que se relacionan estas experiencias clave que has descrito con tu identidad de aprendiz?

Si crees que tienes una identidad de aprendiz,

- ¿Cómo crees que cambiará a lo largo del tiempo?

- ¿Crees posible perder tu identidad de aprendiz alguna vez? ¿Qué tendría que ocurrir para que eso sucediera?

¿Crees que el cuestionario y esta entrevista han influido de alguna manera en tu identidad de aprendiz? ¿Cómo?, por favor explica.

- ¿Crees que te ayuda para tu aprendizaje pensar en estos temas? Si es así, ¿por qué te ayuda?

- Pensando en tu futuro, ¿crees que el haber pensado en estos temas te influirá en tus aprendizajes futuros?

7. ¿Cómo te ves como aprendiz en el futuro cercano/lejano?

- ¿En qué tipos de actividades y contextos de aprendizaje crees que estarás más cómodo en 10-15 años más?

- ¿Qué tipos de actividades y contextos crees que encontrarás más satisfactorios en 10-15 años más? ¿Y, por el contrario, qué tipos de contextos te serán menos satisfactorios?

- ¿Qué crees que cambiará en el futuro comparado con ahora? ¿por qué? (Prestar atención a los objetivos, motivos y a las características de la actividad o de la situación de aprendizaje)

- ¿Cómo ves tu capacidad para aprender en el futuro? ¿Cómo ahora? ¿Mayor, menor, diferente a la de ahora? ¿Por qué piensas eso?

- ¿Quieres agregar algo más?

CIERRE. Agradecimiento.

ANEXO Nº6 PROTOCOLO DE PROCEDIMIENTO DE CODIFICACIÓN DE CUESTIONARIO ESCRITO

Este protocolo tiene como finalidad orientar el proceso de codificación de datos de los cuestionarios escritos sobre experiencias subjetivas de aprendizaje. Para lograr este objetivo se detallan todos los pasos que deben llevarse a cabo: creación de los archivos, manejo del software elegido para la codificación (atlas.ti), descripción del método de codificación. También se aclara la comprensión de algunos códigos que se consideran más complejos, y se entregan ejemplos de experiencias completas con sus respectivos códigos.

1. Sobre la creación de los archivos que usamos como documentos primarios

Cada uno de los cuestionarios escritos debe transcribirse completamente. Luego, se procede a hacer un archivo de Word con la totalidad de las transcripciones de cada muestra. Este archivo es cuidadosamente revisado cuidando tanto los aspectos de contenido, como los formales para que faciliten la codificación posterior. Ese archivo es la base que usamos para codificar y por lo tanto antes de exportarlo al software de análisis cualitativo corregimos cualquier problema detectado, pues una vez exportado y convertido en "documento primario" no podemos efectuarle ningún cambio. Una vez realizado este proceso, se guarda el archivo con formato .rtf

2. La creación y manejo de nuestra Unidad Hermenéutica

Para esta fase de codificación hemos elegido el programa ATLAS.ti v.6. Este programa se originó en la Universidad Tecnológica de Berlín, en el marco del proyecto ATLAS, entre 1989 y 1992. El desarrollo del programa se basó en los supuestos de la GroundedTheory. En 1996 fue lanzada la primera versión comercial y en 2009 apareció la versión 6.

El trabajo de análisis con ATLAS.ti se organiza y almacena en un único archivo que se denomina *unidad hermenéutica* (UH). Esta UH contiene toda la información producida en el transcurso de nuestro análisis, la cual queda organizada en los diferentes objetos o 'componentes principales' del programa: los documentos primarios, las citas, los códigos y las anotaciones o memos.

Algunas recomendaciones para evitar problemas de corrupción de datos:

- Recordar que debemos abrir el archivo que estamos codificando desde su ubicación por lo que debemos ser muy cuidadosos para no dañar las rutas de archivo. La ruta debería ser: Mis documentos/carpeta scientific software/ carpeta Atlas Ti/ carpeta TextBank / carpeta "*nombre de nuestra investigación*". La Carpeta "*nombre de nuestra investigación*" contiene 3 archivos: el documento primario, la Unidad Hermenéutica cuyo archivo termina en ".hpr6", y un backup automático que crea el programa cuando hemos trabajado en la UH El archivo que debemos abrir para acceder a nuestros datos y continuar con el proceso de codificación es la UH.
- Al enviar archivos debemos enviar la UH junto con el documento primario al que está asociada. Se enviarán por lo tanto ambos archivos, NUNCA una UH sin su documento primario de referencia. Para abrir ese archivo desde otra ubicación (otro ordenador) debemos crear una nueva carpeta (dentro de la carpeta Textbank de este nuevo ordenador) y en ella pegar ambos archivos: el documento primario y la UH. Sólo en ese momento estamos en condiciones de abrir la UH y trabajar desde ese ordenador SIN DAÑAR nuestro archivo.

- Para mayor información y ante cualquier duda de manejo del programa, sugerimos consultar el manual de atlas.ti de Justicia (2003), disponible online: <http://www.ugr.es/~textinfor/documentos/manualatlas.pdf>

3. El proceso de codificación con la herramienta Atlas.ti: acuerdos operacionales

Lo primero que haremos es crear los códigos que utilizaremos. En el administrador de códigos iremos agregando y guardando cada uno de los códigos previamente definidos (Ver protocolo de códigos). Una vez acabado este proceso, comenzaremos a codificar.

En cada sujeto debe codificarse siempre: la identificación del participante (S1, S2...), el conjunto de respuestas que aluden a cada experiencia (EC1, EC2, EC3), y el conjunto de respuestas que aluden a las características como aprendiz (CAR_APR).

Debemos recordar que para codificar cada experiencia se toma en cuenta el conjunto de respuestas de la experiencia. Es indispensable leer la descripción completa de la experiencia y luego empezar a codificar. Posteriormente codificaremos en orden cada una de las respuestas del sujeto, cuidando siempre de no duplicar los códigos y recordando que se codifican todas las respuestas. En ocasiones, la respuesta del sujeto a una pregunta se encuentra codificada en otro fragmento. En esos casos utilizamos un memo que indique "código en otro lugar". Si hay varios fragmentos con el mismo código, se codifica sólo el fragmento más representativo. Para codificar la tercera parte "características como aprendiz" se analiza por una parte la respuesta a la pregunta específica sobre la caracterización como aprendiz. Luego se analizan conjuntamente por un lado las preguntas sobre la situación en la que se sienten bien y les resulta fácil aprender, y por otro, las preguntas sobre la situación en la que se sienten mal o les resulta difícil aprender.

Recordar que los códigos de las categorías son excluyentes, con excepción de las categorías en las que se indica lo contrario. Cuando el sujeto no entrega información sobre alguno de los elementos se consigna **NR**. Este código sólo se utiliza cuando el sujeto no ha entregado información sobre un apartado o un elemento de la experiencia y por lo tanto no podemos codificar nada más que NR. Debe tenerse en cuenta que puede que el sujeto no haya respondido una pregunta concreta pero si nos haya dado información sobre ese aspecto en la respuesta a otra pregunta. Los NR deben ir acompañados del "apellido" del elemento o del apartado que no ha sido respondido por el sujeto. Las posibilidades son: "NR_*

*_EC1/EC2/EC3 (si no responde alguna experiencia), _CS (contexto), _C(conexión), _U (ubicación), _P (periodo), _O (otros), _OE (otro especial), _ROE (razón otro especial), _M (Motivo e interés), _EP (emoción pasada), _EA (emoción actual), _AR (Actos de reconocimiento), _AR_O (quien dio el AR), _AR_VAL (valencia AR), _AR_E (emoción del AR), _INF (influencia de la EC)_TD (tratamiento discursivo de la EC), _CAR_APR (cuando no tengamos ninguna respuesta en todo el apartado de caracterización de aprendiz).

Por último, todas las dudas y aquellas respuestas que representen dificultades de codificación o que no son codificables deben identificarse con el código "**REV**" para ser discutidas posteriormente con el grupo.

4. Acuerdos teóricos sobre la interpretación de los códigos

Nuestros códigos han sido contruidos tomando como marco conceptual el modelo de la Identidad de Aprendiz desarrollado por Coll y Falsafi en los últimos años. El concepto de

Identidad de Aprendiz (IdA) desarrollado dentro del modelo propuesto por Coll y Falsafi (2010), es un avance relevante para explorar y comprender cómo las personas van construyendo un conjunto de significados de sí mismas en situaciones de aprendizaje al explorar sus potencialidades y dificultades en éstas, y al reconocerse –y ser reconocidas– como aprendices. Estos significados que se van co-construyendo son muy importantes porque influyen en la manera como las personas perciben, valoran y afrontan situaciones de aprendizaje. Orientado desde un enfoque sociocultural, el modelo de IdA retoma tres aportes teóricos fundamentales: el *carácter discursivo* de la identidad (Bruner, 1998, 2001; Gee, 2000); la *construcción de la identidad ligada a la actividad y las prácticas sociales* (Holland et al., 1998; 2007; Roth 2007, Sfard & Prusak, 2005) y el *reconocimiento* como un aspecto esencial del proceso de construcción de identidad (Gee, 2000). Además de la concepción de la IdA, el modelo identifica algunos elementos que son constitutivos en la co-construcción de las experiencias subjetivas de aprendizaje y que serán los que permitirán formar un sentido de reconocimiento como aprendiz. Estos elementos son: motivos, objetivos, características de la actividad, tipos de experiencia, interferencia de otras identidades, patrones discursivos, otros significativos y emociones. También propone tres modalidades de construcción de la IdA, según el tipo de actividades en las que se desarrolla: *in-activity*, *on-activity* y *cross-activity*.

A continuación definiremos brevemente cada uno de los códigos utilizados salvo aquellos que no suponen ninguna interpretación teórica (datos demográficos, etc.)¹².

Contexto Socio-institucional: Desde el modelo citado comprendemos los contextos socio-institucionales como los sistemas organizados de actividad que cuentan con una serie de reglas y características propias. Nos referimos por tanto, no a las características físicas sino más bien al marco institucional que regula la actividad en la que participa el sujeto. El interés del código reside en captar la puesta en relación de la experiencia descrita con un (o a veces más) tipo de contexto determinado. (pegar definiciones de cada tipo del protocolo de análisis?) Los contextos identificados son: formal, formal extracadémico, informal. En relación a los contextos informales, se identificó el contexto de la familia, del trabajo y de los viajes como contextos recurrentes, por lo que se decidió hacer mención explícita a éstos.

Relación Experiencia-identidad: Este código surge del interés por captar la relación que describe el sujeto entre la experiencia y su identidad. Se parte de la base, entonces, que en cada descripción de ESA (experiencia subjetiva de aprendizaje) podemos identificar cómo el sujeto conecta la experiencia con la o las identidades más funcionales a ese contexto. Esta relación puede establecerse entre la experiencia y la identidad general y/o la experiencia e identidades específicas, una de las cuales es la identidad de aprendiz. El código no es excluyente porque hay casos en que se aprecia el interjuego de dos o más tipos de identidades presentes en la descripción.

Interés/motivo de la actividad: Entendemos que toda actividad está guiada por intereses y motivos de distintos niveles. Además del objetivo que rige la actividad, el sujeto participa en ella con distintos motivos. Para ser coherentes con la limitación que tuvo el instrumento utilizado en la recogida de datos para ahondar en el motivo de orden superior que guió la participación, hacemos explícita la identificación de "interés y motivos", entendiendo que en esta categoría tendremos respuestas que aluden a aspectos de la actividad que despertaron el interés del sujeto por participar, como a los motivos de nivel superior. En esta fase de análisis, hemos decidido agrupar los

¹² Para consultar la definición específica de cada categoría, código y nomenclatura, ver el protocolo de codificación.

diferentes tipos de intereses y motivos y distinguir los siguientes códigos: Interés reconocimiento; Interés características de la actividad; Interés alineación de motivos.

Influencia de la experiencia: Nos interesa captar en qué medida los significados sobre esa experiencia han sido aprovechados para afrontar posteriores situaciones de aprendizajes. Para analizar esto indagamos sobre el uso del aprendizaje de la experiencia en otras actividades. En esta categoría se identifica, por lo tanto, el ámbito principal que el sujeto identifica que ha sido influida por aquella experiencia, distinguiendo entre:

IE AE- su reconocimiento, posicionamiento o/y modo de actuar frente a otras experiencias de aprendizaje específicas

IE AG- su reconocimiento, posicionamiento frente al aprendizaje, a sus características como aprendiz, al aprendizaje para toda la vida, al sentido de aprender etc.

IE P- su reconocimiento, posicionamiento o/y modo de actuar a nivel personal/ general: actitudes, creencias, rasgos de personalidad.

NR_INF: cuando el sujeto no identifica la influencia de la experiencia.

Debe tenerse en cuenta que en esta fase de análisis no indagaremos en la influencia de la experiencia en términos de reconstrucción discursiva y de re-construcción de significados.

Foco de Aprendizaje: este código se ha creado al constatar una vez hecho el análisis de resultados, que teníamos un vacío respecto al foco de aprendizaje que puede identificarse en la descripción de la experiencia. Asumimos que en toda experiencia de aprendizaje se producen aprendizajes de distintos tipos. La idea es identificar qué tipo de aprendizaje es el central en la descripción del sujeto. Proponemos las siguientes categorías: conceptual, procedimental, actitudinal, y mixto.

Foco temático: En la muestra de Antonia se ha procedido a realizar una codificación abierta que levanta información sobre los temas emergentes de las experiencias clave. Los códigos captan el énfasis primordial temático de la experiencia reconstruida, es decir responden a la pregunta ¿Sobre qué habla la experiencia?. Se identifican fundamentalmente los códigos de: colegio, maltrato/abuso; pobreza; superación personal/social; depresión; familia; infocap; aprendizaje de vida, entre otros.

Características de Aprendiz: Esta parte explora el grado de reconocimiento de sí mismo como aprendiz; el nivel de elaboración con que el sujeto realiza la identificación de sus competencias y debilidades así como las relaciones que logra establecer entre sus características y las características de la actividad presentes en diversos contextos y situaciones de aprendizaje. Se explora, por lo tanto el nivel de elaboración de su LI Cross-activity. Una vez finalizada la primera fase de análisis de resultados se ha constatado la baja capacidad de discriminación de los códigos de este apartado. Esto nos ha llevado a replantearlos de modo de captar mejor las diferencias inter-sujetos. La propuesta actual es la de categorizar la primera pregunta en la que se pide al sujeto que describa sus principales características como aprendiz tomando en cuenta sólo la respuesta a esa pregunta. Además, nos parece relevante consignar aquellos aspectos que el sujeto identifica como facilitadores para su aprendizaje y aquellos que le dificultan aprender. Por tanto para cada código debe especificarse si se trata de elementos que le favorecen o dificultan el aprendizaje.

5. Ejemplos de codificación

A continuación se presentan codificaciones de experiencias completas, que sirvan como ejemplo de cómo se han empleado los códigos en las muestras de EC y TR.

A. Ejemplos de la muestra de la tesis de EC.

1. **Ejemplo.** Contiene los siguientes códigos: Conexión con la Identidad de Aprendiz; Ubicación: específica; CS: Formal; Período Vital: Infancia; Foco de Aprendizaje: Conceptual; FP_no; Otro especial: Profesor; Razón otro especial: reconocimiento; Interés: reconocimiento y características de la actividad; Influencia: Conexión, Reconocimiento ID; Discurso: no compartido.

Pregunta	Respuesta	Códigos
Nombre EC1	Tablas de multiplicar. Me sentí muy motivado por el profesor que las enseñó.	R_ID_AP CS_For U_ESP P_INF FA_C FT_apr
DESCRIPCIÓN EC1	Recuerdo que en 3º o 4º Básico el profesor pasaba por los puestos preguntándote una tabla de multiplicar y te daba 5 segundos para responder, si lo hacías tenías premio, si no la sabías tenías castigo por lo general era la burla del resto del curso, lo bueno fue que las aprendí bien.	
EDAD EC1	8	
CONTEXTO EC1	Colegio.	
OTROS EC 1	Maestro y compañeros.	O_MAES, O_COMP
OTRO ESPECIAL EC1	No.	O_E_MAES (elemento que aparece en la descripción de la experiencia)
RAZÓN OTRO ESPECIAL EC1	NR	O_REC (elemento que aparece en la descripción de la experiencia)
INTERÉS EC1	Las matemáticas por lo exactas y precisas.	I_CAR_ACT, I_REC
MOTIVO EC1	Orgullo de saber.	
EMOCIÓN EC1	Muy bien.	E_P_POS
EMOCIÓN ACTUAL EC1	bien y me acuerdo de las burlas a algunos compañeros que por cierto ninguno se traumó por estas situaciones.	E_A_AMB
ACTO RECON EC1	Sí.	AR_Si
Quién acto recon EC1	Profesor y padres.	AR_MAES, AR_PAD, AR_MAD
VALOR ACTO RECON EC1	Positivo	AR_POS
EMOCION	Me sentí orgulloso.	AR_E_POS

ACTO RECON EC1		
INFLUENCIA EC1	Me dio una orientación de vida.	IE_P
¿Comentado antes la Exp?	No.	D_SIN_COM

2. **Ejemplo.** Contiene los siguientes códigos: Conexión con la Identidad de Aprendiz; CS: Informal Trabajo; Ubicación: extendida; Período: Adultez joven; Otro especial: Madre; Razón otro especial: apoyo; Interés: Alineación de motivos; Interés: reconocimiento; Emoción Pasada: Ambivalente; Emoción actual: positiva; Emoción acto de reconocimiento: positiva; Influencia: conexión; Discurso compartido.

