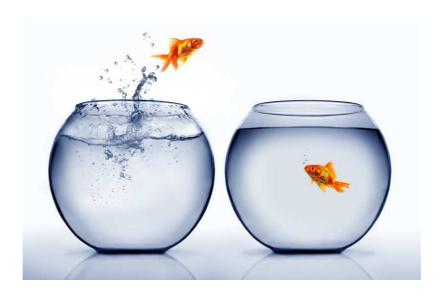




# Tesis Doctoral La Identidad de Aprendiz en la transición de etapas educativas: El paso entre educación secundaria y educación superior



Autora: *Mónica Aldana Robayo* 

Director:

Dr. César Coll Salvador

Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación Facultad de Psicología Universidad de Barcelona

Barcelona, septiembre de 2019

A los astros de mi universo:

Hernando, Consuelo, Andrés, Federico y Santiago

que me han acompañado, iluminado

y abrazado paciente y amorosamente

como un cable a tierra.

Un proyecto de este tipo sin duda se hace gracias al apoyo de muchas personas que con su sabiduría, entusiasmo, amor, entrega y cuidado permiten que uno como doctorando vaya pasando por este camino a veces incierto, a veces confuso, a veces alegre y la mayoría de las veces exigente. Gracias a cada una de las personas que me han acompañado en distinta forma, momento y lugar para que esta tesis sea finalmente una realidad:

A los y las jóvenes universitarias que han sembrado en mí la semilla de pensar en las transiciones educativas y en el camino por el cual nos volvemos aprendices. Gracias especialmente a los participantes de esta investigación, por permitirme conocer sus experiencias, percepciones y emociones. Sin este acto generoso no tendría el valioso material para haber hecho esta investigación.

A la Universidad de Barcelona por haberme otorgado la Ayuda en Formación en Docencia e Investigación (ADR), sin esta ayuda económica hubiera sido inviable que iniciara estos estudios.

A mi director de tesis el Dr. César Coll por haberme animado a que continuara con el doctorado y por apoyarme para conseguir una beca. Gracias por ser un otro significativo que me ha hecho crecer con sus reflexiones, comentarios, y porque con su manera de acompañarme en este proceso ha permitido que supere mis falencias y reconozca mis fortalezas. Agradezco la paciencia que ha tenido y por confiar en que llegaría hasta el final.

A todos los miembros del Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación, gracias por las conversaciones, reflexiones y aprendizajes que han generado. Me he sentido acogida durante estos años y animada cuando preguntaban por este proyecto, así como por mi familia. Gracias especiales a los miembros del GRINTIE, Javier Onrubia, Rosa Colomina, Ana Remesal, Anna Ginesta, Anna Engel, María José Rochera y Teresa Mauri con los que he podido compartir mayor tiempo y quienes han dejado una huella en mi vida académica y de quienes he aprendido en la docencia. Gracias especiales a Anna Engel por todo su apoyo mientras realicé la beca, a Teresa quien confió en que pudiera presentarme para ser profesora del departamento y a María José por estar siempre disponible para pensar temas de la academia y de la vida. Gracias también a Olga Canals, por su gestión y ayuda en todos los temas administrativos, pero en especial por su entusiasmo y sonrisas ofrecidas.

A mis compañeras de grupo investigación en la línea de Identidad de Aprendiz: Leili Falsafi por iniciar este camino con su tesis y motivarnos a continuar en esta línea, a Mariana Largo, Deydi Saballa y Milka Pereira por ser apoyo durante este proceso, así como por ayudar en los procesos de análisis de los datos. ¡Ha sido muy grato ver cómo habéis ido cumpliendo vuestros objetivos! Gracias a Antonia Valdés y Vanessa Campos por vuestra amistad, ánimo, consejo, reflexiones y horas dedicadas al análisis y trabajo conjunto. Ha sido un placer pensar e interpensar con vosotras el tema de IdA.

A otras colegas del departamento: Fina Ferrer, María Josep Jarque, Sara Delgado y Esther Nadal, que además de compañeras me han regalado su amistad. También gracias a las hermanas de la vida que me han nutrido a mí y a mis hijos de cuidado, sonrisas y cariño. Cada una me ha enseñado mucho y son fuente de apoyo e inspiración: Claudia, Silvia, Daniela, María da luz, Carolina, Mónica, María José C., Tania y Elisa ¡Las adoro!

A Maru por haberme cogido de la mano en esta aventura de cruzar el océano. Sin tu apoyo este viaje no hubiera iniciado. Gracias por los años compartidos, siempre estás en nuestro corazón y serás parte de nuestra familia.