Pregunta	Respuesta	Códigos
Nombre EC2	Con los trabajos duros que realizo me di cuenta que tengo que estudiar y capacitarme en un oficio o profesión.	R_ID_AP CS_INF_TRAB U_EXT P_ADT_J FA_A FT_sup
DESCRIPCIÓN EC2	Cuando estuve en Chile empecé a trabajar en la construcción y muchas veces me explotaban laboralmente y el sueldo era muy poco pero en cada etapa y tiempo que pasa me fui dando cuenta de los 21 a los 23 años mis anhelos son seguir estudiando y capacitarme más, si es posible iniciar algún estudio superior, solo tengo que esforzarme más para cumplir mis sueños algún día	
EDAD EC2	19-22	
CONTEXTO EC2	Chile.	
OTROS EC2	Padre, madre, amigos, compañeros.	O_PAD, O_MAD, O_AMG, O_COMP
OTRO ESPECIAL EC2	Madre.	O_E_MAD
RAZÓN OTRO ESPECIAL EC2	Mi madre es una motivación para mi ahora que está en Chile porque aunque no me puede ayudar económicamente pero me motiva con lo poco que me puede entregar y lo valoro mucho.	O_APO
INTERÉS EC2	Si, muchas veces al ver que muchos jóvenes estudiaban e iniciaban una carrera profesional o técnica y yo pensaba porque yo no puedo y día a día me esfuerzo por estudiar en INFOCAP .	I_AL_MOT I_REC (Ver descripción de experiencia)
MOTIVO EC2	NR	
EMOCIÓN EC2	Cuando miraba que jóvenes universitarios hablaban de carreras profesionales me sentía	E_P_AMB

	mal porque a la verdad no tenía la misma situación económica la que ellos pero a la vez era una fuerza para mí para poder lograr mis sueños como muchos jóvenes.	
EMOCIÓN ACTUAL EC2	Bien, porque me motivó mucho por eso ingresé a INFOCAP y pienso seguir estudiando y terminar el c/medio.	E_A_POS
ACTO RECON EC2	Sí.	AR_SI
Quién Acto Recon EC2	Familiares y amigos.	AR_AMG AR_OTR_FAM
VALOR ACTO RECON EC2	Positivo.	AR_POS
EMOCION ACTO RECON EC2	Fue motivacional y bien.	AR_E_POS
INFLUENCIA EC2	NR (ver respuesta en emoción actual y en descripción de la experiencia).	IE_AG
¿Comentado antes la Exp?	Con muchos amigos de trabajo, muchas veces, que también pueden lograr sus sueños y metas con esfuerzo.	D_COM

3. Ejemplo. Contiene los siguientes códigos: Conexión con la Identidad general; CS Informal otro; Ubicación específica; Período Adultez. Interés Reconocimiento (Identidad general); Emoción pasada negativa; Emoción Actual Positiva; Influencia Aprendizaje

Pregunta	Respuesta	Códigos
Nombre EC1	Aprendí a conocer un poco más a las personas.	R_ID CS_INF_OTR U_ESP P_ADT FA_A FT_AV
DESCRIPCIÓN EC1	Bueno, aprendí a conocer a las personas ya que en una etapa de mi vida en el "amor" conocí a una persona que en realidad nunca la conocí bien. Por causa de eso me metí en cosas muy malas y desde ahí empecé a conocer muy bien a alguien o me prometí conocer más adelante a alguien.	
EDAD EC1	25	
CONTEXTO EC1	Casa de un amigo.	
OTROS EC 1	Amigos.	O_AMG
OTRO ESPECIAL EC1	Familia y amigos.	O_E_AMG O_E_OTR_FAM
RAZÓN OTRO ESPECIAL EC1	Una familia y amigos que me ayudaron a salir adelante.	O_APO
INTERÉS EC1	Sí, que cuando uno da muchas cosas buenas sin saber a quién tiene al lado.	I_REC_ID (ver esta

MOTIVO EC1	Si, que la humillación es motivante al salir hacia adelante.	respuesta y descripción de la experiencia) E_P_NEG
EMOCIÓN EC1	Muy bien, lleno de vida, alegre con ganas de seguir surgiendo.	E_A_POS
EMOCIÓN ACTUAL EC1	Es algo del pasado que te parece cuando pasas lo que pasa.	
ACTO RECON EC1	Si.	AR_SI
Quién acto recon EC1	Amigo.	AR_AMG
VALOR ACTO RECON EC1	Positivo	AR_POS
EMOCION ACTO RECON EC1	Cuando me han dicho que siga hacia y que me quiera se siente uno lleno de armonía y felicidad.	AR_E_POS
INFLUENCIA EC1	Si, que estos momentos estoy preocupado de mis estudios y que trataré de conocer bien a alguien algún día.	IE_P
¿Comentado antes la Exp?	Si, a mi amigo cuando estuvo mal con el motivo de desahogarme.	D_COM

4. **Ejemplo.** Contiene los siguientes códigos: Conexión con otra identidad; Ubicación extendida; Período Vital Adultez; CS Informal Familiar. Interés Reconocimiento (otra identidad); Influencia conexión.

Pregunta	Respuesta	Códigos
Nombre EC2	A ser padre.	R_O_ID U_EXT P_ADT CS_INF_FAM FA_A FT_fam
DESCRIPCIÓN EC2	Que con el nacimiento de mi hija estoy aprendiendo a ser padre y sostenedor de familia. Lo que nuestro padre no hizo con nosotros.	
EDAD EC2	30	
CONTEXTO EC2	Casa.	
OTROS EC2	Pareja.	
OTRO ESPECIAL EC2	Pareja e hija.	O_PAR O_E_PAR O_E_HIJ
RAZÓN OTRO ESPECIAL EC2	NR	O_SEN (Ver interés)
INTERÉS EC2	si, la experiencia de que todo lo que hago es por ellas.	I_REC_OI
MOTIVO EC2	Si, tener familia.	
EMOCIÓN EC2	¡¡Feliz!!	E_P_POS
EMOCIÓN ACTUAL EC2	Orgullosa.	E_A_POS
ACTO RECON EC2	Si.	AR_SI
Quién Acto Recon EC2	Familia.	AR_OTR_FAM

VALOR ACTO RECON EC2	Positivo.	AR_POS
EMOCION ACTO RECON EC2	Me sentí muy contento y satisfecho.	AR_E_POS
INFLUENCIA EC2	Hay jóvenes que no aprendan por sus hijos.	IE_P (ver descripción de experiencia)

5. Ejemplo. Contiene los siguientes códigos: Conexión con la Identidad general y conexión con la identidad de aprendiz; Ubicación extendida; CS Formal; Interés características de la actividad; Interés reconocimiento; Interés alineación de motivos; Ejemplo de respuesta poco elaborada.

Pregunta	Respuesta	Códigos
Nombre EC1	En el colegio.	R_ID_AP U_EXT CS FOR P_INF P_PUB P_ADOL FA_MIX FT_Col
DESCRIPCIÓN EC1	En el colegio fue para aprender las cosas buenas y a escribir y a leer.	
EDAD EC1	7	
CONTEXTO EC1	Colegio.	
OTROS EC 1	Compañeros.	O_COMP
OTRO ESPECIAL EC1	Compañeros.	O_E_COMP
RAZÓN OTRO ESPECIAL EC1	Mis compañeros de curso porque éramos muy unidos.	O_APO
INTERÉS EC1	Cuando estaba mal alguno de los compañeros todos estábamos preocupado.	
MOTIVO EC1	Era seguir estudiando para ser alguien en la vida.	I_REC I_AL_MOT
EMOCIÓN EC1	Bien porque ayudábamos al prójimo.	EP_POS
EMOCIÓN ACTUAL EC1	Súper bien porque ni yo me acordaba de esto.	EA_POS
ACTO RECON EC1	Sí.	AR_SI
Quién acto recon EC1	profesor.	AR_MAES
VALOR ACTO RECON EC1	NR	NR_AR_VAL
EMOCION ACTO RECON EC1	Me sentí súper bien.	AR_E_POS
INFLUENCIA	NR	NR_INF

EC1		
¿Comentado antes la Exp?		NR_D_COM

- 6. Ejemplo.** Contiene los siguientes códigos: conexión con la identidad de aprendiz y conexión con otra identidad. CS Formal; Ubicación específica; Período vital Adultez. Otros: sentido; Interés alineación de motivos; Interés características de la actividad; Interés reconocimiento (otra identidad); Influencia conexión.

Pregunta	Respuesta	Códigos
Nombre EC3	INFOCAP	R_ID_AP C_O_ID CS_FOR U_ESP P_ADT FA_M FT_INF
DESCRIPCIÓN EC3	Cómo decidí ser un trabajador independiente averigüé sobre INFOCAP y me inscribí y gracias a Dios quedé en el curso de Inst. Sanitarias, cuando comenzamos los estudios me di cuenta que lo que yo sabía era una parte muy pequeña y los profesores me han enseñado mucho y por el trabajo que realizo trato de llevarlo siempre a la práctica.	
EDAD EC3	35	
CONTEXTO EC3	Otro lugar: INFOCAP	
OTROS EC3	Padre, madre, hermanos, amigos, maestros, compañeros, esposa e hijos.	O_PAD, O_MAD, O_OTR_FAM, O_AMG; O_MAES, O_COMP, O_PAR; O_HIJ
OTRO ESPECIAL EC3	Esposa e hijos.	O_E_PAR, O_E_HIJ
RAZÓN OTRO ESPECIAL EC3	Son mi mayor motivación para darles un mejor vivir.	O_SEN I_AL MOT
INTERÉS EC3	Todo lo que se aprende en INFOCAP es muy interesante y útil en mi trabajo.	I_CAR_ACT
MOTIVO EC3	Familia.	VER RESP. Sobre razones otro especial
EMOCIÓN EC3	Me siento muy bien y siento que hago mi trabajo mucho mejor.	I_REC_O_ID NR_E_P
EMOCIÓN ACTUAL EC3	Motivado para seguir adelante.	NR_E_A INF_AG
ACTO RECON EC3	Sí.	AR_SI
Quién ACTO RECON EC3	Familia.	AR_OTR_FAM
VALOR ACTO	Positivo.	AR_POS

RECON EC3		
EMOCION ACTO RECON EC3	Mayor motivación al saber que mi familia está mucho mejor.	NR_AR_E
INFLUENCIA EC3	NR (Ver respuesta de emoción actual)	
¿Comentado antes la Exp?	Con todos los que me rodean. Con el motivo de motivarlos también.	D_COM

7. **Ejemplo.** Contiene los siguientes códigos: Conexión con la identidad de aprendiz y conexión con otra identidad. Ubicación extendida; Período Adulto joven; CS Informal Familia y CS Informal Trabajo; O Aprendizaje; O Referente; Interés alineación de motivos; Interés características de la actividad; Interés reconocimiento; Influencia Reconocimiento e Influencia Aprendizaje.

Pregunta	Respuesta	Códigos
Nombre EC1	Mi suegro Gasfiter.	R_ID_AP R_O_ID U_EXT P_ADT_JOV CS_INF_FAM CS_INF_TRAB FA_P
DESCRIPCIÓN EC1	Estando cesante y sin poder encontrar un trabajo, mi suegro me pidió que le ayudara con unos trabajos de gasfitería mientras encontraba trabajo, comenzamos instalando y reparando unos calefón y de a poco me comenzó a gustar este oficio, el desarmar e instalar calefón y lavamanos y W.C., me di cuenta que me gustaba y comencé a realizar trabajos por mi cuenta hasta que decidí independizarme y dedicarme a la gasfitería	
EDAD EC1	29	
CONTEXTO EC1	Otro lugar, en casa de los clientes.	
OTROS EC 1	Suegro y cuñado, ambos gasfiter	O_OTR_FAM
OTRO ESPECIAL EC1	Suegro y cuñado.	O_E-OTR_FAM
RAZÓN OTRO ESPECIAL EC1	Los dos fueron sumamente importantes al entregar todos sus conocimientos y experiencia para poder desarrollar mejor mi trabajo. (leer toda la experiencia)	O_APR; O_RÉF
INTERÉS EC1	Todo lo que saben me llamó la atención y quise absorber el máximo de conocimientos de ellos.	I_CAR_ACT
MOTIVO EC1	Lo que me motivó fue que ellos al trabajar independientemente podían lograr más cosas y disponer más de su tiempo. (leer experiencia COMPLETA)	I_AL_MOT
EMOCIÓN EC1	Me sentí como en el colegio, era un aprendiz o un estudiante haciendo su práctica.	I_REC NR_E_P
EMOCIÓN ACTUAL EC1	Me siento súper bien y motivado para desarrollar mi trabajo.	E_A_POS

ACTO RECON EC1	Sí.	AR_SI
Quién acto recon EC1	Esposa.	AR_PAR
VALOR ACTO RECON EC1	Positivo	AR_POS
EMOCION ACTO RECON EC1	Me entregó una mayor motivación su apoyo al aprender un oficio y poder ser independiente.	AR_E_POS
INFLUENCIA EC1	En que nunca es tarde para aprender.	INF_AG
¿Comentado antes la Exp?	Con mis amigos y compañeros de curso, para que ellos sepan que todo puede ser para mejor.	D_COM

8. Ejemplos de Otros códigos

Otros códigos que no se han explicitado en los ejemplos anteriores y que podrían dar pie a dudas.

a) Emoción Acto de Reconocimiento ambivalente:

EMOCION ACTO RECON EC3	Me sentí que podía contar con mi familia pero igual debía poner de mi parte.
-------------------------------	--

b) CS Formal Extra:

Nombre EC2	Jefas de Hogar.
DESCRIPCIÓN EC2	Fui seleccionado en un programa enfocado a la mujer que se realiza en muchas comunas en los municipios. En este lugar las encargadas Andrea y Carolina nos ayudan con talleres enfocados a lo laboral y personal de las mujeres trabajadores que además somos jefas de hogar y nos ayudan con nuestros emprendimientos. En esta instancia conocí mujeres que confeccionan al igual que yo y al tener nuevas experiencias yo aprendí mucho de ellas, sobre moldes, telas, máquinas, etc.

9. Ejemplo. Códigos del apartado sobre Características de Aprendiz.

CARACT APRENDIZ	Responsable, honesta, solidaria, amable, detallista, armoniosa.	LI_ED_CP
Situación fácil aprender	Si. Estar en un lugar limpio, con gente que tiene el mismo interés que yo.	LI_F_ACT_ORGSOC
Situación difícil aprender	Si. Cuando está todo desordenado o sucio y cuando las personas que están a mi alrededor no les interesa lo que se hace y entorpecen la situación.	LI_D_ACT_ORGSOC

Situación siente bien aprender	Cuando me enseñan con respeto y tranquila y no se burlan si cometo error.	LI_F_ACT_EST_ACAD
Situación siente mal aprender	Cuando no toman en cuenta mis palabras, ya sea de pregunta u observación, cuando no saben explicar o no se ponen en el lugar de que la que está escuchando no sabe.	LI_D_ACT_AR LI_D_ACT_EST_ACAD

Ejemplo

CARACT APRENDIZ	Resiliencia.	LI_ED_CP
Situación fácil aprender	Si, trabajos con herramientas manuales.	LI_F_ACT_ESTACAD
Situación difícil aprender	Si, las matemáticas aplicadas	LI_D_ACT_CONT
Situación siente bien aprender	Cuando estoy mentalmente bien.	LI_F_CON_E
Situación siente mal aprender	Cuando tengo muchos problemas.	LI_D_CON_E

B. Ejemplos de la muestra de TR

1. Ejemplo: Conexión con R_ID_AP

Pregunta	Respuesta	Códigos
NOMBRE EC1	Primeros trimestrales	R_ID_AP CS_FOR CS_TR P_ADL U_ESP FA_M IE_ACT_S
DESCRIPCIÓN EC1	Al cambiar de ESO a bachillerato me supuso un cambio porque marché del antiguo colegio para entrar en uno nuevo. Nunca había hecho exámenes trimestrales y al hacer primero de bachillerato me supuso un gran cambio y mucho esfuerzo. Sin embargo, al tomarlos con muchas ganas de superación, me fortalecí y obtuve unos buenos resultados. Esta experiencia me marcó porque supuso un cambio en la manera de estudiar y de enfocar los estudios	
EDAD EC1	16	
CONTEXTO	Colegio	

EC1		
OTROS EC 1	Madre, Maestro, Compañeros	O_COMP, O_MAD, O_MAES
OTRO ESPECIAL Y RAZÓN EC1	Mis padres porque me apoyaron y me dieron ánimos para superar la época de exámenes	O_E_PAD, O_E_MAD, O_APO
INTERÉS EC1	me sorprendió que si se quiere hacer una cosa se puede lograr con esfuerzo y dedicación	I_REC
MOTIVO EC1	Que cuando te esfuerzas y obtienes buenos resultados la motivación por hacer algo es mayor. Por lo que todavía tienes más ganas de esforzarte	
EMOCIÓN EC1	En un primer lugar me pareció que el mundo me caía encima, pero cuando lo pasé vi que no era tanto y los siguientes ya iba más tranquila.	E_P_AMB
EMOCIÓN ACTUAL EC1	Ahora siento que es normal que se viera como algo muy grande, pero encuentro que los nervios pueden hacer que la experiencia fuera más intensa.	E_A_AMB
ACTO RECON EC1	Si	AR_SI
QUIÉN ACTO RECON EC1	Padres, Maestros	AR_MAD, AR_PAD, AR_MAES
VALOR ACTO RECON EC1	Positivo	AR_POS
EMOCION ACTO RECON EC1	Bien me animó a continuar	AR_E_POS
INFLUENCIA EC1	Me ha dado más experiencia y espíritu de superación	(ver códigos en la descripción)

2. Ejemplo: Conexión R_ID_AP y R_ID

Pregunta	Respuesta	Códigos
NOMBRE EC3	Baja vida social que hizo que me relacionara con gente mayor	R_ID R_ID_AP
DESCRIPCIÓN EC3	Durante el final de la primaria y el inicio de la secundaria mis compañeros cambiaron mucho, algunos eran violentos, otros descalificaban y en general el patio era una jungla. Yo era un chico muy tranquilo y no soportaba ese ambiente. Así que me alejé de él y gaste mi tiempo	CS_FOR CS_INF_FAM P_PUB

	en leer autores para adultos como Agatha Christie y escuchar música de los 90's y 70's, mientras los demás hacían cosas más propias de su edad. Eso me distanció de mi generación, no compartía nada con ellos.	U_EXT FA_M
DETALLE EC3	Alto	
EDAD EC3	12, 13	
CONTEXTO EC3	Casa, Colegio	
OTROS EC3	Padre, Madre, Amigos	O_PAD, O_MAD, O_AMG
OTRO ESPECIAL Y RAZÓN EC3	Padre, pasaba mucho rato con él, me recomendaba música y libros. Amigo, mi mejor amigo de otro colegio, evolucionó igual que yo.	O_E_PAD, O_E_AMG
INTERÉS EC3	No	I_CAR_ACT
MOTIVO EC3	Realmente sentí pasión por grupos como pinkfloyd y oasis, pese a no tener vida social vivía bastante feliz apasionado con mis aficiones.	
EMOCIÓN EC3	Bien no me importaba no tener relaciones, de hecho despreciaba bastante a mi generación.	E_P_POS
EMOCIÓN ACTUAL EC3	Bien, lo recuerdo como una buena etapa.	E_A_POS
ACTO RECON EC3	No	AR_NO
QUIÉN ACTO RECON EC3	NR	NA
VALOR ACTO RECON EC3	NR	NA
EMOCION ACTO RECON EC3	De ninguna manera	NA
INFLUENCIA EC3	ha influido en todo, me sentía algo superior a mis iguales y eso me daba moral para sacar buenas notas.	IE_ACT_S

3. Ejemplo: Conexión R_ID sin R_ID_AP

Pregunta	Respuesta	Códigos
NOMBRE EC1	NR	R_ID
DESCRIPCIÓN EC1	Tenía una amiga en la clase que era un poco especial (yo no me daba cuenta). Las dos nos aislamos mucho del resto de la clase, siempre estábamos solas y me explicaba sus historias, siempre de carácter muy grave como por ejemplo que su madre (sólo vivían la madre y ella sin nadie más) le decía cada día que no la quería y que había sido un "error de la naturaleza" o bien me contaba que no tenían dinero en casa o que su madre tenía cáncer... El hecho es que me "encomendada" su tristeza (eso duró mucho tiempo) hasta que mis padres se enteraron y hablaron con la tutora y se ve que ella y la madre estaba en manos de psiquiatras, y que tendían a inventarse historias. Desde aquel día voy a una psicóloga que me ayuda a no dejarme influenciar tanto por alguien.	CS_FOR P_PUB U_ESP FA_A
EDAD EC1	13	

CONTEXTO EC1	Colegio	
OTROS EC 1	Padre, Madre, Amigo, Maestro	O_AMG O_PAD O_MAD O_MAES
OTRO ESPECIAL Y RAZÓN EC1	Mi padre, mi madre, por estar a mi lado y sobre todo mi abuela paterna que me va a enseñar a ser más fuerte.	O_E_PAD O_E_MAD O_E_OTR_FAM O_APO O_APR
INTERÉS EC1	El hecho de tener amigos y conocerles bien ya que a primaria no tuve muy buena relación con los compañeros.	I_CAR_ACT I_REC_ID
MOTIVO EC1	No me daba cuenta que aquella amistad me hacía mal y yo "me sentía bien" con ella.	
EMOCIÓN EC1	Bien me sentía cómoda pero a la vez triste todo y que no que hacía nada porque por una vez tenía una amiga que creía "de verdad"	E_P_AMB
EMOCIÓN ACTUAL EC1	Mal. Realmente me trae muy malos recuerdos, pero ahora sé que si me vuelve a pasar lo podría evitar.	E_A_NEG
ACTO RECON EC1	No	AR_NO
QUIÉN ACTO RECON EC1	NR	NA
VALOR ACTO RECON EC1	NR	
EMOCION ACTO RECON EC1	NR	
INFLUENCIA EC1	Si me vuelve a pasar, ahora que ya han pasado muchos años, sabría cómo pararlo, me he hecho más fuerte.	IE_ACT_S

4. Ejemplos apartado caracterización como aprendiz

Pregunta	Respuesta	Códigos
CARACT APRENDIZ	estoy abierta a nuevas experiencias y las recibo con ganas. Me gusta vivir y aprender.	LI_C_GEN LI_ACT LI_ACT_ORG_SOC LI_ACT_EST_ACAD
SITUACIÓN FÁCIL APRENDER	situaciones con ambientes donde haya respeto y tranquilidad. Donde ganen los aspectos positivos.	
SITUACIÓN DIFÍCIL APRENDER	Bajo mucha presión y donde haya mal humor.	
SITUACIÓN SIENTE BIEN APRENDER	Me gusta aprender donde estoy acompañada de otra gente que quiere aprender o enseñar. Que esté en mi sintonía.	
SITUACIÓN SIENTE MAL APRENDER	Situaciones rodeadas de mal humor y gente que no quiere ni tiene ganas de aprender, con gente hipócrita.	

Pregunta	Respuesta	Códigos
CARACT APRENDIZ	Soy una persona muy receptiva y atenta en clase	LI_C_ESP LI_MIX LI_CS_FOR LI_ACT_EST_ACAD LI_ACT_ORG_SOC
SITUACIÓN FÁCIL APRENDER	Cuando soy yo la que hago de profesora	
SITUACIÓN DIFÍCIL APRENDER	NO	
SITUACIÓN SIENTE BIEN APRENDER	En todas en general. Me gusta estar en grupo y poder comentar las explicaciones	
SITUACIÓN SIENTE MAL APRENDER	Me siento mal cuando estoy distraída o hay alguien que distorsiona el ritmo de la clase	

ANEXO Nº7 PROTOCOLO DE ANÁLISIS DE CUESTIONARIO SEMI-ESTRUCTURADO

Este documento presenta los códigos utilizados para la codificación del cuestionario semi-estructurado sobre experiencias de aprendizaje e identidad de aprendiz. Para cada categoría se identifican los códigos que la comprenden. Además se define cada código, se aportan ejemplos y se especifica la nomenclatura.

Este protocolo debe ser utilizado en conjunto con el protocolo de procedimiento en el que se especifica todos los pasos necesarios para llevar a cabo la codificación: creación de los archivos, manejo del software elegido para la codificación (atlas.ti), descripción del método de codificación. También se aclara la comprensión de algunos códigos que se consideran más complejos. Además se entregan ejemplos de experiencias completas con sus respectivos códigos.

A. Tabla de códigos y definiciones

I. Parte: Información personal y académica

Datos personales		
Categoría	Definición	Código
Edad ¹³ (EC y TR)	Primera Infancia: 0 a 6 años	PINF
	Infancia: 7 a 9 años	INF
	Pubertad: 10 a 14 años	PUB
	Adolescencia: 15 a 19 años	ADL
	Adulthood joven: 20 a 24 años	ADT_JOV
	Adulthood : 25 a 64 años	ADT
	Tercera Edad: mayores de 65 años	TER_ED
Sexo	Hombre	H
	Mujer	M
Lugar Nacimiento (EC)	Norte: Regiones I a IV	N
	Centro: Regiones V a VII, incluyendo RM	C
	Sur: Regiones VIII a XIV	S
	Extranjero: Perú	EXT
Lugar Nacimiento (TR)	Barcelona ciudad	BCN
	Otros pueblos Barcelona provincia	OBCN
	Extranjero	EXT
Años de Estancia en el país actual	Categoría numérica, datos descritos por el participante.	Nº
Estudios que cursa actualmente (EC)	Monitor	MON
	Especialista en belleza	ESP_BEL
	Mueblería	MUE
	Instalaciones sanitarias	INS_SAN
	Gastronomía	GAS
Estudios que cursa actualmente (TR)	Bachillerato	BACH
Estudios que le gustaría cursar en el futuro (EC) Códigos no	Terminar colegio	COL
	Técnicos	TEC
	Superiores	SUP
	No le interesan otros estudios	No

¹³ Se establecen los parámetros de acuerdo a la OMS

<i>excluyentes</i>		
Grado que quiere estudiar ¹⁴ (TR)	Artes y humanidades	ART
	Ciencias	CIEN
	Ciencias de la salud	CSAL
	Ciencias sociales y jurídicas	CSOL
	Ingeniería	ING
Notas obtenidas (EC y TR)	Muy malas	M_Mal
	Malas	MAL
	Regulares (para EC)	REG
	Normales (para TR)	NOR
	Buenas	BUE
	Muy buenas	M_BUE
Escolaridad Padre/ Madre (EC) (5)	Básica incompleta: 7mo básico o menos	BAS_I
	Básica completa: 8vo básico	BAS_C
	Media incompleta: III medio o menos	MED_I
	Media completa: IV medio	MED_C
	Estudios técnicos	TEC
Escolaridad Padre/ Madre (TR) (5)	Primaria	PRIM
	Secundar	SEC
	Bachillerato	BACH
	FP grado medio	FP_MED
	FP grado superior	FP_SUP
	Diplomatura	DIPL
	Licenciado	LIC
	Maestría	MAE
	Doctorado	DOC
Ocupación (EC) (5) <i>Códigos no excluyentes</i>	Estudiante	EST
	Ama de casa	A_CASA
	Trabajos informales o independientes	TRAB_I
	Trabajos formales u asalariados	TRAB_F
	Jubilado	JUB
	Fallecido	FAL
	Cesante	CES

II. Parte: Caracterización de las experiencias

Experiencia		
Categoría	Definición	Código
Contexto Socio institucional (1) (2) <i>Códigos no excluyentes</i>	<i>Formal:</i> Se refiere a las experiencias que se producen en una institución de educación reglada. El aprendizaje es intencional y está organizado por 1) un contenido y objetivo de aprendizaje explícito 2) un instructor, profesor, tutor, designado que usualmente cumple este rol basado en su rol profesional, 3) algunas expectativas y/o obligaciones relativas a los resultados de aprendizaje. Los roles de profesor/alumno están asignados claramente y definen la relación entre los participantes. <u>Ejemplo:</u> escuela, colegio, universidad.	CS_FOR
	<i>Formal extracadémico:</i> Se refiere a las experiencias que se producen en una institución de educación no reglada, y que no conduce a una certificación. Sin embargo son	CS_FOR_E

¹⁴ Clasificación según área de conocimiento

	instituciones estructuradas en términos de objetivos de aprendizaje, horarios, instructor, obligaciones, así como en su intencionalidad. <u>Ejemplo:</u> Academia idiomas, escuela ballet, academia teatro.	
	<i>Informal Trabajo:</i> El sujeto sitúa la experiencia en el ambiente laboral, en una situación o actividad de aprendizaje relativa a su trabajo. <u>Ejemplo:</u> "Cuando estuve en Chile empecé a trabajar en la construcción...", "Trabajaba en un centro comunitario y allí aprendí lo básico..."	CS_INF_T
	<i>Informal Familia:</i> Se refiere a las experiencias que se producen en el marco de la familia, y/o el hogar. <u>Ejemplo:</u> "Mi padre me llevó a la calle para que aprendiera a ir en bicicleta...", "con el nacimiento de mi hija estoy aprendiendo a ser padre y sostenedor de familia..."	CS_INF_F
	<i>Informa Viajes:</i> Se refiere a las experiencias que se producen en los viajes. (3) <u>Ejemplo:</u> "En mi viaje a Italia con la familia pude aprender y formarme como persona...", "Viajé a Túnez cuando tenía 12 años..."	CS_INF_V
	<i>Informal Otros:</i> se refiere a las experiencias que suceden en contextos informales de aprendizaje, que no están situadas en los contextos informales de la familia, el trabajo o los viajes. Son experiencias que suceden en un contexto que no es primariamente educativo, y en el que el propósito principal u objetivo de la experiencia no era necesariamente aprender, pero desde el punto de vista del individuo le ha significado un aprendizaje. Los roles de enseñante y aprendiz no están necesariamente claros y suelen ser secundarios a otros roles (amigos, pareja, etc.). <u>Ejemplo:</u> "El día que cumplí 18 años, no viví ninguna experiencia en general, pero de repente fue como si cambiase mi manera de pensar...", "de mis amigos y amigas he aprendido mucho a lo largo de mi vida."	CS_INF_O
	<i>Transición:</i> Se refiere a experiencias cuyo énfasis es la transición entre contextos socio-institucionales. (9) <u>Ejemplo:</u> "Al cambiar de ESO a bachillerato me supuso un cambio porque marché del antiguo colegio para entrar en uno nuevo.", "Tuve que cambiar de escuela y tenía respeto por ver qué cambiaría y que sería distinto..."	CS_TR
Relación (o conexión) Experiencia- identidad Códigos no excluyentes	<i>Relación Identidad general:</i> Se refiere a que el sujeto ha explicitado una relación entre la experiencia y algún(os) aspecto(s) de su identidad general. La conexión alude a la relación que tiene o tuvo la experiencia con sus características como persona, con rasgos de su personalidad, con patrones de comportamiento, o con creencias generales sobre sí mismo. La conexión alude por lo tanto, a una relación entre la experiencia y un aspecto de la identidad no circunscrito a una identidad específica, o que aún contemplado una relación con una	R_ID

	identidad particular, el sujeto además lleva este aprendizaje a un marco más amplio dentro de su propia personalidad. <u>Ejemplo:</u> “De pequeña era muy tímida, odiaba hablar en público, me daba realmente mucha vergüenza. Hacia los 13 años mis padres me apuntaron a teatro, conocí gente nueva y poco a poco fui perdiendo el miedo de hablar y actuar en público. Al principio lo veía como una cosa imposible de conseguir pero poco a poco me fui haciendo más fuerte.” “Cuando algún amigo o amiga me ha fallado, he aprendido a confiar menos en las personas, a no dar tanta confianza...”, “Bueno, aprendí a conocer a las personas ya que en una etapa de mi vida en el "amor" conocí a una persona que en realidad nunca la conocí bien...”	
	<i>Relación Identidad de aprendiz:</i> Se refiere a que el sujeto ha explicitado una relación entre la experiencia y su identidad de aprendiz. La relación se establece a partir del aprendizaje fruto de la experiencia y el significado que tiene ese aprendizaje para el sujeto. Se puede identificar un espectro diverso de conexiones con la identidad de aprendiz que permiten capturar procesos vinculados a la dinámica entre LI on y LI Cross Activity, es por esto que el nivel de elaboración de la conexión puede variar de manera importante. En todos los casos esta conexión debe señalar cambios en el sentido de reconocimiento del sujeto en cuanto aprendiz y la experiencia debe cumplir con alguno de los siguientes criterios: a) El sujeto identifica explícitamente uno o más aspectos de la experiencia como un aprendizaje y lo relaciona con alguno de los siguientes elementos: su modo de aprender, sus características como aprendiz, sus motivos de aprendizaje, su visión sobre el aprendizaje, su afrontamiento de otras experiencias de aprendizaje. b) El sujeto se posiciona como aprendiz en tanto reconoce explícitamente que la experiencia le ha permitido un aprendizaje que ha influido en él como sujeto. Debe evidenciar que él se puso en juego como aprendiz en ese momento. (8) <u>Ejemplo:</u> “Nunca había hecho exámenes trimestrales y al hacer 1ro de bachillerato me supuso un gran cambio y mucho esfuerzo... Esta experiencia me marcó porque supuso un cambio en la manera de estudiar y de enfocar los estudios” “me fui dando cuenta de los 21 a los 23 años mis anhelos son seguir estudiando y capacitarme más..”, “el profesor pasaba por los puestos preguntándote una tabla de multiplicar y te daba 5 segundos para responder, si lo hacías tenías premio, si no la sabías tenías castigo, por lo general era la burla del resto del curso, lo bueno fue que las aprendí bien”	R_ID_AP
	<i>Relación Otra(s) identidad(es):</i> Se refiere a que el sujeto ha explicitado una relación entre la experiencia y su	R_O_ID

	incidencia en una identidad particular o roles explícitamente mencionados. (Madre, mujer, padre, profesor etc.) <u>Ejemplo:</u> "Que con el nacimiento de mi hija estoy aprendiendo a ser padre y sostenedor de familia", "Para mí hacer ballet es muy importante, no es sólo una actividad extraescolar, es el día a día. No es una experiencia puntual, es todo lo que me ha aportado desde los dos años hasta ahora", "...quedé en el curso de Instalaciones sanitarias y cuando comenzamos los estudios me di cuenta que lo que yo sabía era una parte muy pequeña y los profesores me han enseñado mucho y por el trabajo que realizo trato de llevarlo siempre a la práctica".	
Ubicación espacio-temporal (1)	<i>Genérica/Extendida:</i> Si la experiencia cruza o abarca varios contextos socio-institucionales y/o múltiples períodos de la vida. También se refiere a experiencias que se extienden por un marco temporal extendido o inespecífico (familia, amigos). <u>Ejemplo:</u> "Desde los 6 años he viajado [hasta ahora (18)]", "De pequeña tendía a inventarme que me había hecho daño, que tenía todos los males del mundo. Realmente yo creía que los tenía..."	U_EXT
	<i>Específica:</i> una experiencia cerrada y definida espacio-temporalmente que se caracteriza por una actividad orientada por un objetivo específico, acciones y actores específicos. <u>Ejemplo:</u> "Un día cuando tenía 5 años, mi profesora me explicó que había de ser respetuoso con la gente y que había de esperar mi turno de la palabra y me va a marcar mucho", "En manipulación de alimentos estuve 3 meses en un curso del Sence".	U_ESP
Periodo vital <i>Códigos no excluyentes</i>	Alude a la edad en la que el sujeto ubica la experiencia, se utilizan los códigos de la categoría Edad previamente definidos	P_PINF
		P_INF
		P_PUB
		P_ADL
		P_ADT_J
		P_ADT
Foco de Aprendizaje	<i>Foco de aprendizaje:</i> en este código se identifica el tipo de aprendizaje predominante, tomando en cuenta la descripción completa de la experiencia.	
	<i>Conceptual:</i> la experiencia que describe el sujeto se relaciona con un aprendizaje de conocimientos declarativos. Es el conocimiento referido a hechos, conceptos y principios. Es el "saber acerca de...". <u>Ejemplo:</u> "Aprendí lo que es la programación"	FA_C
	<i>Procedimental:</i> la experiencia que describe el sujeto se relaciona con un aprendizaje de un conocimiento procedimental. Se refiere al saber instrumental que comprende la ejecución de habilidades, estrategias,	FA_P

	técnicas o métodos. Consiste en el conocimiento de cómo llevar a cabo una acción. Es el "<i>saber hacer</i>". Ejemplo: "Aprendí a bordar en cinta como manteles = curso de bordado" "En el colegio había un grupo folclórico y me gustó la música. Pedí una guitarra y me la compraron. Un profesor me enseñó algunos acordes y después fui descubriendo otros. Con esos conocimientos he podido trabajar."	
	<i>Actitudinal/ valórico</i>: la experiencia que describe el sujeto se relaciona con un aprendizaje de tipo actitudinal y/o de valores para la vida. Implica los saberes de comportamientos afectivo-sociales que constituyen los valores, normas, creencias y actitudes. Es el "<i>saber ser</i>". Ejemplo: "Me sentí contenta al verme tan jovencita pero así fui y soy y voy hacer una buena mamá." "Si, aprender de lo que me enseñó mi padre, practicarlo con mis hijos, tener una buena comunicación con ellos."	FA_A
	Mixto: el foco de aprendizaje de la experiencia es mixto en tanto no hay predominio claro de un único tipo de aprendizaje. Ejemplo: "En el taller faltaban ayudante y yo necesitaba plata así que me puse a trabajar como ayudante de mecánico. Aprendí a relacionarme con hombres y a tener personalidad."	FA_M
Foco Temático	<i>Foco temático</i>: En mi muestra ocurre con alta frecuencia que las experiencias son enmarcadas en situaciones que aluden a la situación de pobreza. En esta fase de análisis se identifica en qué medida el contexto de pobreza está presente en la descripción y el posicionamiento del sujeto frente a esto.. Los códigos captan el énfasis primordial que da al sujeto a la presencia de efectos asociados a la pobreza y son: pobreza obstáculo; pobreza resiliencia y superación; pobreza no.	
	<i>FT Pobreza dificultad</i>: La descripción de la experiencia o alguna de las otras respuestas aluden explícitamente a situaciones asociadas a las condiciones de pobreza y el énfasis está en los aspectos obstaculizadores para su aprendizaje, como por ejemplo: vivencia de escasez o negligencia en la infancia; situaciones de maltrato, abuso, drogadicción, cárcel. Dificultades económicas, dificultades para poder estudiar, falta de oportunidades, discriminación, etc. Ejemplos: "Fue tener a mi 3er hijo y no tener trabajo ni yo ni mi marido y el tener 3 hijos y no tener nada." FT Pobreza superación/resiliencia: La descripción de la experiencia o alguna de las otras respuestas aluden explícitamente a situaciones asociadas a las condiciones de pobreza y el énfasis está en los aspectos de superación personal y de resiliencia con que el sujeto enfrenta la situación.	FT_P_D FT_P_S

	"Confección de vestuario, la situación económica de mi casa era horrible y mi papá tenía una tela guardada, hablé con mi tía para que me enseñara a confeccionar algo para que así mi papá pudiera venderla." "Mis padres no tenían dinero y recursos para dame algunas cosas que eran necesarias, teniendo que aprender a comercializar todo lo que se me ocurriera." <i>Sin relación con el contexto de pobreza:</i> En la experiencia no aparecen referencias a condiciones asociadas a las dificultades económicas ni a la falta de oportunidades. "Estudios avanzados proporcionados por la empresa para operar maquinarias avanzadas aprendí electricidad, mecánica, neumática, etc. Un aprendizaje de nivel superior y muy sofisticado. Al aprobar los estudios me sentí orgulloso de ser calificado como un operador de máquinas y equipos de avanzada tecnología." "Estaba con amigos y me prestaron una bicicleta, intenté un rato y aprendí."	FT_P_N
Elementos de la experiencia		
Edad	Categoría numérica, datos descritos por el participante.	Nº
Contexto Socio-Institucional donde ocurrió (2)	Se utilizan los códigos de la categoría Contexto Socio-Institucional (CS) previamente definidos	
Otras personas presentes en la experiencia (6) <i>Códigos no excluyentes</i>	Padre	O_PAD
	Madre	O_MAD
	Amigo(s)	O_AMG
	Maestro(s): persona que cumpla el rol de instructor (Tutor, monitor, entrenador etc.)	O_MAES
	Compañeros	O_COMP
	Otro(s) familiares: En el caso de la tesis de TR: incluye pareja, hijos, hermanos, abuelos, primos etc. También se codifica cuando el sujeto se refiere a "Familia". En el caso de la tesis EC: incluye todos los familiares a excepción de los hijos y la pareja.	O_OTR_FAM
	Otro (jefe, personas de las ciudades, etc.)	O_OTRO
	Ninguno	O_NIN
	Hijo(s)	O_HIJ
	Pareja	O_PAR
Razones de la importancia del otro <i>Códigos no excluyentes</i>	Apoyo (emocional e Instrumental): La persona fue una fuente de apoyo, ayuda, soporte emocional y/o material para el logro del(os) objetivos. <u>Ejemplo:</u> "Mi padre, mi madre, por estar a mi lado", "Mi madre porque me ayudó a entrevistar y a recoger información para mi proyecto" "Mi hermana porque siempre estuvo presente tanto emocional como material"	O_APO