A mi familia de Colombia y Barcelona: Lucía, Pilar y demás tías, primas, primos, amigas y amigos por tenerme en vuestros pensamientos y oraciones. Gracias infinitas a mis padres Hernando y Consuelo que son los mejores padres y maestros de vida que hay. Con vuestro ejemplo he aprendido la perseverancia y la bondad. Vuestro amor, entrega y generosidad no tienen límites y me han iluminado junto a mi querido hermano Andrés en los momentos más difíciles. Gracias por caminar por mí cuando yo no he podido hacerlo.

A mis amores más grandes: Federico porque te has convertido en un hombre maravilloso, eres un gran compañero de vida y tú ayuda con tu hermanito es un regalo muy preciado para mí. A Santiago por tu paciencia al no tener una madre con todo el tiempo que has necesitado. Gracias por vuestro cariño y sonrisas. Vosotros sois mi gran motor de vida, iluminándome día a día.

Por último, gracias Joan por aceptarme con la mochila tan especial que llevo encima. Nuestras vidas han sido más alegres y ligeras gracias a tu humor y cuidado. Gracias por animarme continuamente para cerrar este proceso.

Mil gracias y bendiciones para todos.

### ÍNDICE

RES	SUMEN	VII
ABS	STRACT	X
INT	RODUCCIÓN	1
PRI	MERA PARTE: COORDENADAS TEÓRICAS DEL ESTUDIO	7
	PÍTULO 1. LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE Y LA CONSTRUCCIÓN	
<b>SIG</b> 1.1.	NIFICADOS SOBRE SÍ MISMOUna aproximación concreta para entender la educación y el aprendizaje	
1.1.		
	Aprender a ser por medio de la participación en comunidad	
1.3.	Un acercamiento al concepto de identidad	
1.4.	Confluencia y relación entre identidad, aprendizaje y educación	43
	PÍTULO 2. LA IDENTIDAD DE APRENDIZ DESDE UN ENFOQUE	2=
	CIOCULTURAL	
2.1.	El estudio de la identidad en situaciones de enseñanza y aprendizaje	
2.2.	Antecedentes del concepto de IdA	
2.3.	El modelo de Identidad de Aprendiz	33
۷.	clave de aprendizaje	
	3.2. Modalidades de construcción de la Identidad de Aprendiz	
2.	3.3. Los elementos constitutivos de la Identidad de Aprendiz	41
	PÍTULO 3. LAS TRANSICIONES DENTRO DE LA INVESTIGACIÓN	
EDU	UCATIVA	49
3.1.	Un acercamiento al concepto de transición en la investigación educativa	49
3.2.		
	2.1. La ecología del aprendizaje y las transiciones	
3.	2.2. Referencias socioculturales para la comprensión y conceptualización de las transiciones	
3.3.	Las transiciones y su incidencia en la identidad de aprendiz	
SEC	GUNDA PARTE: APROXIMACIÓN EMPÍRICA	69
CA	PÍTULO 4. ESTUDIO EMPÍRICO	71
4.1.	Finalidades y Objetivos	
4.2.	Diseño de la investigación	
	2.1. Breve descripción del diseño general	
4.3.	Participantes	
	<ul><li>3.1. Criterios de selección de la muestra inicial</li></ul>	
		/

4.3.3.	Proceso de contacto con los participantes	77
4.3.4.		
4.3.5.	* *	
4.4.	Instrumentos de recogida de datos	80
4.4.1.		
4.4.2.		
4.4.3.		
	Procedimiento de recogida de datos	
	Procedimientos e instrumentos de análisis de los datos	
4.6.1.	1 2	
4.6.2.	$\mathcal{E}$	
4.6.3.		
4.6.4.	Proceso de análisis y validez de los resultados.	92
TERCE	ERA PARTE: RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	97
CAPÍT	ULO 5. CARACTERIZACIÓN DE LA IDENTIDAD DE APRENDIZ DE	£
	ÓVENES QUE CURSAN EL ÚLTIMO AÑO DE BACHILLERATO	
	Descripción general del conjunto de experiencias subjetivas de aprendizaje (ESA	
5.1.1.		
5.1.2.	<b>A</b>	
5.1.3.		
5.1.4.		
5.1.5.	• 1	
5.1.6. 5.1.7.	<u>.</u>	
5.1.7.	<b>.</b>	
	sumen del conjunto general de experiencias de aprendizaje	
	Caracterización y comparación de las características de las ESA según su ubicac temporal	
	Contextos Socio-institucionales de las experiencias específicas y extendidas	
5.2.1.		
5.2.3.		
5.2.4.	· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·	
3.2.1.	y extendidas	
5.2.5.	· ·	
5.2.6.		
5.2.7.		
	sumen de las características de las ESA según su ubicación espacio temporal	
	Experiencias subjetivas de aprendizaje a las que remiten los jóvenes en su	
	rucción de la IdA	119
5.3.1.	Tipo de ESA presentes en la reconstrucción de la IdA	121
5.3.2.	Periodos vitales de las experiencias relacionadas con la IdA	
5.3.3.	Contextos Socio-institucionales de las experiencias relacionadas con la IdA	127
5.3.4.	1 3 1	128
5.3.5.		
<b>.</b>	con la IdA	
5.3.6.	•	
5.3.7.	* *	
5.3.8.	* *	
5.3.9.	Influencia de las experiencias relacionadas con la IdA	
Kes	NUMER OF IAS ESA TETACIONADAS CON 12 TO A	רו ו