	<i>Aprendizaje:</i> gracias a esa persona aprendió algo significativo para su vida o algún contenido específico. <u>Ejemplo:</u> “Mi profesora de inglés porque fue quien me enseñó durante todo el tiempo para que aprendiera”, “me ha hecho ver las cosas desde otro punto de vista, me ha enseñado a valorar al máximo todo lo que tengo”, “este compañero tenía SIDA y él me enseñó muchas cosas sobre su enfermedad.”	O_APR
	<i>Reconocimiento:</i> debido a que entrega actos de reconocimiento (positivos o negativos) sobre su actuación en la experiencia. <u>Ejemplo:</u> “Mi padre me decía si le parecían buenas o malas mis críticas para que las pudiera mejorar”, “Las críticas de los profesores me estimularon a trabajar más y mejor”	O_REC
	<i>Referente o modelo:</i> persona que es citada por el sujeto como un modelo a seguir y que influye en su trayectoria de aprendizaje y/o vocación. <u>Ejemplo:</u> “En esos momento mi entrenador fue un ejemplo a seguir”, “Mi abuela porque es un ejemplo a seguir para mí”	O_REF
	<i>Sentido:</i> persona que es citada por el sujeto como una fuente de sentido para realizar/participar en la actividad. <u>Ejemplo:</u> “Mis hijas y mi esposa son mi mayor motivación para darles un mejor vivir”	O_SEN
Interés Códigos no excluyentes	<i>Reconocimiento:</i> el sujeto menciona que lo que le interesa y/o motiva de la actividad es la búsqueda u obtención de actos de reconocimiento y/o el sentido de reconocimiento de sí mismo como aprendiz. (7) <u>Ejemplo:</u> “El hecho de aprobar y saber que había aprendido lo que siempre había querido”, “Que cuando te esfuerzas y obtienes buenos resultados la motivación por hacer algo es mayor. Por lo que todavía tienes más ganas de esforzarte”	I_REC
	<i>Reconocimiento de otra Identidad:</i> el sujeto menciona que lo que le interesa y/o motiva de la actividad es la búsqueda u obtención de actos de reconocimiento y/o el sentido de reconocimiento de sí mismo con otra identidad <u>Ejemplo:</u> “Muchas veces el menosprecio por ser extranjero era como una fuerza para salir adelante” “ Mi hija y el poder que tiene un hijo para poder hacer que uno deje todo lo malo y convertirlo en una buena persona.”	I_REC_OI
	<i>Reconocimiento Identidad general:</i> el sujeto menciona que lo que le interesa y/o motiva de la actividad es la búsqueda u obtención de actos de reconocimiento y/o el sentido de reconocimiento de sí mismo en su identidad general. <u>Ejemplo:</u> “Tuve que espabilarme yo sola y pude ver que todo y estando sola me valía por mi misma en un lugar desconocido”, “Me cambió a todos los niveles, aprendí a ver las cosas diferentes y me ha ayudado mucho”	I_REC_ID

	<i>Características de la actividad:</i> Lo que el sujeto menciona que le interesa y/o motiva de la actividad se centra en uno o más de los siguientes elementos: participantes, contenido, producto, estructura de la participación social, estructura de la tarea académica, novedad. (7) <u>Ejemplo:</u> "El hecho de tener amigos y conocerles bien", "El hecho de competir es estimulante y aprendes mejor"	I_CAR_AC T
	<i>Alineación entre Objetivos y/o Motivos:</i> Las repuestas del sujeto indican que hay concordancia entre el interés de esta experiencia y el logro de un objetivo o un motivo de orden superior. <u>Ejemplo:</u> "Desde pequeña lo quería hacer... Como me agradó seguir", "Despertó mi vocación de médico" "Me permite darle un futuro diferente a mis hijos"	I_AL
Emoción	Emoción pasada:	
	<i>Predominantemente positivas</i> <u>Ejemplo:</u> "Muy realizada", "Satisfecho por aprender", "Alegre y confiado", "Bien conmigo mismo"	E_P_POS
	<i>Predominantemente negativas</i> <u>Ejemplo:</u> "En momentos muy desesperanzada y hundida", "aterrorizado", "fatal" "me sentía mal y vacía" , "Me sentía frustrada"	E_P_NEG
	<i>Ambivalentes:</i> no se puede establecer con claridad el predominio emocional que tiene para el sujeto dicha experiencia. <u>Ejemplo:</u> "bien y mal", "sorprendido", "Nerviosa, insegura pero contenta"	E_P_AMB
	Emoción actual: (se aplican los ejemplos de la emoción pasada)	
	<i>Predominantemente positivas</i>	E_A_POS
	<i>Predominantemente negativas</i>	E_A_NEG
	<i>Ambivalentes:</i> no se puede establecer con claridad el predominio emocional que tiene para el sujeto dicha experiencia.	E_A_AMB
Actos de Reconocimiento	<i>Presencia</i> de actos de reconocimiento	AR_Si
	<i>Ausencia</i> de actos de reconocimiento	AR_No
	<i>Persona que realiza el AR.</i> Se utilizan los códigos de las personas previamente definidos, con excepción de AR_TOD (todos) <i>Códigos no excluyentes</i>	AR_PAD
		AR_MAD
		AR_AMG
		AR_MAES
		AR_COMP
		AR_OTR_F AM

		AR_OTRO
		AR_NIN
		AR_TOD
		AR_HIJ
		AR_PAR
	Valencia Positiva del AR	AR_POS
	Valencia Negativa del AR	AR_NEG
	Valencia positiva y negativa	AR_POS_NEG
	Emoción AR. Se utilizan los códigos de las emociones previamente definidos.	AR_E_POS
		AR_E_NEG
		AR_E_AMB
Influencia Experiencia	<i>Influencia de la experiencia sobre los tipos de actividades de aprendizaje: En esta categoría se identifica la movilización del aprendizaje de acuerdo a la diversidad de actividades en las que se aplica posteriormente.</i> <i>La idea es captar si el aprendizaje fue movilizado en actividad(es) similar(es) a la experiencia original o si le ha servido al sujeto para afrontar actividades diferentes a la original.</i>	
	<i>Influencia Actividad Similar:</i> el sujeto menciona que ha aplicado el aprendizaje que obtuvo de la experiencia en actividades similares y/o que se enmarcan en el mismo contexto de la experiencia original. Ejemplo: “[la persona describe la experiencia de con una hija prematura]... Hoy tengo a mi 2º bebe muy pequeño aún (7 meses) y lo que aprendí con mi hija lo puedo aplicar hoy.”	IE_ACT_S
	<i>Influencia Actividad Diferente:</i> el sujeto menciona explícitamente que ha movilizado el aprendizaje que obtuvo de la experiencia en actividades diferente(s) a la experiencia original. Ejemplo: “[la persona describe una experiencia de formación como monitor en educación popular]... En la casa, entender los procesos de mis hijos y practicar mi aprendizaje con ellos. En lo laboral, la relación con mis jefes y compañeros de trabajo.”	IE_ACT_D
Tratamiento Discursivo previo de la Experiencia (EC)	El sujeto ha comentado anteriormente la experiencia	D_COM
	El sujeto no ha compartido la experiencia previamente, identifica esta como la primera vez que lo hace.	D_Sin_COM

III. Parte: Características como aprendiz:

Esta parte explora el grado de reconocimiento de sí mismo como aprendiz; el nivel de elaboración con que el sujeto realiza la identificación de sus competencias y debilidades así como las relaciones que logra establecer entre sus características y las características de la actividad presentes en diversos contextos y situaciones de aprendizaje. Se explora, por lo tanto el nivel de elaboración de su LI Cross-activity.

Características más destacadas como aprendiz		
Se codifica teniendo en cuenta la respuesta a la primera pregunta del tercer apartado del cuestionario que se refiere a la descripción del sujeto como aprendiz.		
Énfasis de la Descripción	La descripción del sujeto <i>se centra</i> en: Características Personales: el sujeto alude a características generales de su personalidad que no son claramente identificables con contextos o situaciones de aprendizaje. Ejemplo: "callada, buena para reirme" "respetuoso"	LI_ED_CP
	Características como aprendiz inespecíficas: las características usadas por el sujeto en la descripción que hace de sí mismo como aprendiz no se sitúan en actividades específicas. Ejemplo: "Me gusta escuchar y aprender" "Soy buena para aprender" "Aprendo rápido"	LI_ED_CA_I
	Características como aprendiz situadas: la descripción que hace el sujeto de sí mismo como aprendiz refiere concretamente a aspectos específicos del aprendizaje. (Metodología, clima social, contenido, obtención actos de reconocimiento, etc.) Ejemplo: "Que estoy muy atenta a mis profesores, que aprendo con rapidez, que me gusta perfeccionarme." "Me gusta escuchar y aprender siempre y cuando sea interesante y motivante"	LI_ED_CA_S

Elementos que el sujeto destaca como FAVORABLES o FACILITADORES para su aprendizaje: se tomarán en cuenta las respuestas a las preguntas sobre las situaciones en las que le resulta fácil aprender y aquellas en las que se siente bien aprendiendo.

La descripción de LOS ELEMENTOS QUE LE FAVORECEN EL APRENDIZAJE se relaciona o sitúa preferentemente en:

(códigos excluyentes)

Situaciones de aprendizaje (contextos)	LI_F_CTX
Actividades y/o tareas de aprendizaje y/o características de las act.	LI_F_ACT
Ambas (no hay predominio claro)	LI_F_MIX

Contextos de las situaciones de aprendizaje que favorecen su aprendizaje: El sujeto alude a características específicas de un contexto socio-institucional particular. Se codifica el contexto aludido utilizando los códigos previamente descritos en el apartado CONTEXTO.	LI_F_CS_FOR
	LI_F_CS_FOR_E
	LI_F_CS_INF_T
	LI_F_CS_INF_F
	LI_F_CS_INF_V
	LI_F_CS_INF_O
	LI_F_CS_MIXTO

CARACTERÍSTICAS DE LA ACTIVIDAD QUE FAVORECEN SU APRENDIZAJE

Alude a contenido, objetivos y/o resultados de la actividad o tarea.	LI_F_ACT_CONT
Alude a aspectos de la organización y participación social de la actividad: clima social y emocional; ambiente entre compañeros etc.	LI_F_ACT_ORG SOC
Alude a elementos de la organización de la tarea y estructura académica: metodología y didáctica; aspectos relativos a la evaluación.	LI_F_ACT_EST ACAD
Alude al <i>sentido</i> que tiene la actividad de aprendizaje porque se relaciona o alinea con sus motivos.	LI_F_ACT_MOT
Alude a los actos de reconocimiento que pueden generarse o acompañan la actividad de aprendizaje.	LI_F_ACT_AR

<i>Condicionantes que facilitan el Aprendizaje:</i> En cualquier respuesta de este tercer apartado, el sujeto alude a condicionantes favorables que influyen en su capacidad de aprender. Estas condicionantes pueden ser: Físicas y contextuales Emocionales y personales	LI_F_COND_F LI_F_COND_E
---	---------------------------------------

Elementos que el sujeto destaca como DESFAVORABLES U OBSTACULIZADORES para su aprendizaje: se tomarán en cuenta las respuestas a las preguntas sobre las situaciones en las que le resulta difícil aprender y aquellas en las que se siente mal aprendiendo.

La descripción de LOS ELEMENTOS QUE LE DIFICULTAN EL APRENDIZAJE se relaciona o sitúa preferentemente en:

(códigos excluyentes)

Situaciones de aprendizaje (contextos)	LI_D_CTX
Actividades y/o tareas de aprendizaje y/o características de las act.	LI_D_ACT
Ambas (no hay predominio claro)	LI_D_MIX

<i>Contextos de las situaciones de aprendizaje que dificultan el aprendizaje</i> El sujeto alude a características específicas de un contexto socio-institucional particular. Se codifica el contexto aludido utilizando los códigos previamente descritos en el apartado CONTEXTO.	LI_D_CS_FOR
	LI_D_CS_FOR_E
	LI_D_CS_INF_T
	LI_D_CS_INF_F
	LI_D_CS_INF_V
	LI_D_CS_INF_O
	LI_D_CS_MIXTO

CARACTERÍSTICAS DE LA ACTIVIDAD QUE DIFICULTAN SU APRENDIZAJE

Alude a contenido, objetivos y/o resultados de la actividad o tarea.	LI_D_ACT_CONT
Alude a aspectos de la organización y participación social de la actividad: clima social y emocional; ambiente entre compañeros etc.	LI_D_ACT_ORG SOC
Alude a elementos de la organización de la tarea y estructura académica: metodología y didáctica; aspectos relativos a la	LI_D_ACT_EST ACAD

evaluación.	
Alude al <i>sentido</i> que tiene la actividad de aprendizaje porque se relaciona o alinea con sus motivos.	LI_D_ACT_MOT
Alude a los actos de reconocimiento que pueden generarse o acompañan la actividad de aprendizaje.	LI_D_ACT_AR

<i>Condicionantes que dificultan el Aprendizaje:</i> En cualquier respuesta de este tercer apartado, el sujeto alude a condicionantes que obstaculizan su capacidad de aprender. Estas condicionantes pueden ser: Físicas y contextuales Emocionales y personales	LI_D_COND_F LI_D_COND_E
---	---------------------------------------

(1) La caracterización de la experiencia se codifica en el apartado de pregunta abierta de las experiencias clave.

(2) Las categorías se establecen de acuerdo al contexto socio-institucional primordial donde transcurre la experiencia de aprendizaje. Recuerden que si hay discrepancias en las respuestas debemos siempre leer la experiencia en su conjunto y asignar el CS de dicha experiencia. Hay experiencias donde se transita entre contextos y en este sentido no son excluyentes.

(3) Priorizar en esta categoría el marco de la actividad "viaje" más que los participantes. Por ejemplo cuando los viajes son realizados con la familia, se codifica como CS_INF_VIA y no como CS_INF_FAM.

(4) Aunque el sujeto responde la pregunta, no alude a motivos u objetivos según nuestro marco teórico. Por ejemplo, son respuestas recursivas "me motivaba mucho" o en las que dice generalidades "me agradaba"

(5) Al código definido se le agregará la Inicial según corresponda a Padre, Madre, Compañero, Sujeto, de tal forma que quede de la siguiente manera: "código_P", "código_M", "código_C" "código_S".

(6) Los Otros Especiales en la experiencia se codifican agregando una "_E" antes del código de la persona. Ejemplo "O_E_PAD".

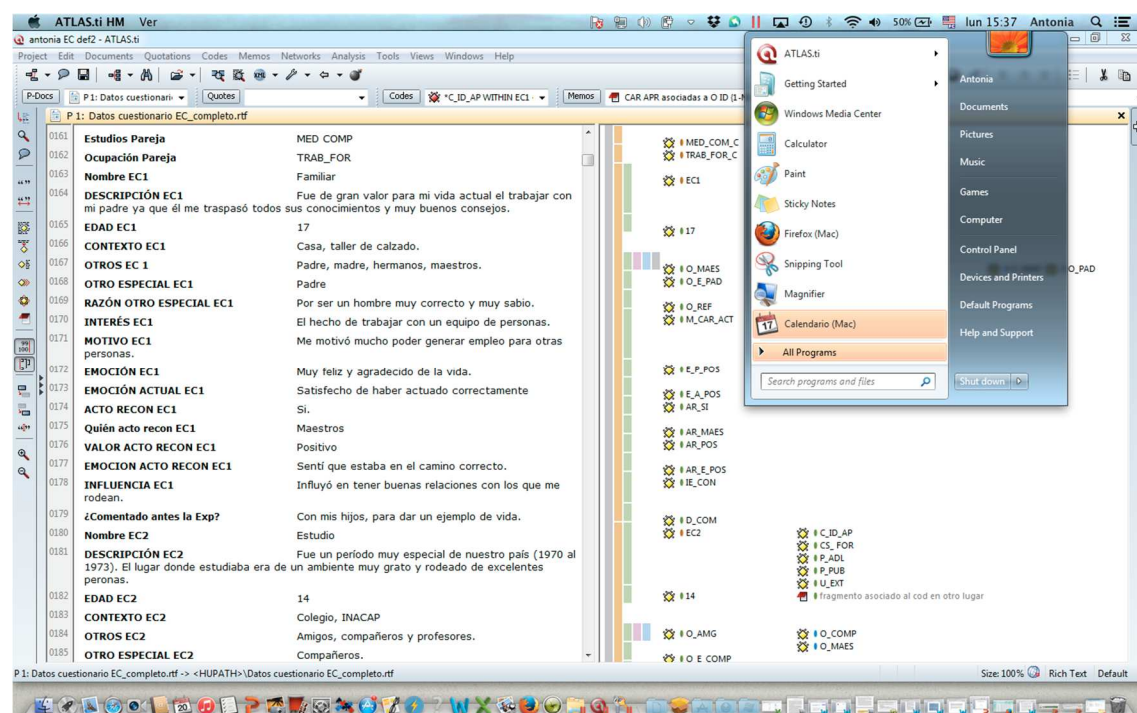
(7) No confundir el producto de la actividad, con el resultado o valoración del producto "la nota obtenida". El interés o la motivación por la valoración del producto (las notas) debe entenderse como un interés por obtener un acto de reconocimiento frente al trabajo realizado.

(8) Los códigos sobre el modo en que el sujeto vincula la experiencia consigo mismo han sido tema de largos debates entre los investigadores del grupo. En el caso de los códigos sobre el o los tipos de RELACIONES que establecen los sujetos en las experiencias, se ha optado por diferenciar entre relaciones con la identidad general, relaciones con la identidad de aprendiz y relaciones con otra identidad. En lo que concierne a las relaciones con la identidad de aprendiz, ha sido decisión de los

investigadores¹⁵ proponer unos criterios de codificación que den cuenta de la alta variedad de relaciones con la identidad de aprendiz que encontramos en la muestra. La lógica empleada responde por tanto: al dinamismo y heterogeneidad implícitas en el modelo al describir la LI On activity, a considerar las características de la muestra y el nivel de elaboración (poco – alto) en sus respuestas, y a asumir las limitaciones que tiene el instrumento al ser una entrevista semi-cerrada escrita. Todo lo anterior implica que asumimos que las relaciones deben dar cuenta de un proceso en curso, a saber, el proceso de reconocerse como aprendices. Las relaciones son por tanto señales de este proceso. Ver protocolo de procedimiento con ejemplos para aclarar dudas.

(9) Junto con codificar la experiencia como de transición, se debe codificar los contextos en los que se hace la transición.

Capturas de Pantalla de ejemplo visualización en Atlas ti :



¹⁵ Registrado en audio tutoría 05.12.12

The screenshot shows the ATLAS.ti software interface. The main window displays a list of codes and their corresponding text excerpts. The right sidebar shows a hierarchical tree of codes. The bottom status bar indicates the file path and size.

Code	Text Excerpt
0852	INFLUENCIA EC2
0853	¿Comentado antes la Exp?
0854	Nombre EC3
0855	DESCRIPCIÓN EC3
0856	EDAD EC3
0857	CONTEXTO EC3
0858	OTROS EC3
0859	OTRO ESPECIAL EC3
0860	RAZÓN OTRO ESPECIAL EC3
0861	INTERÉS EC3
0862	MOTIVO EC3
0863	EMOCIÓN EC3
0864	EMOCIÓN ACTUAL EC3
0865	ACTO RECON EC3
0866	Quién ACTO RECON EC3
0867	VALOR ACTO RECON EC3
0868	EMOCIÓN ACTO RECON EC3
0869	INFLUENCIA EC3
0870	¿Comentado antes la Exp?
0871	CARACT APRENDIZ
0872	Situación fácil aprender
0873	Situación difícil aprender
0874	Situación siente bien aprender
0875	Situación siente mal aprender
0876	

Right sidebar codes:

- # IE_APR
- # D_COM
- # EC3
- # 41
- # O_AMG
- # O_COMP
- # O_HI
- # O_MAES
- # O_APO
- # E_REC
- # E_P_POS
- # E_A_POS
- # AR_SI
- # AR_OTR_FAM
- # NR_AR_VAL
- # AR_E_POS
- # IE_REC_ID
- # NR_D
- # CAP_APPR
- # LI_ACT
- # LI_C_GEN
- # LI_MEX
- # LI_COND
- # M_AL_MOT
- # M_REC_OTR_ID
- # LI_ACT_EST_ACAD

Bottom status bar: P 1: Datos cuestionario EC_completo.rtf -> <HUPATH>\Datos cuestionario EC_completo.rtf Size: 100% Rich Text Default

ANEXO Nº8 PROTOCOLO DE ANÁLISIS DE ENTREVISTAS.

Foco: “Relación entre “Experiencias clave de aprendizaje” (ECA) y reconstrucción de Identidad de Aprendiz”.

Introducción

El presente documento orienta y describe el proceso de análisis de las entrevistas. La primera parte se centra en la definición de algunos elementos analíticos, la segunda presenta la entrada metodológica basada en la propuesta de Smith y Osborn (2003). Además se muestran ejemplos del proceso de codificación.

Para la realización del presente protocolo se ha llevado a cabo un proceso de trabajo colaborativo entre tres estudiantes de doctorado pertenecientes al grupo de investigación sobre “Identidad de Aprendiz” (IdA) de GRINTIE. Además de las revisiones metodológicas, se han llevado a cabo pilotajes para probar, afinar y redefinir los códigos más pertinentes para el abordaje de las preguntas específicas de cada tesis. Debe recordarse que este análisis de las entrevistas incorpora los resultados obtenidos del análisis de los cuestionarios escritos de cada uno de los participantes.

Parte I : Fundamentación

El objetivo central de esta etapa de análisis es la caracterización de las Experiencias Clave de Aprendizaje y su relación con la construcción de la identidad de aprendiz. Nuestra unidad de análisis son las experiencias subjetivas de aprendizaje que los participantes han identificado como las más significativas en el desarrollo de sus vidas como aprendices. A estas experiencias las denominamos Experiencias Clave y buscamos determinar cómo operan y orientan en la construcción de distintos tipos de significados sobre el aprendizaje y sobre el aprendiz.

En este sentido, el análisis de la experiencia subjetiva de aprendizaje se inspira en el método fenomenológico interpretativo. Las categorías se construyen después de escuchar cada entrevista reiteradas veces intentando captar la voz y experiencia subjetiva de cada participante. El marco conceptual que inspira las categorías proviene, lógicamente, de los fundamentos teóricos de esta investigación. Pero, evidentemente no se agota en este paso el análisis. La creación de categorías se enriquece al triangular esta lectura de los datos con los resultados del cuestionario escrito. A estos momentos se agrega posteriormente nuevos momentos de interpretación de los resultados a partir del análisis de cada sujeto y a partir del contraste entre los diferentes sujetos. Los referentes conceptuales principales que se utilizan como marco interpretativo son:

1. El modelo de IdA (Coll y Falsafi, 2010; Falsafi, 2011).: el análisis se centra en la identificación y descripción de los elementos del modelo que permiten al sujeto reconocerse como un determinado tipo de aprendiz. Se utilizan categorías y códigos concordantes a los ya utilizados en el análisis de los cuestionarios. Ejemplos: interés y motivos, emoción pasada y actual, otros importantes presentes en la experiencia, contexto socio-institucional, etc.
2. La construcción de significados en torno a las experiencias clave: el foco de análisis incluye por una parte la identificación y categorización temática: sobre qué hablan los sujetos y cómo le dan sentido a sus experiencias en relación a su identidad. Se explora el posicionamiento del sujeto en sus relatos y su sentido de reconocimiento como aprendiz. Este eje analítico contempla también el análisis de las conexiones: cómo se realizan las conexiones y qué elementos aparecen como los más decisivos a la hora de permitir la reconstrucción discursiva.

Parte II: Metodología

Proceso de análisis fenomenológico interpretativo basado en Smith & Osborn (2003)

Pasos	Descripción
Paso I Transcripción	Transcripción del contenido semántico de cada una de las entrevistas individuales de acuerdo a la grabación de audio obtenida.
Paso II Lectura y re-lectura	Inmersión en los datos: búsqueda de los temas significativos, las secciones más ricas, las contradicciones y paradojas.
Paso III Notas iniciales	Análisis acucioso del contenido semántico y del lenguaje. Análisis de modos de referirse de los participantes a determinados temas. Identificar qué es lo importante para el sujeto y por qué puede ser importante. Identificar los contextos. Análisis descriptivo, de uso de lenguaje y de comentarios conceptuales hechos por los participantes. Detección de párrafos relevantes. Redacción de comentarios libres a partir de esos párrafos.
Paso IV Desarrollo de temas emergentes	Reducir volumen de datos captando la complejidad. Mapeo de interrelaciones, conexiones y perfiles. Identificación de temas en sincronía con los datos y con el interés conceptual.
Paso V Búsqueda de conexiones entre los temas emergentes	Mapeo de temas de acuerdo a preguntas de investigación. Desarrollo de jerarquía de temas, identificación de temas que se oponen, contextualización, frecuencia de temas, funciones de los temas para el sujeto.
Paso VI Siguiente Caso	Pasar al siguiente caso, intentando dejar de lado las asunciones obtenidas a partir del primer caso estudiado.
Paso VII Búsqueda de patrones entre los diferentes casos	Búsqueda de conexiones y patrones entre las diferentes entrevistas y representaciones de los temas más significativos. Identificación de significados individuales y compartidos. Foco interpretativo.

Códigos

I Parte: Valoración del cuestionario

Pregunta	Categoría	Definición	Código
Valoración Cuestionario	Aspectos destacados	Temas abordados: identidad, aprendizaje, biografía	Q_ID; Q_APR; Q_B
		Elementos IdA: características da aprendizaje, motivos, emociones; otros significativo, sentido de reconocimiento	Q_CAR_AT; Q_MOT; Q_EM; Q_OS; Q_SR
		Emociones vinculado a experiencia de responder al cuestionario	Q_POS; Q_NEG
	Comentarios después de haber respondido	Persona con quien comenta: familiares, amigos, profesor, otros.	Q_FAM; Q_AMG; Q_PROF; Q_OTR
		Razones para comentarlo	Q_REC; Q_APO; Q_REF
	Aspectos reflexionados a partir del cuestionario	Información relacionada con las experiencias descritas	QRX_ECA
		Información relacionada con sus características como aprendiz	QRX_IDA
		Cuestionario como artefacto mediador de entrevista	Qart
	II Parte: Caracterización de las ECA		
Contexto Socio	Formal: Se refiere a las experiencias que se producen en una institución de educación	CS_FOR	

Caracterización de las ECA/ las ya mencionadas y las nuevas:	institucional	reglada. El aprendizaje es intencional y está organizado por 1) un contenido y objetivo de aprendizaje explícito 2) un instructor, profesor, tutor, designado que usualmente cumple este rol basado en su rol profesional, 3) algunas expectativas y/o obligaciones relativas a los resultados de aprendizaje. Los roles de profesor/alumno están asignados claramente y definen la relación entre los participantes.	
		<i>Formal extracadémico:</i> Se refiere a las experiencias que se producen en una institución de educación no reglada, y que no conduce a una certificación. Sin embargo son instituciones estructuradas en términos de objetivos de aprendizaje, horarios, instructor, obligaciones, así como en su intencionalidad.	CS_FOR_E
		<i>Trabajo:</i> El sujeto sitúa la experiencia en el ambiente laboral, en una situación o actividad de aprendizaje relativa a su trabajo.	CS_T
		<i>Informal Familia:</i> Se refiere a las experiencias que se producen en el marco de la familia, y/o el hogar.	CS_INF_F
		<i>Informal Otros:</i> se refiere a las experiencias que suceden en contextos informales de aprendizaje, que no están situadas en los contextos informales de la familia, el trabajo. Son experiencias que suceden en un contexto que no es primariamente educativo, y en el que el propósito principal u objetivo de la experiencia no era necesariamente aprender, pero desde el punto de vista del individuo le ha significado un aprendizaje	CS_INF_O
		<i>Transición:</i> Se refiere a experiencias cuyo énfasis es la transición entre contextos socio-institucionales	CS_TR
	Período Vital	Infancia	P_INF

		Adolescencia	P_ADOL
		Pubertad	P_PUB
		Adultez joven	P_ADT_J
		Adultez media	P_ADT
	Foco	Actitudinal/ valórico	F_ATIT
		Procedimental	F_PROC
		Conceptual	F_CONC
		Mixto	F_MIX
	Motivo e intereses	Alineación de motivos	M_AL
		Reconocimiento	M_REC
		Características Actividad	M_CAR_AT
	OS	Familiares	OS_FAM
		Amigos	OS_AMG
		Profesor	OS_PROF
		Jefe, colegas, vecinos	OS_OUT
	Actos de reconocimiento e IdA	AR positivos	AR_POS
		AR negativos	AR_NEG
	Emoción (se capta la valencia emocional y el movimiento emocional si lo hubiere)	Emoción pasada:	
		<i>Predominantemente positivas</i>	E_P_POS
		<i>Predominantemente negativas</i>	E_P_NEG
		<i>Ambivalentes</i>	E_P_AMB
		Emoción actual: (se aplican los ejemplos de la emoción pasada)	

	<i>Predominantemente positivas</i>	E_A_POS
	<i>Predominantemente negativas</i>	E_A_NEG
	<i>Ambivalentes</i>	E_A_AMB

III Parte: Significatividad ECA

Construcción de significados sobre la ECA (grado de impacto y significatividad)	Elemento más relevante de la ECA en la conexión con la IdA	Características de la Actividad	C_CAR_AT
		Otros Significativos	C_OS
		Emociones	C_EM
		Motivos e intereses	C_MOT
		Sentido de Reconocimiento	C_SdR
	Impacto e influencia de la ECA en el sentido de reconocimiento y su proyección temporal	Sentido competencia (positivo o negativo)	I_SC (P, N)
		Sentido de agencia (positivo o negativo)	I_A (P, N)
		Proyección a futuro	I_F (P, N)
		Relectura del pasado	I_P
	Ubicación espacio-temporal	Genérica/Extendida: Si la experiencia cruza o abarca varios contextos socio-institucionales y/o múltiples períodos de la vida. También se refiere a experiencias que se extienden por un marco temporal extendido o inespecífico (familia, amigos).	ECA_EXT
		Específica: una experiencia cerrada y definida espacio-	ECA_ESP

		temporalmente que se caracteriza por una actividad orientada por un objetivo específico, acciones y actores específicos.	
		No reflexionada	ECA_NR
		Reflexionada no compartida	ECA_RNC
		Reflexionada y compartida escasamente	ECA_RCE
		Reflexionada y compartida habitualmente	ECA_RC
	Tipos de Discursos Familiares y Sociales en relación al aprendizaje	Aprendizaje valorado como medio para salir de la pobreza, para crecer, para ser más	D_ApV
		Aprendizaje no valorado: "No te esfuerces por aprender, nunca lo lograrás, estudiar no sirve para nada etc.	D_ApN

Tesis: "Las experiencias clave de aprendizaje y la reconstrucción de la identidad de aprendiz" Construcción de significados sobre la ECA (grado de impacto y significatividad)	Tópicos de la ECA	Superación, heroísmo, Resiliencia	ECA_SUP
		Victimización, drama, crisis, maltrato, duelo	ECA_CR
		Descubrimiento, toma de conciencia	ECA_D
		Transformación	ECA_T

Procedimiento

El análisis se realizó tomando en conjunto tanto el cuestionario como la entrevista. En primer lugar se escuchó tres veces cada entrevista. Luego se procedió a la toma de notas libres, escribiendo las impresiones generales y cualquier pregunta o comentario que surgiera. Después se construyen códigos iniciales que se van enriqueciendo en sucesivos análisis y triangulaciones con el equipo de investigación.

Se tomó la decisión de transcribir por completo las entrevistas. Luego, se seleccionaron los fragmentos de texto relevantes, es decir, aquellos fragmentos en que se hablaba sobre las experiencias más significativas de aprendizaje de cada participante. En la práctica, esto supuso codificar casi la totalidad de cada una de las entrevistas. Además, para cada participante se construyó un texto de síntesis de su entrevista, que se adjunta como anexo 8.

Al igual que en la primera fase, correspondiente al análisis de los cuestionarios, se utilizó el software Atlas.ti en sus versiones 6 y 7. Se construyó una unidad hermenéutica que contenía las trece entrevistas de modo de poder compartir el libro de códigos y facilitar el análisis inter casos.

Además se utilizaron herramientas para visualizar el análisis de los códigos como por ejemplo las nubes de códigos y las tablas de concurrencia. Luego de realizar el análisis de cada entrevista en profundidad, se procedió a la fase de análisis inter entrevistas de modo de detectar las semejanzas, diferencias y particularidades. Se trabajó a partir de los listados de códigos y fragmentos de cada uno de los 13 documentos primarios de la unidad hermenéutica y se realizaron documentos integrados con las listas de códigos y sus fragmentos asociados de cada entrevista.

A continuación se detallan algunos ejemplos de codificación y capturas de pantalla para ilustrar el proceso.

Ejemplos de codificación emergente

Códigos emergentes	Códigos
falta de solidaridad de una de sus hermanas que vive en un castillo de cristal	falta de apoyo familiar
"A mí lo que siempre me ha gustado es la independencia"	IdA motivo
"El cachito de la jefa" pasó a ser su aprendiz y mano derecha	AR positivo
"Yo soy más madre que mujer"	Interferencia Id

"a mí me faltaron mucho el respeto en la vida"	AR negativo
"a mí siempre me gusta aprender"	Sentido Rec positivo
"acá yo me di cuenta"	darse cuenta
"ahora quiero recibir y entregar"	IdA motivo
"alcanzaba justo para la comida"	Pobreza extrema
"aprender a querer y a expresar ños cariños me ayuda a ser lo que soy"	Sentido Rec positivo
"con lo que me había pasado me había endurecido un poco"	Sentido Rec negativo
"ella entregaba toda la confianza necesaria"	AR positivo
"empecé a ver otro mundo"	transformación
"enseñar a estos pobres"	AR negativo
"enseñar como dar una limosna"	AR negativo
"es que soy pobre, es que en mi barrio se trafica"	discurso pobreza
"eso fue como para mí el motor, demostrale que sí puedo"	IdA motivo/ rec
"eso me hace sentido"	construcción sentido
"me hubiera gustado estudiar Psicología"	IdA motivo
"me veo como una vieja hippie que vaya recorriendo"	Proyección futura
"mi mamá no tuvo la oportunidad de aprender"	dificultades familiares
"nunca tuve un juguete, nunca ropa nueva"	Pobreza extrema
"siempre fui la persona que quería hacer alguien en la vida"	IdA motivo /superación
"sola me dejaste, sola quiero estar"	posicionamiento ambivalente
"tengo facilidad para aprender"	Sentido Rec positivo

Captura de Pantalla 1.

The screenshot shows the ATLAS.ti software interface. The top menu bar includes: ATLAS.ti, Project, Edit, Document, Quotation, Code, Memo, Network, Analysis, Tools, View, Window, Help. Below the menu is a toolbar with buttons: Quotation from Selection, Add Coding, Code In Vivo, Print Document. The main window is divided into three panes:

- Left Pane (Documents):** A list of documents with a search bar and a 'Sort by Number' dropdown. The list includes:
 - 1 Entrevista Nora.docx
 - 2 Entrevista 1.docx
 - 3 Entrevista Yolanda.docx
 - 4 Entrevista Pedro.docx
 - 5 Entrevista Vanessa.docx (highlighted)
 - 6 Entrevista Carlos.docx
 - 7 Entrevista Natalia.docx
 - 8 ENTREVISTA FLAVIA.docx
 - 9 Entrevista Cinthia.docx
 - 10 ENTREVISTA TANIA.docx
 - 11 Entrevista Javiera.docx
 - 12 Entrevista Eugenia.docx
 - 13 Entrevista Jessica(1).docx
- Central Pane (Text):** Displays the content of the selected document, 'Entrevista Vanessa.docx'. It shows a dialogue between an interviewer and an interviewee.

Entrevistador: ¿ah sí?

Entrevistado: Sí, éramos tres y de los cuales uno se retiró en el primer nivel ahora el otro compañero mío que igual es soltero, joven, tiene 23 años como yo, está en tercer nivel, estamos terminando ya, entonces me ayudó a madurar Infocap, que necesito estudiar, que necesito capacitarme y siempre me, tengo en mi corazón y mi mente que cuando trabajé en la casa de un caballero pintando su casa, me dijo yo en mi mente tengo 23 años para qué voy a estudiar ya, eso decía, me dijo, tú tienes 23 años, tienes hasta los 30 años para que estudies y de los 30 a los 40 para que disfrutes tu carrera y profesional y de ahí en adelante para que hagas tu familia entonces eso me quedo como en blanco flechado en mi mente, tengo que estudiar hasta los 30 años, prepararme en lo que sea posible en lo que pueda y trabajar duro y prepararme más y esos fueron los

Entrevistador: ¿y esa persona que le dijo ese comentario era una persona especial para usted?

Entrevistado: Sí inclusive hasta ahora él también fue una persona que, él estudió economía en la Universidad de Chile se llama, no voy a decir su nombre, pero trabajé con él cerca de 8 meses ahora inclusive se dedica a compra y venta de casas, ahora inclusive me salió un trabajo con él, voy a mandar un presupuesto y ahí estamos en proceso, desde que llegué a su casa hasta las 5 de la tarde yo trabajaba con él, me decía siempre, de acá tienes que irte a la academia, a estudiar, a estudiar todos los días, todos los días y él y un caballero, compañero mío que tiene 63 años que fue un centro de motivación para yo seguir estudiando y también el sufrimiento y los golpes de la vida también, el trabajo o los tratos cuando uno trabaja en jornada a veces te tratan súper mal y peor si eres extranjero entonces eso también me ha enseñado a madurar y a decir tienes que seguir estudiando

Entrevistador: Cuéntame un poco de tu etapa en el colegio cuando estabas más chico, tú me decías que tenías este sueño de ser ingeniero ¿de dónde te viene el sueño?

Entrevistado: Lo que pasa es que mi padre siempre fue obrero de la construcción entonces en realidad todos mis tíos en Perú se dedicaron a la construcción, tenía un tío que era arquitecto y tenía un tío que era constructor civil y él era como el que encabezaba todo y llevaba todo sus hermanos, hermanos y primos entonces yo desde pequeño a mi papá lo acompañaba a los términos de obra, lo acompañaba a las celebraciones entonces ahí me gustaba ver, miraba como los techos se armaban, como los maestros clavaban los clavos y todo eso, después fui creciendo a los 10 años, 12 años y a los 15 ya empecé los fines de semana comencé a trabajar con mi padre, empecé a trabajar con mi padre por la necesidad también, comencé a trabajar y empezó a gustarme eso y miraba como mis tíos veían los planos que en ese tiempo no entendía pero ahora estoy entendiendo gracias a infocap que me está enseñando esas cosas y desde ahí fue mi sueño, quisiera ser ingeniero civil
- Right Pane (Coding):** A sidebar with various coding categories and tags.
 - IdA Motivo:** tema lo que le dijo ...
 - IdA OS:** Pobreza, Malos tratos por ra..., los golpes de la vida, E2_ECA4
 - IdA OS padre:** E2_ECA2
 - IdA OS hijos:** Pobreza, motivo: salir ade, D: ser pobre sigi
 - Co-Construcción:** Muerte inesperada, emoción negativa, C...
 - Conexión entre exp:** todo porque se me d...