5.4.	Caracterización como aprendices	
5.4.1.	1	137
5.4.2.		
<b>.</b>	las que se sienten bien o mal aprendiendo	
5.4.3.	Proyección en experiencias futuras de aprendizaje	
Kes	umen de la caracterización como aprendiz	133
CAPÍTI	ULO 6. EL IMPACTO DEL INGRESO A LA UNIVERSIDAD EN LA	
RECON	ISTRUCCIÓN DE LA IDA DE LOS JÓVENES	. 157
	Experiencias subjetivas de aprendizaje a las que remiten los jóvenes en su	
	ucción de la IdA tras haber ingresado en la educación superior	
6.1.1.	Tipo de ESA presentes en la reconstrucción de la IdA, tras la transición educativa	
6.1.2.	•	
6.1.3.	•	
6.1.4. 6.1.5.	·	184
0.1.5.	la IdA	186
Res	umen de las ESA y sus características más relevantes, a las que remiten los y las	100
	enes en su reconstrucción de la IdA tras haber ingresado en la educación superior	188
· ·	Caracterización como aprendices tras haber ingresado en la educación superior .	
6.2.1.	<u>.</u>	
	umen de la caracterización como aprendiz tras haber ingresado en la educación	1)3
	erior	200
•		
6.3. <b>I</b> 6.3.1.	La transición y los cambios en la ecología de aprendizaje	201 202
6.3.2.		
6.3.3.	¿Qué y para qué se aprende?	
6.3.4.	¿Cómo se aprende?	
	umen de los cambios en la ecología de aprendizaje tras la transición	
CA DÍTI	ULO 7. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES PARA	
	AS INVESTIGACIONES	
7.1. <b>I</b>	Discusión y análisis sobre la caracterización de la IdA que reconstruyen los	
	tes durante la transición educativa de la educación secundaria a la educación	
		215
7.1.1.		
	bachillerato	
7.1.2.	1 1	
	participantes.	224
7.2. <b>(</b>	Conclusiones generales	238
7.3. A	Aportaciones, limitaciones y cuestiones abiertas para futuras investigaciones	240
DEED	ENICHAC	245
KEFEK	ENCIAS	. 245
ANEXO	OS	. 257
Anexo 1:	: Comunicación profesores	259
Anexo 2:	: Comunicación padres	260
Anexo 3:	: Invitación a estudiantes	261
Anexo 4	: Consentimiento de participación	262

Anexo 5: Muestra del cuestionario	263
Anexo 6: Pauta de entrevista A	264
Anexo 7. Pauta de entrevista B	268
Anexo 8. Protocolo de codificación del cuestionario	271
Anexo 9. Protocolo procedimental de codificación del cuestionario	284
Anexo 10. Protocolo de codificación de las entrevistas A y B	
ÍNDICE DE TABLAS	
Tabla 1. Modalidades de construcción de la Identidad de Aprendiz	40
Tabla 2. Principales características del diseño metodológico	75
Tabla 3. Pasos para el análisis temático	87
Tabla 4. Proceso IPA	89
Tabla 5. Periodo vital de las experiencias	101
Tabla 6. Contextos Socio-institucionales relacionados en las experiencias	103
Tabla 7. Tipo de contenido de aprendizaje de las experiencias	104
Tabla 8. Otros significativos referenciados en la experiencia	105
Tabla 9. Razones de los otros significativos en la experiencia	106
Tabla 10. Interés y motivos que se identifican en las experiencias	107
Tabla 11. Personas que otorgaron los Actos de Reconocimiento	109
Tabla 12. Influencia de las experiencias.	110
Tabla 13. Tipo de experiencias y contexto socio-institucional en que se desarrollan	114
Tabla 14. Foco de aprendizaje según tipo de experiencia	115
Tabla 15. Tipo de experiencia e interés y motivo	115
Tabla 16. Tipo de experiencia y emoción suscitada	116
Tabla 17. Tipo de experiencia y actos de reconocimiento	117
Tabla 18. Tipo de experiencia y su influencia	118
Tabla 19. Experiencias de aprendizaje y su relación con la Identidad	121
Tabla 20. Distribución de relación con la IdA y otras identidades	126
Tabla 21. Comparativa de los periodos vitales entre experiencias con C_IdA y otras identi-	dades 127
Tabla 22. Contextos Socio-institucionales de las experiencias con C_IdA y otras identidad	les 128
Tabla 23. Foco de aprendizaje de las experiencias con C_IdA y otras identidades	128
Tabla 24. Otros significativos en las experiencias con C_IdA	129
Tabla 25. Razones atribuidas a los otros significativos en las experiencias	130
Tabla 26. Interés y motivo en las experiencias C_IdA y otras identidades	131
Tabla 27. Personas que otorgan AR en las C_IdA y otras identidades	134
Tabla 28. Influencia de las experiencias C_IdA y otras identidades	135
Tabla 29. Características que facilitan el aprendizaje	143