Captura de Pantalla 2

The screenshot shows the ATLAS.ti software interface. The top menu bar includes: ATLAS.ti, Project, Edit, Document, Quotation, Code, Memo, Network, Analysis, Tools, View, Window, Help. Below the menu is a toolbar with buttons: Quotation from Selection, Add Coding, Code In Vivo, Print Document. The main window is divided into three panes:

- Left Pane (Documents):** A list of documents with a search bar and a 'Sort by Number' dropdown. The list includes:
 - Entrevista 1.docx
 - Entrevista Yolanda.docx (highlighted)
 - Entrevista Pedro.docx
 - Entrevista Vanessa.docx
 - Entrevista Carlos.docx
 - Entrevista Natalia.docx
 - ENTREVISTA FLAVIA.docx
 - Entrevista Cinthia.docx
 - ENTREVISTA TANIA.docx
 - Entrevista Javiera.docx
 - Entrevista Eugenia.docx
 - Entrevista Jessica(1).docx
- Central Pane (Text):** Displays the content of the selected document, 'Entrevista Yolanda.docx'. It shows a dialogue between an interviewer and an interviewee.

Entrevistador: ¿qué sientes que aprendiste tras esa experiencia tan terrible de haber perdido a tu mamá de una manera tan abrupta, porque no te pudiste preparar?

Entrevistado: fue de un día para otro, ni si quiera tuvo cáncer ni una enfermedad terminal, nada, fue por ser el viernes estaba enferma y el viernes ya se había muerto, fue una cosa y aparte me sentía culpable porque mi mama estaba conmigo y estaba enferma y estaba resfriada, yo la llevé al hospital a todos los lados posibles que pude haber hecho yo y me cuestionaba porque decía yo hubiese tenido plata capicito que, una clínica por lo menos hubiera pagado para que me la hubiesen visto, porque uno teniendo plata aquí tiene derecho pero uno como es pobre tiene que aguantarse a las que vengan nomás a los hospitales públicos y la verdad es que me motivó harto en salir adelante, en no quedarme ahí en seguir trabajando, en darle un futuro a mi hija porque mi mamá nos dejó en la calle, nos dejó en la calle a todos, a nadie, si el mayor apoyo para todos, me fui para la casa de mis suegros, porque ahí estaba arrendando y trabajé y todo porque se me derrumbó, ya no trabajé más, no hice nada y después ya paso un tiempo, yo sola empecé, ni siquiera fui al psicólogo, nada, nada empecé, ya si las cosas pasan por algo y eso aparte después la enseñanza es más, me refugié más en mi hija porque ya ahí yo tenía una sola hija y me refugié yo en ella, en darle lo mejor, en por ultimo tenerle una casa, tenerle algo para que viva, no yo estar y dejarla a la deriva como mi mamá me dejó a mí y a motivar a salir adelante y que se puede
- Right Pane (Coding):** A sidebar with various coding categories and tags.
 - Co-Construcción:** Muerte inesperada, emoción negativa, C...
 - Conexión entre exp:** todo porque se me d...
 - IdA OS hijos:** Pobreza, motivo: salir ade, D: ser pobre sigi
 - IdA OS padre:** E2_ECA2
 - IdA OS:** Pobreza, Emociones infanti...
 - IdA Motivo:** emoción positiva, trabajo infantil
 - IdA OS padre:** E2_ECA2
 - IdA OS hijos:** Pobreza, motivo: salir ade, D: ser pobre sigi

Referencias:

Coll, C. & Falsafi, L. (2010). Learner Identity- an educational and analytical tool. *Revista de Educación*. 353, 211-233.

Falsafi, L. (2011). *Learner Identity a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/tesis/Falsafi_Thesis.pdf

Smith, J.A. & Osborn, M. (2003) Interpretative phenomenological analysis. In J.A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods*. London: Sage.

ANEXO Nº9

RESEÑA DE CADA UNA DE LAS ENTREVISTAS

Nº entrevistada	Nº en muestra cuestionarios	Seudónimo	Predominio Contexto Socio-Inst.	Reconocimiento como aprendiz según cuestionarios
1	63	Nora	variado	alto
2	10	José	familiar	medio
3	28	Yolanda	variado	medio
4	3	Pedro	variado	medio
5	29	Vanessa	familiar	bajo
6	5	Carlos	variado	alto
7	64	Natalia	familiar	medio
8	33	Flavia	formal	bajo
9	24	Cinthia	formal	medio
10	56	Tania	laboral	medio
11	43	Javiera	familiar	medio
12	49	Eugenia	laboral	medio
13	51	Jessica	laboral	alto

1. Nora: aprender a través del arte y las manualidades

Nora es una mujer que inicia la entrevista valorando ambivalentemente la experiencia del cuestionario, debido a que lo encontró un poco largo y enredado. Las experiencias que compartió en el cuestionario fueron la de trabajo juvenil (a los 14 años) remarcando que a partir de ese momento comenzó un proceso de aprendizaje que desemboca en que ella esté actualmente aprendiendo corte y confección. Rápidamente se posiciona como una persona que pese a contar con habilidades, careció de un ambiente que la impulsara a seguir estudiando y aprendiendo. Su madre falleció cuando ella tenía 17 años y en ese momento ella dejó los estudios.

Un primer cambio en el relato, una puntuación que ella realiza es que descubre su habilidad para dibujar. Refiere que ahí "se da cuenta" Ahí "me di cuenta que pude, sabía, se me desarrolló esa habilidad para dibujar, entonces me di cuenta que podía hacer algo más y se me quedó el bichito". Nora se da cuenta que es a partir de esta experiencia que ella se siente motivada, y parte importante de este darse cuenta tiene que ver con que los demás la reconocieron y valoraron positivamente. "me alabaron tanto el monito que yo hice..." Esa experiencia da pie a que ella comience a inscribirse en múltiples cursos y aprenda manualidades variadas y que finalmente comience a vender sus obras. A través de la experiencia de la venta de sus cosas también obtiene reconocimiento pues refiere que a los demás sus obras les gustaban.

Junto con este camino de reconocimiento, emerge no sólo la sensación de competencia sino también el gozo. Aparece el tema de lo que más le gusta hacer: "me apasiona pintar". Se va entretrejiendo así un conjunto de experiencias que permiten a Nora sentirse mejor consigo misma, ganar dinero, estar motivada también por el simple hecho de disfrutar de lo que se está realizando, emerge la creatividad.

Nora cree que las experiencias de trabajo juvenil, de aprender a bordar y de aprender a pintar son experiencias muy significativas para ella porque "se enfocan en mí". En este

sentido, ella de manera autónoma y espontánea, distingue estas experiencias de otras experiencias como por ejemplo las del nacimiento de sus hijos. Y lo hace, justamente, marcando una distinción respecto a la identidad y a la *“leading activity”* que relaciona con esa identidad. Comenta que estas experiencias que ella ha escogido son habilidades que la valorizan, son, en sus palabras: otro tipo de aprendizajes.

Llama la atención en su relato que refiere varias veces cómo a ella le gusta hacer y aprender muchas cosas y se centra en destacar las enseñanzas positivas obtenidas en las experiencias vividas. Por ejemplo, de la experiencia de trabajo infante juvenil, destaca que se sentía capaz de aportar económicamente en su casa y que a la vez se dio cuenta que era capaz de ser muy responsable y organizada con sus tiempos. De hecho, al pedirle que destaque cuál es la experiencia que siente que más la ha marcado, cree que es la primera pues marca en ella el darse cuenta que es independiente y que tiene capacidades que no había activado.

Otro tema que llama la atención es la fuerte presión social asociada al rol materno. Ella comenta que se sintió un poco culpable por no haber escrito en el cuestionario la experiencia de “ser madre” como una de las más potentes. Cuando yo le comento que me parece lindo lo que dijo sobre experiencias que la han marcado a ella y sus aprendizajes, se siente validada y a la vez comenta que ha sido ese impulso a buscar desarrollarse que le ha permitido seguir aprendiendo, aunque reconoce que para su grupo eso puede ser visto como un atrevimiento.

El contexto de pobreza familiar emerge como un telón de fondo en la historia infantil pero bastante atenuado en la medida en que hay un esfuerzo por rescatar los valores familiares y agradecer que les enseñaron a ser buenas personas. Otro elemento que Nora destaca es que ella tiene altas expectativas en las capacidades de sus hijos y que los motiva a esforzarse en los estudios. Habla con cariño tanto de su madre como de sus hijos y cuenta que los quiere mucho.

INFOCAP es visto como un lugar donde ha podido concretar sus anhelos de estudiar y de en el futuro tener su microempresa de costura. Nora realiza múltiples conexiones a lo largo de la entrevista entre las diversas experiencias, entre experiencias pasadas y como influyen en su vida actual; entre sus experiencias y cómo le influyen en cómo se posiciona y reconoce como aprendiz.

Reconoce sus fortalezas y debilidades y es capaz de pedir ayuda cuando lo necesita y de perseverar en sus actividades, asistiendo a clases de reforzamiento y pidiendo apoyo de los profesores para intentar mejorar las lagunas que siente que tiene debido a una mala base de su educación básica. Al mismo tiempo, se siente orgullosa de lo que ha aprendido y logrado y tiene la capacidad de soñarse en el futuro como una aprendiz.

2. José: la fuerza de la superación

José es de origen peruano y comienza la entrevista valorando positivamente la experiencia de haber respondido el cuestionario. Comenta que facilita hablar de temas que a él le da vergüenza hablar. Sus experiencias se relacionan con el hecho de haber emigrado desde Perú pues cree que eso lo ha marcado debido a que se ha visto enfrentado a muchas marginaciones y discriminaciones pero que esas experiencias le han dado fuerza para salir adelante. Las tres experiencias que compartió en el

cuestionario fueron: la llegada a Chile cuando tenía 18 años; la añoranza de su familia al poco tiempo de su emigración y la tercera fue la experiencia de querer seguir estudiando y haber llegado a INFOCAP.

José refiere que proviene de un contexto de mucha pobreza y que lamentablemente no había podido seguir sus aspiraciones de continuar estudios superiores, pero que esta oportunidad de combinar trabajo y estudio, le ha significado un cambio importante y un motivo de esperanza en sus posibilidades futuras.

Para José sus padres son figuras muy significativas a las que él ayuda con dinero y con las que mantiene una relación cercana. También nombra a personas específicas que para él han sido muy importantes en su desarrollo como aprendiz: un jefe que lo incentivó a estudiar, compañeros mayores que él de INFOCAP que le han ayudado a madurar, dos tíos que eran arquitectos, un profesor de INFOCAP, etc.

El ambiente familiar, padre obrero, familiares en el ámbito de la construcción, lo impulsa a que le gustase el área y que soñara con ser ingeniero civil. Quiere seguir estudiando para en el futuro, llegar a ser constructor civil. Se siente muy motivado y apoyado, en particular por un profesor de INFOCAP:

Para José es esencial que los profesores motiven a sus alumnos, que exista un vínculo.

Más avanzada la entrevista, José comenta una experiencia que tuvo de maltrato y discriminación laboral y siente que eso lo impulsa a tener más fuerza y ganas de superarse. Una de sus preocupaciones tiene que ver con la mala base que tiene en lenguaje y matemáticas, lo que dificulta sus estudios actuales. Pese a esto, se siente capaz y está consciente de que él "aprende rápido" y poco a poco ha ido superando su vergüenza inicial y animándose a preguntar en clases.

Su orientación al aprendizaje está muy mediada por darle una satisfacción a sus padres que se han esforzado mucho en la vida. Se presenta algo temeroso de sus capacidades pero con una alta motivación por salir adelante.

José valora la entrevista como un espacio de conversación poco frecuente en su vida. Antes de cerrar la entrevista, vuelve a reiterar que sus padres y también sus hermanos son una fuente de apoyo, reconocimiento muy importante y también un motivo para querer seguir aprendiendo y salir adelante.

3. Yolanda: cambios de contextos, oportunidades de reconocimiento.

Yolanda valora positivamente el cuestionario pues cree que gracias al carácter confidencial, se atrevió a compartir cosas que no había hablado previamente.

Su entrevista desde el inicio está marcada por el tema de la muerte imprevista de su madre cuando ella tenía 19 años y cómo esto le impacta profundamente. A partir de esa experiencia, estructura el resto de las experiencias.

El relato de los días previos y posteriores a la muerte de su madre es muy vívido, recuerda muchos detalles.

La segunda experiencia, de trabajar en un taller mecánico, Yolanda la relaciona con la sensación de experimentar el reconocimiento. Su suegro y los otros compañeros (todos hombres) valoran positivamente su capacidad de trabajar. Le dicen que no conocían

esa faceta suya. Ella comenta que lo que el suegro esperaba era “una mujer más del montón” que espera que el marido provea económicamente. Yolanda reconoce que esta experiencia de reconocimiento positivo es muy significativa para ella pues marca la primera vez que alguien ve y refleja estas cualidades en ella. Para ella esto ha significado que los demás y ella misma, la noten más centrada, más responsable, capaz de tratar con los clientes, capaz de aprender y que valoren su tenacidad y perseverancia.

Esta experiencia ella la contrasta con lo que le ocurre con la educación formal, sus intentos por terminar el colegio (llegó hasta (8vo año). en liceos nocturnos donde siente que pierde el tiempo, que la gente en realidad no quiere aprender. Sin embargo, reconoce en ella muchas ganas de aprender y estudiar y va a la municipalidad donde le dan la oportunidad de postular a INFOCAP:

INFOCAP es destacada como la tercera experiencia clave de aprendizaje. Yolanda destaca especialmente a sus compañeras y sus historias de vida marcadas por dificultades de todo tipo. Para ella son un ejemplo de esfuerzo y de solidaridad y esto la motiva a seguir estudiando y asistiendo a clases. También para ella son muy relevantes los profesores porque explican bien pero también porque no discriminan y respetan las opiniones de los alumnos.

La experiencia de haber trabajado en un taller mecánico le sirve al momento de posicionarse como aprendiz pues se reconoce hábil, se valora positivamente como alguien capaz de aprender, aludiendo a que no todas las mujeres en su lugar habrían aprendido mecánica pero ella lo hizo. Las matemáticas aparecen como un contenido que le es difícil desde el colegio.

A la hora de elegir la experiencia que ella siente que más la marcó como aprendiz, se queda con la experiencia de INFOCAP pues siente que le ha significado una transformación, una superación: “me ha ayudado a ver la vida y a ser otra persona, a ver la vida de otra manera y que todo se puede...” Yolanda conecta espontáneamente esta experiencia de aprendizaje con otras experiencias y considera que la de INFOCAP ha sido muy importante porque la ha impactado emocionalmente de manera positiva permitiéndole integrar las otras experiencias.

El concepto de “identidad de aprendiz” le parece natural, pues se reconoce como alguien que siempre ha disfrutado aprendiendo y que quiere seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Estas ansias de aprender se relacionan con motivos de salir adelante, de seguir especializándose laboralmente y de contar a futuro con su local.

Se plantea el futuro e imagina posibilidades de aprendizajes diversos sin dificultad, comentando que le gustaría aprender otro idioma, estudiar administración.

Cuando exploramos la influencia que han tenido sus experiencias en su manera de reconocerse como aprendiz relata que su infancia muy triste debido a que el padre era alcohólico y la madre ausente. Estuvo internada en diversos hogares de menores. Esas experiencias para ella, constituyen motivos de tener fuerza para salir adelante para que sus hijas tengan una mejor calidad de vida. También ha influido en el modo en que intenta motivar a su hermano para que salga adelante.

Las personas que aparecen como otros significativos relevantes son la madre, como figura antagónica a quien ella no quiere parecerse. El suegro, por el contrario, ha sido un otro muy significativo en términos de apoyarla emocionalmente y motivarla a seguir estudiando y no amilanarse.

Yolanda reflexiona sobre como el trato de los demás cambia dependiendo justamente de cómo te reconocen y valoran pero que ese mismo reconocimiento y valoración es un proceso que tiene que empezar por uno mismo.

Por último, la entrevista para ella es una experiencia que le ha permitido conversar sobre temas que no conversa con otras personas. Yolanda cierra la entrevista comentando que ella se siente una persona fuerte y que esta fortaleza es debido a que ella siguió ayudando a sus hermanos y motivándolos para salir adelante. Su foco está en la superación y en que su familia se supere también.

4. Pedro: el valor de la solidaridad comunitaria

Pedro es un ex-alumno de INFOCAP que actualmente dicta un taller de formación personal para los alumnos. Sus experiencias clave de aprendizaje, reportadas en el cuestionario, están claramente delimitadas según etapas vitales: etapa escolar, , etapa laboral con su padre y etapa laboral con un amigo de INFOCAP.

La etapa escolar es una experiencia que lo marcó mucho y que, a su vez, contiene varias experiencias importantes. Contextualmente, se trata de la etapa conocida en Chile como "Unidad Popular" correspondiente al gobierno legítimo socialista del Presidente Salvador Allende. En este contexto de efervescencia política y cultural, Pedro recuerda sus años como estudiante secundario, en un ambiente de mucha solidaridad, de grandes sueños de cambiar el mundo, con muy buenos profesores. Inmediatamente establece una conexión entre esa experiencia y el paso, muchos años después por INFOCAP; destacando el ambiente de solidaridad y de participación activa de los alumnos que vivió en ambas instancias.

Desde el inicio de la entrevista Pedro se posiciona y reconoce como un aprendiz autónomo y motivado, que se inscribió sin la compañía de sus padres para cursar sus estudios secundarios y que desde siempre fue muy inquieto por aprender y conocer más. El golpe de estado de Pinochet marca un quiebre en sus estudios y en su vida. De la etapa escolar, destaca especialmente a un profesor de educación física porque era muy preocupado por sus alumnos. Para él, lo central de esa experiencia y contexto en general es que se vivía un clima de confianza muy fuerte, de mucha solidaridad.

Esta experiencia Pedro la conecta con su experiencia comunitaria, de barrio. Él se reconoce como un "leguino", habitante de uno de las poblaciones populares más conocidas en Chile por su férrea oposición a Pinochet. Pedro destaca que el hecho de haberse criado en esa población le ha hecho apreciar mucho las organizaciones comunitarias y la solidaridad que allí se vive. Para Pedro, otro de los quiebres de esos años tiene que ver con los allanamientos militares vividos en esa época y las persecuciones políticas. En su caso concreto, derivaron en una huida y exilio de cuatro años en Argentina.

Otra experiencia clave de aprendizaje que Pedro destaca es el haber trabajado con su padre. Su padre, zapatero, le permite trabajar con él a su retorno a Chile. Y ahí se produce una etapa de descubrimiento. Por primera vez se conocen de verdad y trabajan muy bien juntos. Para Pedro, esto influye mucho en él debido a todos los valores de responsabilidad y valores de vida que su padre le transmite.

Finalmente, destaca la experiencia de haber formado una pequeña empresa con uno de sus compañeros de INFOCAP . Otra vez aparece como un elemento muy relevante el clima emocional, la confianza, la solidaridad.

Al seguir indagando, Pedro comenta que después de varios cursos de especialización comenzó a ser profesor de INFOCAP y que eso le ha permitido traspasar sus vivencias y aprendizajes a otros, tratando de ayudarlos en que encuentren un sentido a la vida.

Como aprendiz se describe como una persona muy perseverante, comprometido y responsable y que también exige de parte de los demás esa responsabilidad y compromiso. Pedro tiene la capacidad de proyectar su identidad de aprendiz en el tiempo, se sueña en el futuro entusiasmado con aprender cosas nuevas y centrándose en los aprendizajes positivos y redescubriendo cosas.

La entrevista y el cuestionario son vistos como herramientas para compartir sus experiencias y eso le gusta pues considera que puede servirles a otros y de hecho tiene la sensación que cuando ha compartido sus experiencias ha recibido reconocimiento positivo a través de muestras de agradecimiento.

El elemento que considera central para poder aprender es el clima de confianza en los demás y el respeto.

La experiencia que siente que más lo ha marcado es la de la etapa escolar pues cree que significó para él un descubrimiento y una etapa de darse cuenta que podía aprender y que al mismo tiempo, podía entregar conocimientos, por lo que es para él muy valiosa.

Como otros significativos potentes aparecen la madre, que siempre estuvo pendiente de sus esfuerzos y logros y dándole la confianza necesaria para animarlo, y actualmente sus hijos que son un gran motivo de orgullo para él. Pedro tiene tres hijos profesores, una de las cuales se encuentra realizando un doctorado en Francia. Para él parte importante que sus hijos sean tres profesionales del ámbito de la educación pasa por las conversaciones que tuvieron, desde pequeños, con el respecto a la importancia del aprendizaje. Esto lo conecta con el hecho que sus padres y su suegro le transmitieron a ellos también el amor por las artes y la educación. Cierra la entrevista enfatizando que esto es fruto de la participación familiar y la solidaridad comunitaria.

5. Vanessa: las experiencias extremas y la dificultad para conectar con el aprendizaje

Vanessa se posiciona y reconoce, al comienzo de la entrevista, como una persona que ha vivido experiencias que la han hecho ser “otra clase de mujer” Opina que el cuestionario la hizo retroceder en el tiempo y recordar situaciones que cree que la han marcado. A poco andar, comenta que una de las experiencias clave de aprendizaje no la puso en el cuestionario por miedo a ser juzgada.

Vanessa relata que sus papás se separaron cuando ella tenía 12 años y eso significó que la madre no estuviera presente en el hogar y que ella se quedara a cargo de dos hermanos menores. Esto la llevó a dejar los estudios en 8vo básico y hacer de mamá de sus hermanas. Luego, a la edad de 18 años, queda embarazada de su primera hija y el padre no asume la paternidad. Todo esto se combina para que en sus palabras “empecé a postergar todos mis sueños que yo tenía por querer salir adelante”.

Tampoco encuentra ningún apoyo en su madre, que la juzga por haber sido madre soltera y tan joven.

Sin embargo, pese a este contexto Vanessa se reconoce y posiciona desde la pro actividad e iniciativa, aludiendo que ella siempre buscaba la manera de ayudar a sus hermanas y de salir adelante.. Así es como poco tiempo después entra a trabajar como asesora del hogar, trabajo en el que se siente con muchas responsabilidades y del que renuncia después de tres años debido a que estaba en una situación de alta precariedad laboral que describe como explotación laboral.

Después de un tiempo de cesantía y apremio económico ingresa a trabajar en un café nudista. Esta experiencia es la que ella siente la ha marcado también como aprendiz y persona y no comenta por temor a que la juzguen. En este trabajo, gana un sueldo muy alto, aproximadamente cinco veces lo que ganaba en su trabajo de empleada doméstica. Su familia no estaba enterada de este trabajo, hasta que su madre la descubre en parte debido a la cantidad de dinero y regalos que llevaba a la casa. No hay mayor reflexión (ni de ella ni tampoco promovida por la entrevistadora) sobre los aprendizajes asociados a esta experiencia, aunque si hay alusiones a que es un trabajo digno que no debe ser juzgado.

Para Vanessa esta experiencia esta teñida por el embarazo de su segundo hijo cuyo padre es un compañero de trabajo que tampoco se responsabiliza de su paternidad (al igual que le había ocurrido con su primera hija) y de quien se entera, después del parto de su hijo, que reúne un total de 13 demandas por pensión alimenticia. Finalmente conoce a su esposo actual y con él tiene su tercer hijo y logra formar una familia. Actualmente un tema que le preocupa es cómo contarle a su segundo hijo que su verdadero padre no es su esposo.

A continuación Vanessa cuenta una experiencia que no ha relatado en INFOCAP pues otra vez, cree que la juzgarían negativamente. Se trata de una experiencia que recuerda con muchos detalles, de tipo traumática, su marido siendo capturado por la policía en un robo y siendo condenado a 15 años de prisión. Esa etapa la recuerda como una etapa de mucha angustia y de mucho apremio económico. Además, relata episodios traumáticos de mal trato por gendarmes y funcionarios de la cárcel al revisarla en las visitas que hace a su esposo. Su esposo lleva 3 años en prisión y la pena actual ha bajado a 5 años.

Vanessa llora cuando la entrevistadora le refleja lo duras que son las experiencias que ha vivido. Lo conecta con su momento actual, sus ganas de poder formarse en INFOCAP y de realizarse como mujer. Comenta que esta feliz e ilusionada ante a idea de poder terminar la enseñanza media y obtener el diploma y ve con esperanza el futuro.

Cuando intentamos focalizarla en el aprendizaje, ella comenta que es perseverante pero que sobre todo ella ha sido capaz de salir adelante frente a situaciones muy terribles. Su motivo de aprendizaje más fuerte es lograr darle un futuro a sus hijos. Tiene altas expectativas sobre su capacidad de salir adelante y volverse a levantar ante la adversidad.

Los aprendizajes más concretos que rescata de estas experiencias son saber desenvolverse con todo tipo de personas independientemente de su origen social y ser segura de sí misma. En cuanto a los profesores, lo que más valora es cuando por parte de los profesores hay compromiso y apoyo. Lo mismo con los compañeros, destaca que

lo que la ayuda a aprender es el clima emocional de apoyo y cariño.

6. Carlos: la importancia de tener metas y cumplirlas

Carlos comienza la entrevista recordando las experiencias clave de aprendizaje que escribió en el cuestionario y que tienen que ver con haber trabajado con su suegro, otro trabajo en una empresa de transporte y la de INFOCAP.

La experiencia de la empresa de transporte es destaca por Carlos debido a que se sintió muy valorado y reconocido dentro de la empresa. Se sentía competente y capaz aunque debido a una reestructuración de la empresa no fue considerado para un cargo y decidió dejar ese trabajo. A raíz de ese período de cesantía posterior, su suegro lo contacta y lo motiva para que le ayude en trabajos puntuales de gasfitería. Eso lo marca mucho debido a que se siente muy entusiasmado porque va aprendiendo mucho, destacando por una parte la generosidad de su suegro para enseñarle y por otra, la posibilidad de acceder a un horario flexible y con buenas remuneraciones.

Se posiciona y reconoce como una persona muy activa e inquieta que siempre está buscando aprender más y que tiene muchas metas para el futuro. Al mismo tiempo su esposa es un otro muy significativo a quien él valora mucho y que aparece como alguien que lo motiva a aprender y a quien él también motiva para que siga estudiando y desarrollándose..

Carlos conecta su experiencia de haber estudiado técnico en computación con las experiencias escolares en la que siempre le fue fácil aprender y sacar buenas notas. Valora mucho sus habilidades en computación y matemáticas y su capacidad de programar. Es capaz de conectar los contenidos con los modos de aprender y de aplicar esos contenidos que le resultan más idóneos. Por ejemplo, comenta que inmediatamente después de aprender nuevos contenidos, intenta ponerlos en práctica. Valora muy positivamente a los profesores que tiene en INFOCAP:

Al indagar por sus motivos de aprendizaje, la familia emerge como el gran motivo. Darles un bienestar económico y mejorar su calidad de vida es el sueño que lo mueve a seguir perseverando. En esta lógica su casa aparece como un bien concreto que simboliza la estabilidad y en mejorar su casa ha invertido tiempo y dinero, lo que relata muy orgulloso. Carlos conecta este tema con un elemento que a él le parece central para seguir desarrollándose, la capacidad para proyectar el futuro y tener planes. En su caso particular, estos planes son compartidos con su mujer y esto le da más fuerza a sus metas. Lo relata riendo y orgulloso de que son capaces de planificar y de cumplir esos planes.

Al pedirle que escoja la experiencia más significativa para él como aprendiz, escoge la experiencia laboral con su suegro. Esta experiencia es vista como una etapa de descubrimiento de sus habilidades en ese ámbito (gasfitería) que para él era visto como un desafío que a la vez le producía satisfacción abordar. En esta experiencia destaca también la confianza de su suegro en sus habilidades y el traspaso progresivo del control sobre las tareas encomendadas.

El motivo último para Carlos es salir adelante y también demostrarle a sus hijos que el esfuerzo trae frutos. Él quisiera en el futuro estudiar una licenciatura en la universidad (ingeniería o construcción civil) y anima a sus hijos para que estudien mucho también. Carlos reconoce que parte importante de su motivación es demostrarse a sí mismo que nunca es tarde para aprender.

Como aprendiz se describe como inteligente, rápido y motivado por aprender y se ve

aprendiendo a lo largo de toda la vida. Sus sueños a futuro son grandes, quiere dirigir una empresa de mantenciones o construcción.. Su lema es que todos los días se aprende algo nuevo. Los únicos momentos de bloqueo o situaciones en que considera muy difícil aprender tienen que ver con momentos en que su familia está pasando por alguna situación grave.

Carlos comenta a lo largo de la entrevista lo bien que se siente al demostrar a los demás que él sabe y es capaz de hacer las cosas. Reconoce que para él todo se facilita por su buena formación escolar, sobre todo gracias a sus conocimientos sobre programación computacional.

Al indagar por la etapa escolar, Carlos va reconstruyendo una experiencia vivida en el último año de escuela que lo marcó mucho, marcando una transformación en su modo de enfrentar las situaciones en las que debía exponer. Se describe como un estudiante que era muy tímido y rehuía exponer, y que en cuarto medio decide atreverse a exponer por primera vez frente a todo el curso y la profesora lo felicita delante de todo el curso. Carlos se siente muy orgulloso de haber vencido ese miedo y haber desarrollado poco a poco su personalidad.

Finalmente, Carlos comprende el concepto de identidad de aprendiz y cree que se relaciona con la actitud de querer seguir aprendiendo siempre diversas cosas y mantener la motivación por aprender. El sentido de conversar estas experiencias, para él, se relaciona con ayudar a otras personas y motivarlos, mostrándoles la importancia de tener confianza y seguir desarrollándose a través del cumplimiento de metas.

7. Natalia: intentando salir de circuitos violentos

Natalia es una mujer joven que al iniciar la entrevista comenta que después de responder el cuestionario se quedó pensando los temas y que lo valora positivamente debido a la posibilidad de reflexionar sobre temas que no se suelen compartir ni hablar.

Las experiencias que ella compartió en el cuestionario fueron la experiencia de haber tenido a su hija, la segunda un viaje a Argentina y la tercera, la convivencia con su actual pareja. Después de responder el cuestionario, Natalia lo comentó con una amiga y vecina.

Aunque la entrevistadora intenta indagar por alguna experiencia que ella vincule más directamente con el tema del aprendizaje y cómo se reconoce como aprendiz, Natalia reitera que las principales son las que ya ha mencionado.

La primera, sobre el embarazo y nacimiento de su primera hija, le significan una transformación personal muy importante, sobre todo en la relación que tenía con su madre. La madre era muy autoritaria y ella sometida a su autoridad. Sin embargo, al momento de quedar embarazada, su madre le propone abortar y ella por primera vez es capaz de desobedecerla y enfrentarla. Natalia había ocupado el rol de madre de sus hermanos menores pues su madre trabajaba. Comenta que regularmente la madre les pegaba y que ella le tenía mucho miedo. El embarazo a los 17 años y ese enfrentamiento marcan un momento en que ella se da cuenta que es capaz de tomar sus propias decisiones.

La segunda experiencia es cuando ella decide irse a Argentina donde vive la familia de su pareja para buscar mejores expectativas laborales y vitales. Después de un año y medio vuelve a Chile y aprende de esa experiencia que lo material es importante pero

es mucho más importante el cariño de la familia, que allí le faltaba.

Sus padres le provocan emociones ambivalentes. Los quiere pero le han provocado mucho dolor, la madre porque era agresiva con ella y la humillaba; el padre porque era un padre débil incapaz de defenderlas de la madre..

En cuanto a la experiencia que ella titula como “convivencia”, se trata del desarrollo que ha tenido la relación su pareja actual marcada porque él sufre de alcoholismo y han tenido episodios de violencia importantes, con presencia de policías en la casa, etc. Uno de esos episodios corresponde a un gesto suicida en que ella se corta una de sus muñecas. Finalmente lo denuncia por maltrato y violencia y pide una orden de alejamiento aunque actualmente sigue en una relación con él. Para Natalia los aprendizajes de esta experiencia tienen que ver con asumir la gravedad del alcoholismo y mejorar sus habilidades de autocuidado. Aún así, cuenta varios episodios vividos con su pareja en los que la violencia física y verbal son muy graves.

Al tratar de ayudar a Natalia a conectar esta experiencia de pareja, que ella apunta como la más significativa, con su identidad de aprendiz, ella comenta que efectivamente a partir de esta experiencia ha ido posicionándose como alguien capaz de poner límites, de no volver a dejar que la humillen, de reconocer su valor y apreciarse. Por ejemplo, ahora ella es capaz de cuestionar el discurso descalificatorio que él solía usar contra ella (“buena para nada, ignorante”). Ella ha logrado reconocerse como una mujer fuerte, capaz de estudiar y trabajar como costurera por la noche; una buena madre que se preocupa por sus hijos y que tiene planes a futuro para mejorar su vida.

Natalia dice que esas ganas de trabajar y de salir adelante las ha tenido siempre y que ahora ella se describe como alguien perseverante, empeñosa. Al preguntarle por otros significativos en su desarrollo y aprendizaje, aparece la figura de una jefa que la validó y le enseñó a coser, experiencia que recuerda con mucha emoción. Además, por primera vez en toda la entrevista, se emociona y alegra comentando que la costura es su pasión y que a través de esa experiencia se dio cuenta que tenía habilidades. A su vez, esta sensación de competencia le repercute en INFOCAP, donde intenta estar muy atenta a lo que enseñan los profesores y se atreve a preguntarles cuando algo le resulta difícil.

Al indagar por su etapa escolar, Natalia comenta que para ella el colegio significaba “arrancar de la casa” y de la violencia y golpes de la madre. En el colegio una profesora le dice que ella tiene capacidad para aprender y ella no le responde pero piensa que aunque tiene la capacidad, no tenía el tiempo para estudiar pues se dedicaba a cuidar a sus hermanas pequeñas.

Cree que tiene una identidad de aprendiz porque siempre le ha gustado aprender y porque cree que seguirá aprendiendo en el futuro. Específicamente le gustan las matemáticas y le gustaría estudiar administración.

Sobre la entrevista, le parece que sirve porque permite conversar y reflexionar sobre estos temas. Ella ha intentado conversar de esto con su madre pero ella niega todo.

Finalmente, su gran motivo de aprendizaje son sus hijos y darles una vida distinta a la que ella le tocó. Superarse a sí misma y que su familia sea mejor y viva mejor.

8. Flavia: la hija en búsqueda de reconocimiento parental

Flavia comenta que respondió el cuestionario para ayudar a quienes se lo solicitaron y que escribió tres experiencias de su vida. A los pocos minutos de empezar la entrevista

se pone a llorar, mostrando una alta vulnerabilidad que marca la entrevista completa.

La experiencia de la "TELETÓN" tiene que ver con la experiencia de haber tenido una hija de actualmente 2 años 4 meses), que nació con un síndrome genético que le provoca una importante discapacidad cognitiva y motora. En esta institución (Teletón) ella ha encontrado el apoyo para sacarla adelante; apoyo que no encontró en su familia ni pareja. Para ella, la teletón es el contexto en el que aprendió a valorar la vida y a su hija.

Otra experiencia que ella siente que la marcó mucho fue la realización de un curso de Desarrollo Humano en un jardín infantil. En ese curso siente que logró des-enojarse un poco con la vida y aprender a valorarla. Al recordar ese curso en particular también empieza a llorar y se emociona mucho recordando la falta de empatía de algunas de las personas que conoció. Flavia se posiciona desde la diferencia con esa gente, valorando que ella es distinta y que en ese curso conoció gente que también es como ella y se preocupa por los demás.

Se reconoce como alguien fuerte, capaz de salir adelante pese a las dificultades y se muestra ambivalente frente a la falta de apoyo de sus familiares. Por una parte se describe orgullosa de no necesitarlos, pero llora y se queja de que no la ayudan y que ha pasado terribles apremios económicos que ha debido enfrentar sola.

Hay también una necesidad de transmitir a la entrevistadora que ella se reconoce como una persona cuya familia de origen tenía otro tipo de vida, una buena situación social; dinero y posibilidades. Sin embargo, el padre es una figura que descalificaba a sus hijas mujeres tratándolas de inútiles. La madre, por su parte, también descalificaba a Flavia y le decía que ella no era hija suya además de pegarle violentamente. Pese a esto, Flavia llorando dice que ella ama a su madre y que nunca será así con ella. En su relato hay una desesperada búsqueda del reconocimiento y amor de la madre, que hasta el día de hoy no ha conseguido.

Al intentar conectar todas estas experiencias con su identidad de aprendiz, Flavia vuelve a situarse desde el lugar de hija y de madre comentando que ella no va a ser como su madre y que estará en cada una de las etapas de sus hijas. Al preguntarle por sus características como aprendiz, Flavia destaca características personales como ser orgullosa, rabiosa, empeñosa. Se reconoce como alguien que aprende rápido cuando el tema le interesa y que tiene muchas ganas de seguir aprendiendo y no ser mediocre.

Al cierre de la entrevista vuelve a salir el tema de no querer ser amargada pese a las dificultades que ha vivido, en especial por la falta de amor y reconocimiento que percibe de parte de sus padres. Ella agradece el espacio de la entrevista como un espacio de carácter terapéutico en que pudo hablar de temas que la conflictúan y enrabian. Cree que ha logrado transmitirles a su hija el valor de gozar las cosas simples y amar a la familia.

9. Cinthia: salir de la burbuja y aprender en un clima emocionalmente positivo

Cinthia comienza la entrevista valorando positivamente el cuestionario pues para ella fue una instancia que le permitió reflexionar y ampliar lo que asocia comúnmente a aprendizaje, que para ella era el ámbito escolar. Sin embargo. Al responder el cuestionario, se dio cuenta que la experiencia vivida en INFOCAP para ella constituye una experiencia clave de aprendizaje.

INFOCAP la marcó en la medida en que la transformó como persona porque además de aprender un oficio, la relación entre los compañeros y con los profesores era muy cercana, destacando el ambiente de confianza.

Para Cinthia, estas características en los profesores, el que infundan confianza en sus alumnos y creen climas de respeto resulta crucial. En esta línea, destaca a sus profesores de taller de oficio y de desarrollo humano.

Al indagar por sus ganas de seguir aprendiendo y por el modo cómo se reconoce como aprendiz, Cinthia comenta que para ella INFOCAP significó salir de la burbuja doméstica y conectarse con el aprendizaje. Ella se dedicó durante la mayor parte de su juventud a su familia sin posibilidades de desarrollarse profesionalmente. En este sentido la etapa de INFOCAP marca una transformación y un descubrimiento de habilidades y de modos de reconocerse y relacionarse con los demás. En INFOCAP ella aprendió que el mundo era mucho más grande y que ella tenía una gran posibilidad de entregar y de seguir aprendiendo.