Tabla 30. Características que dificultan el aprendizaje	143
Tabla 31. Elementos favorables para afrontar el cambio a la universidad	152
Tabla 32. Elementos desfavorables para afrontar el cambio a la universidad	155
Tabla 33. Cumplimiento de expectativas previas a la transición.	195
Tabla 34. Aspectos favorables y desfavorables vivenciados en la transición	197
Tabla 35. Objetivo 1 y preguntas directrices	216
Tabla 36. Objetivo 2 y preguntas directrices	224
Tabla 37. Fases del análisis temático	294
ÍNDICE DE FIGURAS	
Figura 1. Elementos del modelo de Identidad de Aprendiz	44
Figura 2. Proceso de codificación y análisis realizado	93
Figura 3. Resumen de elementos y características predominantes del conjunto de ESA	113
Figura 4. Dimensiones y valores de la caracterización como aprendiz	234
ÍNDICE DE GRÁFICOS	
Gráfico 1. Distribución de los participantes por género y procedencia	78
Gráfico 2. Elección vocacional según género	79
Gráfico 3. Emoción pasada ESA	108
Gráfico 4. Emoción actual al recordar.	108
Gráfico 5. Tipo de experiencia según conexión con IdA y otras identidades	126
Gráfico 6. Emoción pasada en las experiencias C_IdA	132
Gráfico 7. Emoción actual en las experiencias C_IdA	132
Gráfico 8. Presencia Actos de Reconocimiento en las experiencias C_IdA	133
Gráfico 9. Valencia AR en las experiencias C_IdA	133
Gráfico 10. Emoción por los AR en las experiencias C_IdA	134
Gráfico 11. Caracterización como aprendiz	138
Gráfico 12. Condicionantes en el aprendizaje	144

#### Resumen

Los cambios que ha propiciado la actual sociedad de la información han exigido el repensar y reflexionar la forma en que nos relacionamos en los distintos contextos y han dejado de manifiesto la necesidad de propiciar un aprendizaje a lo largo y ancho de la vida. Siguiendo un enfoque sociocultural del aprendizaje, la presente investigación profundiza en el concepto de *Identidad de Aprendiz* (IdA) como un artefacto conceptual que enriquece la mirada sobre el proceso de aprendizaje y nos ayuda a entender cómo las personas se reconocen a sí mismas como sujetos que aprenden no sólo en los contextos destinados a ello, sino también más allá de los contextos formales y específicos de aprendizaje. Se retoma el modelo de IdA (Coll y Falsafi, 2010b; Falsafi, 2011) para estudiar el impacto del tránsito entre el bachillerato y la educación superior en la reconstrucción de la (IdA) de los jóvenes participantes.

La investigación ha seguido una metodología cualitativa desde un enfoque fenomenológico interpretativo (Willig, 2013), pues nos interesaba comprender y profundizar sobre lo que significaba para los jóvenes hacer la transición del bachillerato a la universidad centrándonos en su experiencia subjetiva y la influencia que tuvo este tránsito en la reconstrucción de su identidad de aprendiz. Querer profundizar en la transición implicó plantear un estudio longitudinal previo y posterior a la transición. Por tanto, recogimos datos en dos periodos de tiempo distintos: uno cuando los jóvenes se encontraban cursando el bachillerato y otro cuando ya habían culminado como mínimo el primer año de universidad. Seleccionamos una muestra de 32 jóvenes, hombres y mujeres de entre 17 y 18 años, con los cuales realizamos tres fases de recogida de datos. En la primera fase creamos un cuestionario que se realizó con todo el grupo cuando estaban en bachillerato; en la segunda fase empleamos una entrevista semiestructurada a 20 jóvenes de la muestra inicial cuando aún cursaban el bachillerato; y en la tercera fase realizamos una entrevista en profundidad con 10 participantes del subgrupo de la muestra inicial cuando estaban por terminar o habían terminado su primer año de universidad.

En concordancia con nuestro marco teórico adoptado definimos como unidad de análisis: las experiencias subjetivas de aprendizaje mencionadas por los y las jóvenes, los enunciados del relato que se relacionan con la construcción, definición y transformación de su identidad como aprendiz y, finalmente, los enunciados sobre la proyección y transición académica. El procedimiento de organización y análisis de los datos se llevó a cabo mediante el programa *Atlas.ti*, versión 6 y 7, empleando tres protocolos de codificación para apoyar el proceso analítico, los cuales fueron desarrollados nutriéndonos del Análisis Temático (AT) y del Análisis Fenomenológico

Interpretativo (IPA) y combinando la creación de códigos deductivos e inductivos. La codificación se desarrolló siguiendo un procedimiento de valoración y contraste entre jueces.