A lo largo de la entrevista el tema de la relación emocional entre quienes aprenden resulta central. Ella critica cuando no hay respeto por el otro y la falta de humildad de algunos profesores. Al mismo tiempo, la relación con sus compañeros de INFOCAP es crucial en su reconocimiento como aprendiz. En ellos encuentra la motivación por ser mejor al darse cuenta que tienen vidas que considera más duras que la que ella ha vivido. Muestra admiración por la alta motivación de sus compañeros y alumnos y destaca el espacio afectivo que se vive.

Al indagar por su infancia y familia, Cinthia comenta que pese a que hubieron problemas entre sus padres, la familia siempre estuvo y ha estado unida. La describe como muy afectiva y vuelve a posicionarse como una persona que necesita de expresión afectiva y de contacto emocional.

Al ingresar a INFOCAP; después de separarse de su pareja, se redescubre y reconoce comentando que vuelve a ser la que era a los 19 años, aquella mujer inquieta y con ganas de aprender. Textualmente dice que “perdió su identidad” por acomodarse a lo que su pareja esperaba de ella y actualmente siente que la ha recuperado.

Se proyecta en el futuro aprendiendo en distintos ámbitos, expresándose mejor, le gustaría trabajar con jóvenes, con adolescentes en riesgo social.

Cinthia se define como una aprendiz a la que le interesa que los contenidos o temas le hagan sentido y que aprende mejor a través de la conversación. Asume que sus debilidades tienen que ver con las dificultades de concentración y que necesita actividades dinámicas y conexión entre teoría y práctica.

Los otros significativos más importantes son sus hijos, además de sus padres y hermanos que la llevan a emocionarse al hablar de ellos porque siempre la han apoyado e impulsado. Los hijos la motivan y la apoyan para que siga estudiando y desarrollándose. En esta línea la influencia de su relación con el aprendizaje y con el valor que le da se lo ha transmitido a sus hijos que están pensando estudiar en la universidad. Uno de ellos ya entró a estudiar y Cinthia cree que ella influyó mucho en ese proceso, desde la elección de carrera (Trabajo Social) hasta lograr transmitirles el valor del estudio y de seguir aprendiendo.

10. Tania: de la humillación a la superación

Tania, mujer de 49 años de edad, inmigrante proveniente del Perú, comienza la entrevista comentando que el cuestionario le produjo confusión pero que la hizo recordar muchas experiencias del pasado.

La primera experiencia que comenta es la etapa infantil, de muchas carencias y pobreza. Ella era la mayor de 8 hermanos y vivían en el campo, teniendo a penas lo justo para comer. Tania recuerda esta etapa como una etapa en que sufrió mucho. Ella, desde muy niña quería ayudar a su familia, por lo que a los 13 años se va a la ciudad a trabajar con una tía.

Se reconoce y posiciona desde el comienzo de la entrevista como alguien que siempre quiso salir adelante y ser alguien. También reconoce que desde pequeña pensó que quería ser diferente a sus papás.

Desde su adolescencia comienza a estudiar y a trabajar de manera simultánea. Como trabajadora se sentía muy competente y satisfecha hasta que es estafada en la tienda que trabaja. La experiencia de la estafa, de tipo traumática, la recuerda detallada y vívidamente. Ella es responsabilizada por la estafa sufrida y la hacen trabajar en la fábrica para saldar la deuda que le cobran por el robo. Lo que más la marca de toda esa experiencia es la sensación de haber sido humillada y tratada injustamente, en particular por la dueña de la empresa. A partir de esa experiencia siente que perdió la confianza que tenía en la gente. La dueña de la empresa la trataba de inútil delante de todas las demás compañeras, lo que aún la hace emocionarse visiblemente y la afecta recordarlo.

Luego de esta experiencia, vivida cuando tenía 19 años, ella siente que comienza una etapa en la que se describe como estancada, que se daba cuenta que si seguía ahí no surgiría, por lo que a la edad de 33 años decide emigrar a Chile dejando en Perú a sus hijos de 12, 5 y 3 años de edad. Ella reconoce que siempre tuvo como gran motivación darle un mejor futuro a sus hijos.

Tania cuenta el viaje en bus a Chile y la experiencia de llegar a un nuevo país. A poco tiempo de llegar, consigue trabajo como costurera y aparece una persona muy significativa para ella en su aprendizaje, su jefa Jessica. A esta jefa la contrasta con la primera jefa: esta si era una profesora paciente que la animaba a aprender.

Para ella son centrales los aprendizajes vinculados con el respeto hacia los demás, los valores y los vincula con lo que su madre le enseñó. En su historia, el tema del trabajo es central: comenta que ella no deja nunca de trabajar y que así ha podido poco a poco ir teniendo su clientela como costurera. Además, mantiene su sentido de reconocimiento como aprendiz, ella le dice a los demás que quiere aprender, que busca más conocimientos, poder hacer más cosas.

En este contexto de esfuerzo y superación, una señora le paga casi el doble por un trabajo que ella realiza y la felicita, lo que a ella la llena de orgullo y alegría. Y el tema del reconocimiento cruza todas sus experiencias, de hecho al pedirle que escoja la experiencia más marcadora e importante para ella como aprendiz, comenta que es la experiencia de haber sido humillada pues para ella eso fue un motor para demostrarle que sí podía, que ella es muy capaz de aprender múltiples cosas.

En el futuro, le gustaría aprender más para poder tener un local de costura y ojalá sacar a las niñas de su población de las drogas y darles trabajo.

Los hijos son otros muy significativos y ella comenta que lo hace todo por sus hijos y que tienen una relación muy cercana. Parte importante de su motivación es demostrarles a ellos que ella puede salir adelante para que estén orgullosos de ella.

Tania relee su historia de humillación y dificultades como la fuente de motivación para querer salir adelante y superarse. Durante toda la entrevista se reconoce como alguien activo, que no se conforma, que sale adelante, que tiene altas expectativas para el futuro y que no se rinde. También se reconoce como alguien solidaria y generosa y ha sufrido episodios de xenofobia que hoy en día la llevan a valorar aún más los climas de respeto.

Para ella tanto el cuestionario como la entrevista constituyen experiencias valiosas para poder compartir sus vivencias, y ella las ha conversado con sus hijos para animarlos a perseverar. Tania reconoce que la experiencia de la estafa y posterior humillación sufrida en Perú la marcó negativamente y le significa dificultades para confiar en la gente hasta el día de hoy.

El concepto de identidad de aprendiz le parece algo complicado. Lo logra conectar con la idea de que su identidad de aprendiz se activa con lo que ella está haciendo y aprendiendo en INFOCAP y también se reconoce como alguien con alta capacidad de aprender que debido a las dificultades y a las condiciones de pobreza de su infancia y juventud, ha visto limitadas sus posibilidades.

Cierra la entrevista comentando que a través de la experiencia de maltrato y humillación ella logró transformarse y que el menosprecio sufrido (también debido a la pobreza) le da fuerzas para superarse. Su gran motivo es darles a sus cinco hijos todas las oportunidades que ella no tuvo.

11. Javiera: malos tratos graves en la infancia y la fuerza de salir adelante

Javiera comienza la entrevista emocionándose al recordar el cuestionario debido a que según ella nunca se había planteado recordar algunas de las experiencias que más la han marcado. Se reconoce, desde el inicio, como una persona que intenta aprender de las experiencias sean estas malas o buenas. Sin embargo, dice que recordar para ella es doloroso. No compartió con nadie las respuestas después del cuestionario aunque notó que estuvo un par de días bajoneada.

Inmediatamente recuerda el abuso y maltrato sufrido desde muy niña y comenta que se crió en una familia muy pobre, con una madre analfabeta a quien describe como “un pollito” que necesitaba protección y en cambio era incapaz de “proteger a sus cachorros”.

El padre los golpeaba (a ella y sus tres hermanos) brutalmente, llegando incluso a quemarlos. Para ella esa experiencia traumática constituye un aprendizaje sobre sus ganas de cuidar y proteger a sus hijos.

Javiera tiene dos hijos, de cinco y 20 años de edad. Relaciona su historia de malos tratos en la infancia con la vez que ella le pegó a su hijo porque se estaba burlando de su mamá por ignorante, por no saber leer. Eso para ella era muy grave y doloroso y por eso le pega a su hijo. El resto del tiempo, cuenta, cuando su hijo se portaba mal ella usaba estrategias como irse, tranquilizarse, respirar y conversar con él, pues no quería repetir su historia de maltrato. Javiera está orgullosa de no ser maltratadora.

Se reconoce como alguien líder, puntual, responsable y trabajadora que respeta a los demás y se hace respetar.

Cuando tenía 30 años sufrió una depresión muy fuerte y cuando el médico se la diagnosticó, ella recuerda a su padre, a quien describe como una persona muy machista, diciéndole cuando ella era menor, que las personas deprimidas eran unas flojas y cochinas. Javiera reconoce que ella ha logrado cuestionar ese machismo y ser fuerte ante la adversidad.

Cuenta que una de las experiencias que puso en el cuestionario fue la del nacimiento de su hijo con discapacidad, con un síndrome genético indeterminado. Esta experiencia también es de carácter bastante traumática. Recuerda muchos detalles de los momentos previos y posteriores del parto. Javiera critica que su pareja (el padre del bebé), no la apoyó y estuvo muy ausente el primer tiempo, los primeros años del niño. Ese primer tiempo es descrito como una etapa muy agotadora, de interminables terapias y hospitales para intentar sacarlo adelante. Ella renuncia a su trabajo para dedicarse exclusivamente a atenderlo y cuidarlo. Se reconoce como alguien que pese a la adversidad es muy fuerte y ha luchado incansablemente.

El relato de la experiencia de discapacidad del hijo está mezclado con los vaivenes de su relación de pareja y la falta de apoyo del padre de su hijo a quien termina por echar de su casa. Su pareja, de origen peruano, es, según ella, alcohólico desde muy niño y en la familia de él hay varios casos de niños que han nacido con retrasos de distinto tipo.

La entrevistadora intenta conectar estas experiencias con el reconocimiento como aprendiz de Javiera, ella rescata como gran aprendizaje el tema del amor a los hijos. Inmediatamente conecta esto con la capacidad de perdonar y con el relato de que ahora se ha reencontrado con el padre de su hijo. Él se ha ido acercando poco a poco a ella y a su hijo.

Javiera cuenta que ha logrado mejorar el tema de la audición de su hijo y que él es la gran motivación para levantarse cada día.

Al preguntarle por la etapa escolar, nuevamente conecta esta etapa con el maltrato sufrido a manos de su padre. Cuenta que el padre incluso tenía una correa de las que se usan para los caballos y con ella les pegaba. También lo conecta con un episodio en que su padre le pega con correa a su hijo mayor y ella es capaz de pararlo y poner punto final al maltrato paterno.

El colegio es visto como un espacio en que ella se tapaba los moretones y cicatrices derivadas del maltrato paterno. Un espacio de escape, donde todos la querían, era buena alumna, muy participativa pese a sus dificultades familiares.. Recuerda que en básica, una profesora se preocupó porque ella no sabía leer y le explicó que ella no era tonta, la llevó a un especialista que se dio cuenta que sus problemas no eran cognitivos sino emocionales. Ella al hablar de su padre en esa época, se ponía a temblar y cuenta que gracias a una amiga se le ocurrió perderla la correa con bolitas de acero con las que les pegaba.

Pese a todo el contexto de violencia y la amenaza del padre, Javiera logra reconocerse como alguien capaz de aprender, participativa, positiva, reconocida positivamente por profesores y compañeros.

La tercera experiencia, de alto contenido traumático, tiene que ver con las repercusiones sufridas porque sufrió un episodio de abuso sexual y posterior violación por parte de un familiar. El abuso se prolongó durante muchos años, tanto a ella como a su hermana y le da mucha rabia que su familia no las haya protegido. Esto le gatilla una importante depresión a raíz de la cual ella comienza a ir a terapia y revive todo el tema. Finalmente logra conversar el tema con su hermana y logra enfrentar al agresor y a sus padres por no haberlas protegido.

Al indagar por sus estudios actuales, comenta que siempre quiso estudiar corte y confección y que ha ido aprendiendo de a poco y le motiva mucho. La entretiene, se siente hábil y además le permite trabajar y ganar dinero. Además, a diferencia del trabajo actual (en un estacionamiento), ser costurera le permitiría estar cerca de su hijo.

Javiera comenta que no ha tenido verdadero apoyo de sus hermanos y que siempre ha buscado el amor de ellos y que un punto de quiebre se produjo hace poco, después de que su madre sufriera un accidente pues ella se dio cuenta que ya era hora de preocuparse también por sí misma y su futuro.. Siente que de a poco empezó a valorarse pero que le ha costado y eso se relaciona con la desvalorización paterna que incluso pasaba por lo físico pues éste la trataba de “guatona”. Actualmente se reconoce en un proceso de aceptación y de valorarse positivamente, destaca su personalidad y su capacidad de ser fuerte e infundir fortaleza a los demás.

La entrevista termina con Javiera destacando que la fuerza que tiene y su motivación por seguir aprendiendo se relacionan con sacar adelante a su hijo y que en el futuro le gustaría estudiar diseño de vestuario.

12. Eugenia: el reconocimiento como motivo de aprendizaje

Eugenia comenta que el cuestionario le pareció fácil de responder pero un poco repetitivo. Comenta que algunas de las experiencias no las había comentado con sus compañeras de INFOCAP para evitar que la encontraran presumida por haber trabajado con un cargo importante.

Desde el principio de la entrevista, se reconoce y posiciona como alguien especial, que aprende muy fácil y que también es buena para enseñar a los demás. Comenta de una experiencia laboral trabajando en una prensa en la que se sentía muy competente. Luego sigue a otro trabajo como administrativa. Entre medio de las descripciones de las tareas que debía realizar, Eugenia comenta que ella siempre fue de esas personas que querían aprender más y saber más.

También trabajó en una prensa pero terminó con una enfermedad laboral crónica por dolor en un brazo. Sin embargo, esa experiencia le sirvió para emprender su propia empresa de correo privado, la que llegó a tener clientes fijos y 11 mensajeros. Esta empresa se cierra después de la crisis económica de esos años (crisis asiática). Eugenia comienza a dar clases y talleres de manualidades a abuelitos. Después estudia un año auxiliar de enfermería y en esa época, visitando frecuentemente a su tía, comienza a aprender costura.

Cuando la entrevistadora indaga por su sentido de reconocimiento frente a todas estas experiencias, Eugenia comenta que se siente capaz de salir adelante frente a cualquier situación. Para ella esto no se conecta en absoluto con su infancia y experiencia familiar, donde cuenta que no hubo incentivo para salir adelante. Critica a su madre que no se esforzó por salir adelante y reitera que ella luchó por ganar más plata. Que esa

actitud luchadora y perseverante no la aprendió en su medio ni en su barrio, a quienes describe como mediocres. Su madre abandonó el hogar cuando ella tenía 14 años y Eugenia se casó a los 17 años de edad y dejó de estudiar, pero al año siguiente ya empezó a tratar de retomar sus estudios.

Un día pasa junto a su padre por fuera de la Universidad y al comentarle a él que quiere estudiar allí, su padre se burla de ella. Sin embargo, años después consigue terminar sus estudios escolares en un instituto y anima a su hermano a hacerlo junto a ella. Tanto el padre como el hermano le generan reacciones ambivalentes pues son figuras con las que se compara y distancia pero a las que busca impresionar y que le brindan reconocimiento negativo.

Luego relata una serie de trabajos en los que desempeñó diferentes funciones. Cuesta mucho interrumpir su relato pues va encadenando una y otra experiencia buscando impresionar a la entrevistadora pues en todas las experiencias descritas queda claro que ella se desempeñó muy bien y fue muy valorada.

Ella distingue espontáneamente esa parte de su historia como su "historia profesional" y comenta que en su historia emocional también ha sabido salir adelante frente a circunstancias nada fáciles, y sacar adelante a su hijo sola.

Al intentar focalizarla en su sentido de reconocimiento como aprendiz, Eugenia recalca que es muy inquieta y buena para investigar. Al preguntarle por sus motivos más de fondo, se quiebra y comienza a llorar y cuenta que nunca ha tenido el reconocimiento y amor materno y paterno y que en cambio ellos siempre han querido a su hermano. Esta experiencia la conecta con su vivencia de pareja actual que ha sido muy reparadora para ella. Sin embargo, permanentemente aparece el tema de lo que se tiene o no se tiene en la conversación, en una pugna por reconocerse como valiosa pero no sentirse lo suficientemente reconocida o valorada como persona.

Reitera que ella es ella es inteligente y muy proactiva y que no se ha dejado pasar a llevar por los hombres y que siempre ha logrado impresionarlos por su apariencia física y por su personalidad, pero que fue un hombre mayor, un ex-amante el que le enseñó a apreciarse por lo que ella es como persona.

Considera que si tiene una identidad de aprendiz y que seguirá aprendiendo a lo largo de toda su vida. Valora muy positivamente el haber reflexionado en torno a sus ECA pues le ha permitido analizar y significar las cosas y tener otra perspectiva.

1. Jessica: la superación y el gozo de aprender

Jessica comienza la entrevista comentando que le pareció interesante el cuestionario pues la hizo pensar y reflexionar en momentos de su vida pasada.

La primera ECA es la experiencia de haber aprendido a coser y ella la relaciona con su admiración por una amiga que cosía muy bien y a quien ella quería parecerse. Sin embargo, la amiga no la ayuda a aprender y eso, aunque la entristeció, la impulsó a esforzarse y a aprender y poco a poco y con ayuda de otra amiga, logró aprender.

Desde el principio de la entrevista, Jessica se reconoce y posiciona como una mujer "luchadora" y que encuentra gozo en el aprendizaje.

La segunda ECA que ella llama “aprender en el comercio ambulante” está conectada con su historia infantil de pobreza extrema. Ella, hija mayor de un total de 5 hermanos cuenta que pasaron hambre y frío. Y que a los 11 años, junto a su hermana que la seguía, comenzaron vendiendo en el comercio ambulante para aportar en su hogar.

Se reconoce, desde niña, como alguien independiente que ha intentado de mayor inculcarle a sus hijas que nunca deben depender de un hombre.

La tercera experiencia, aprender a bordar, la relaciona con su alegría de aprender a hacer algo hermoso con sus manos.

Al indagar por sus características como aprendiz dice que siempre le ha gustado aprender a hacer diferentes cosas y enseñarles a los demás. Cuenta como hace poco tiempo le enseñó a leer a su mamá que era analfabeta y el orgullo de ambas por el logro.

Para Jessica lo que marca sobre todo su historia y su actitud frente al aprendizaje es la extrema pobreza que vivió y sus ganas de salir adelante.

Llama la atención la alegría de Jessica al hablar de sus experiencias, con mucha satisfacción por todo lo logrado y comenta que su familia es su gran motivación. Está empeñada en aprovechar cada una de las oportunidades que la vida le da y está segura que seguirá aprendiendo durante toda su vida.

Los momentos de tristeza son aquellos en los que recuerda los duros episodios que le tocó vivir de niña por las condiciones de extrema pobreza que implicaron mucho sufrimiento. Sus padres, pese a ser muy pobres, ella siente que la lograron proteger a través del amor que existía en la familia.

Jessica conecta su experiencia familiar con su experiencia de pareja con quien también sufrió mucho durante una época debido a episodios de violencia machista, pero a quien ella siente, ha logrado transformar en una pareja que no la agrede ni cela, que por el contrario, es una pareja de la cual ella se siente orgullosa.

Su actitud de querer seguir aprendiendo y luchando la ha transmitido a sus hijas y ambas están estudiando en un instituto de estudios superiores.

Jessica cierra la entrevista recordando situaciones vividas en su infancia en las que no había dinero para tener ni muebles ni uniforme escolar y su casa se llovía, con suelo de barro. Se pregunta si habrá gente hoy en día que viva en tales condiciones de miseria y reconoce que ella aprecia cada una de las oportunidades que la vida le ha dado.