Los resultados principales nos indican que la transición educativa es un proceso que se inicia desde el bachillerato, en el que la preparación juega un papel importante para el desarrollo de herramientas y recursos que permitan el ajuste y afrontamiento favorable en la nueva etapa educativa. A su vez, la transición a la educación superior debe entenderse más allá del paso de un contexto a otro. Los relatos de los jóvenes evidencian que esta transición puede vivirse en sí misma como una *experiencia ecológica*, en la medida que promueve que el entorno de actividades de la persona cambie y tenga una influencia en la participación en diversas situaciones que nutren y comprometen todo su desarrollo en general. En consecuencia, la transición educativa puede ser una *transición procesual* que comporta la transformación individual y de las relaciones en las que la persona se desenvuelve.

Para entender la configuración de la ecología de aprendizaje de los jóvenes, es indispensable remitirse a las Experiencias Subjetivas de Aprendizaje (ESA) como elemento clave en la comprensión de la construcción de la IdA, ya que dan cuenta de cómo los jóvenes han podido participar en una situación de una forma determinada y el sentido que ha tenido para ellos. El conjunto de experiencias se sitúa en el periodo vital más cercano a los jóvenes -la adolescencia-. Así mismo, los contextos en los que se desarrollan la mayoría de las experiencias son los más predominantes dados sus roles como estudiantes e hijos y en los que evidentemente pasan más tiempo en su día a día (institución educativa y familia). En relación con el tipo de contenido de las experiencias, cabe resaltar que el aprendizaje principal es de tipo actitudinal. Estos conocimientos han dejado marca porque de alguna forma trascienden más que otro tipo de contenido, en el sentido de que los usan o piensan que podrán usarlos "transversalmente" en distintos momentos a lo largo de su vida. Como interés principal encontramos las características de la actividad, que incluyen el contenido, los participantes, la estructura de la tarea, etc. Este resultado es interesante de cara a pensar en la influencia educativa en la educación formal pues se refuerza la idea de la necesidad de proponer situaciones favorecedoras en los centros, en las que se despierte el interés de las personas por aprender y sentirse cómodas en situaciones de aprendizaje.

En relación con los contextos de educación formal, se evidencia que tienen la potencia de favorecer que la "actividad líder" sea el aprendizaje y, por consiguiente, que una de las identidades principales que entren en juego sea el ser aprendiz. Este puede ser un elemento para tener en cuenta dentro de la planificación institucional en busca del desarrollo de aprendices cada vez más competentes, en el que la IdA puede ser una identidad mediadora que permite que el aprendizaje se reconozca como el motor de crecimiento personal.

Por último, el modelo de identidad de aprendiz es una herramienta conceptual que permite investigar el proceso de construcción de la IdA, identificando los elementos que entran en juego en una situación de aprendizaje y que influyen en la forma en que las personas pueden representarse a sí mismas como aprendices.

Palabras clave: identidad de aprendiz; transiciones educativas, aprendizaje, ecología del aprendizaje, teoría de la actividad, teoría sociocultural.

.

#### **Abstract**

The changes that have led to the current information society have required rethinking and reflecting on the way we interact in different contexts and have also revealed the need to promote learning throughout life. Following a sociocultural approach to learning, the present investigation delves into the concept of *Learner Identity* (LI) as a conceptual artifact that enriches the look on the learning process and helps us understand how people recognize themselves as subjects that learn not only in the contexts intended for it, but also beyond the formal and specific learning contexts. The LI model (Coll y Falsafi, 2010b; Falsafi, 2011) is resumed to study the impact of the transit between the high school and higher education in the re-construction of young participants' learner identity (LI).

The research has followed a qualitative methodology from an interpretive phenomenological approach (Willig, 2013), because we were interested in understanding and deepening what it meant for young people to make the transition from high school to university focusing on their subjective experience and the influence of this transit in the re-construction of their learner identity. The determination to deepen the transition involved proposing a longitudinal study before and after the transition. Therefore, we collected data in two different time periods: one when the young people were in high school and another one when they had already completed at least the first year of university. We selected a sample of 32 young people, men and women between 17 and 18 years of age, with whom we carried out three phases of data collection. In the first phase we created a questionnaire completed by the whole group when they were in high school; in the second phase we used a semi-structured interview with 20 young people from the initial sample while they were still in high school; finally, in the third phase we conducted an indepth interview with 10 participants from the subgroup of the initial sample when they were about to finish or had finished their first year of university.

In accordance with our adopted theoretical framework, we define as a unit of analysis: the subjective learning experiences mentioned by the young people, the statements of the story that relate to the construction, definition and transformation of their identity as learners, and finally the statements about the projection and academic transition. The procedure for organizing and analyzing the data was carried out through *Atlas.ti* program, version 6 and 7, using three coding protocols to support the analytical process developed by nourishing the Thematic Analysis (TA) and Interpretive Phenomenological Analysis (IPA) and combining the creation of deductive and inductive codes. The coding was developed following a procedure of assessment and contrast between judges.

The main results indicate that the educational transition is a process that starts from high school, in which the preparation plays an important role for the development of tools and resources that allow the adjustment and favorable response in the new educational stage. In turn, the transition to higher education must be understood beyond the shift from one context to another. The statements of young people show that this transition can live in itself as an *ecological experience*; to the extent that it promotes that the environment of activities of the person changes and has an influence on participation in various situations that nourish and compromise their entire development in general. Consequently, the educational transition can be a *procedural transition* that involves the individual transformation and the relationships in which the person develops.

To understand the configuration of the ecology of learning for young people, it is essential to refer to the *Subjective Learning Experiences* (SLE) as a key element in understanding the construction of the LI, since they realize how young people have been able to participate in a situation in a certain way and the meaning it has had for them. The set of experiences are located in the life period closest to young people - adolescence. Likewise, the contexts in which most of the experiences are developed are the most predominant given their roles as students and children and in which they obviously spend more time in their day-to-day life (educational institution and family). In relation to the type of content of the experiences, it is noteworthy that the main learning is attitudinal. This knowledge has left a mark because it somehow transcends more than other types of content, in the sense that they use it or think they can use it "transversally" at different times throughout their lives. The main interest is the characteristics of the activity, which include the content, the participants, the structure of the task, etc. This result is interesting in order to think about the educational influence in formal education because it reinforces the idea of the need to propose favorable situations in educational centers that could spark interest of people to learn and feel comfortable in situations of learning.

In relation to formal education contexts, it is evident that they have the power to favor that the "leading activity" is learning, and, therefore, that one of the main identities that enters the scene is to be a learner. This can be an element to take into account in institutional planning in search of the development of increasingly competent learners, in which the LI can be a mediating identity that allows learning to be recognized as the engine of personal growth.

Finally, the learner identity model is a conceptual tool that allows us to investigate the process of building the LI, identifying the elements that come into play in a learning situation and that influence the way people can represent themselves as learners.

*Keywords:* learner identity, educational transitions, learning, learning ecology, activity theory, sociocultural theory.

#### Introducción

La actual sociedad de la información y el conocimiento ha generado el interés -y la necesidad- de fomentar el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, aprovechando los contextos tanto formales como informales, como posibles fuentes de aprendizaje y desarrollo para las personas. Enmarcados en un enfoque sociocultural del aprendizaje, el cual se centra en entender y estudiar cómo la cultura y el medio social inciden y hacen parte del desarrollo de las personas y su aprendizaje, la presente investigación profundiza en el concepto de *Identidad de Aprendiz* (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi, 2011) como un artefacto conceptual que enriquece la mirada sobre el proceso de aprendizaje y nos ayuda a entender cómo las personas se reconocen a sí mismas como sujetos que aprenden no sólo en los contextos creados y planificados para ello, sino también más allá de los contextos formales y específicos de aprendizaje. Nos centramos entonces en estudiar el impacto de las transiciones del sistema educativo, particularmente entre el bachillerato y la educación superior, en la reconstrucción de la Identidad de Aprendiz de los y las jóvenes.

El interés por comprender e investigar el sentido de reconocimiento de sí mismo como aprendiz que tienen las personas y su relación con la forma en como éstas actúan o afrontan diferentes situaciones de aprendizaje, se relaciona con las reflexiones sobre el aprendizaje en el siglo XXI y los retos y posibilidades de la educación en el escenario actual. Asimismo, se vincula personalmente con dos fuentes de experiencias diferentes que afortunadamente se interconectaron en el camino. Una de ellas tiene que ver con las reflexiones derivadas de los módulos que cursé en el Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación (MIPE) y la posibilidad de conocer los proyectos que adelantaba el grupo GRINTIE<sup>1</sup>, entre los cuales se encontraban los avances en la línea de investigación sobre Identidad de Aprendiz dirigida por el Dr. Coll.

La otra fuente de experiencias se remonta a mi trayectoria profesional como consejera académica en una Institución de Educación Superior -IES- en Colombia. Allí tuve la oportunidad de participar en distintos programas de acompañamiento académico

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> **Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa (GRINTIE**), adscrito al Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación de la Universidad de Barcelona, dirigido por el Dr. César Coll. <a href="http://www.psyed.edu.es/grintie/">http://www.psyed.edu.es/grintie/</a>

dirigidos a la atención de los estudiantes de nuevo ingreso y asesorar a aquellos que se encontraban en riesgo académico; es decir, estudiantes cuyo desempeño académico no era el mínimo requerido por la universidad y que como consecuencia podrían ser suspendidos temporalmente de la institución.

Por medio de las narraciones elaboradas en las consejerías con los jóvenes identifiqué que éstos habían construido unos significados sobre sí mismos como "estudiantes" que los hacía proyectarse y afrontar de una determinada manera las clases, las tareas, las relaciones con sus profesores y compañeros, las evaluaciones y el aprendizaje mismo, entre otros. Igualmente evidencié que las experiencias vividas por los jóvenes en los diferentes semestres de la universidad, los resultados obtenidos en éstos, así como los nuevos contextos en los que participaban por haber cambiado tanto de etapa vital como de etapa educativa (volverse universitario) incidían en la construcción o reconstrucción de los significados sobre sí mismos, afirmando, cambiando o confrontando sus percepciones y expectativas como "estudiantes" en este nuevo contexto, así como en su identidad en general.

Retomamos entonces algunos elementos presentes tanto en la investigación teórica, como en la propia experiencia académica y profesional para acotar el planteamiento de esta investigación:

- El ingreso a la Universidad como una situación confrontante del reconocimiento y significados que tienen los jóvenes de sí mismos en contextos académicos, generando en muchos casos desestabilización y crisis.
- La pertinencia de ofrecer acompañamiento en el ingreso a la universidad y primeros cursos como elemento para mejorar la adaptación de los estudiantes y prevenir el abandono o fracaso de los estudios.
- La importancia del "sentido del aprendizaje" (Coll, 1988, 2003, 2014, 2018b) para que los estudiantes puedan encontrar motivos para aprender y hacer los esfuerzos necesarios para ello.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Más adelante explicamos la diferencia que en este proyecto hacemos frente a los términos "estudiante" y "aprendiz"

- La necesidad de crear espacios de co-construcción dialógica que permitan a las personas el reconocimiento, la reflexión y la conciencia sobre sí mismas y sus procesos de aprendizaje.
- ~ El concepto de *Identidad de Aprendiz*, como artefacto conceptual y analítico.

A raíz de lo mencionado, surgen dos intereses principales en los que se quiere contribuir teóricamente: el primero, relacionado con la comprensión de cómo las personas construyen y reconstruyen significados sobre sí mismas como aprendices al participar en nuevas experiencias de aprendizaje. El segundo, dirigido a entender cómo las transiciones (especialmente las educativas) influyen en este sentido de reconocimiento de sí mismo como aprendiz.

Se hace referencia al término "aprendiz" y no al término "estudiante" pues este último evoca un rol especialmente vinculado con la educación formal, mientras que el interés de este proyecto es más amplio al considerar que cualquier experiencia (ya sea en el ámbito educativo o por fuera de él) puede convertirse en fuente subjetiva de aprendizaje. Igualmente, se considera que el proceso de aprender no sólo recae en unos años o etapa puntual, sino que se produce a lo largo y ancho de la vida. De esta forma, para comprender y potencializar esta visión de aprendizaje se necesitan herramientas conceptuales que permitan comprender cómo las personas construyen y reconstruyen significados como aprendices y las dinámicas implicadas en ello.

En este orden de ideas, el concepto de *Identidad de Aprendiz* (en adelante, IdA) desarrollado dentro del modelo propuesto por Coll y Falsafi (2010b) y Falsafi (2011) 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; significados que influirán en la manera en que perciben, valoran, afrontan y se relacionan en dichas situaciones. Uno de los aportes del concepto de IdA a la reflexión sobre la práctica educativa es que amplía los elementos a tener en cuenta dentro de las acciones de prevención, al tiempo que invita a concebir a la persona como un aprendiz a lo largo y ancho de la vida. En consecuencia, algunos autores mencionan la necesidad de incorporar el concepto de IdA para comprender e intervenir en situaciones de enseñanza y aprendizaje:

Working with students who show very little, if any, progress can be extremely challenging and frustrating for a teacher, who often reaches a point of not knowing what to do to help them. I find that by including the learner identity factor in the equation, particularly the development of a sense of competence, one is better equipped to step out of a vicious circle and look at learning difficulty with new, promising eyes. (Hirano, 2009, p. 40)

La conceptualización sobre la IdA es reciente e incipiente. A pesar de que el estudio de la identidad tiene una amplia trayectoria y es objeto de estudio como herramienta y filtro de análisis para la comprensión de una gran variedad de fenómenos (políticos, sociales, emocionales y económicos, entre otros), en la investigación educativa no se ha profundizado y concretado suficientemente la relación entre identidad y aprendizaje. Siguiendo a Larreamendy (2011) esto podría explicarse, por una parte, al legado que por muchos años se tuvo de la tradición conductista y cognitiva en su definición de aprendizaje; ciencias desde las cuales no se ha pensado la relación entre aprendizaje e identidad dada su concepción de la acción humana, en la cual no entra en juego la persona con sus coordenadas históricas y sociales en las que vive:

Lo que está detrás de pensar el aprendizaje y la identidad en conjunto es una crítica profunda a la manera como la psicología ha conceptualizado el objeto del aprendizaje y como ha ignorado la relación entre la persona y la práctica social. (p.35)

En este escenario, menos aún se ha explorado el concepto de IdA como herramienta que puede utilizarse en el ámbito educativo (Coll y Falsafi, 2010a). En este sentido, profundizar y concretar cada vez más en el concepto de IdA es novedoso y relevante, pues permite identificar que hay una identidad particular que se pone en juego en las situaciones de aprendizaje –e incluso más allá de ellas– mediando en la construcción de otras identidades, así como para avanzar en el aprovechamiento de este constructo como herramienta analítica.

En relación con las trayectorias educativas y sus consecuentes transiciones, numerosos estudios han analizado los procesos de continuidad y discontinuidad en éstas centrados principalmente en el currículo, organización educativa, modelo pedagógico y cultura de centro (Funes, 2009; Sacristán, 1996; San Fabio, 1999). Sin embargo, consideramos que estos enfoques se quedan cortos para aprovechar el concepto de

transición en un marco más general dentro de la ecología del aprendizaje. Conviene subrayar que cuando las personas tienen transiciones entre diversos contextos -sean educativos o no- están expuestas a vivir nuevas experiencias que pueden desencadenar aprendizajes que podrán ser aprovechados en múltiples situaciones. Así, ahondar en las transiciones que tienen lugar dentro del sistema educativo y su consecuente influencia en la IdA es relevante dentro de los programas de acompañamiento vocacional y apoyo al estudiante, para potencializar el carácter formativo que estas transiciones pueden tener para las personas.

Por otra parte, el estudio de las transiciones también se ha visto influenciado por las políticas educativas y económicas que están poniendo de relieve la no linealidad actual de las trayectorias educativas de los jóvenes; la necesidad de hacer frente a las exigencias de un mercado laboral cambiante que requiere una capacitación permanente; y la reflexión sobre el éxito y abandono escolar que siempre ha estado presente. Así, en un mundo marcado por los efectos que la globalización está provocando, existe presión para que se mejoren los procesos de las transiciones sociales, educativas y profesionales, pues se considera que esto es crucial para romper los ciclos de desventaja social y económica (Ecclestone, 2007).

Finalmente, el interés por el sistema educativo se relaciona con el papel fundamental que cumple en el desarrollo de las potencialidades de las personas que participan en él. Este valor ha generado que, desde diferentes disciplinas, especialmente la psicología y la pedagogía, se haya buscado mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en las distintas etapas de la educación formal, reconociendo su complejidad y la imposibilidad de llegar a fórmulas concretas y generalizables a todos los contextos educativos. En este orden de ideas, con el desarrollo de esta tesis se espera ofrecer una herramienta conceptual más para comprender el proceso de participación de las personas en situaciones de aprendizaje que ayude a generar a futuro propuestas de intervención.

En cuanto al diseño del documento, éste se encuentra estructurado en tres grandes apartados. El primero inicia con una presentación que contextualiza el origen del interés por el tema de investigación y la relevancia de su estudio dentro del ámbito educativo. Asimismo, se desarrollan algunos lineamientos teóricos que nos permiten situar el tema investigado dentro del marco más amplio de la investigación educativa y de la identidad, así como tener los elementos conceptuales necesarios para el posterior análisis e interpretación de resultados. El segundo apartado, presenta la descripción del estudio

empírico realizado, en el que se explicita el objetivo del estudio, las preguntas directrices, y los instrumentos de recogida y de análisis de la información. En el tercer apartado se exponen los resultados obtenidos para cada uno de los objetivos y preguntas de investigación, así como la discusión y conclusiones al respecto.

Primera parte: Coordenadas teóricas del estudio

## Capítulo 1. Los procesos de aprendizaje y la construcción de significados sobre sí mismo

En este primer capítulo desarrollaremos algunas ideas que permiten pensar en la relación entre aprendizaje, educación e identidad. Para ello comenzaremos explicando la aproximación a la educación y al aprendizaje asumida en este proyecto, la cual se corresponde con un enfoque del constructivismo sociocultural. Después señalamos el concepto de identidad que retomamos para esta investigación y finalizamos con un apartado en donde se ponen en juego los tres elementos: aprendizaje, educación e identidad.

#### 1.1. Una aproximación concreta para entender la educación y el aprendizaje

El siglo XXI reconocido por la generalización en el uso de las TIC, se ha caracterizado por el rápido flujo, intercambio y desarrollo de información que permite crecer exponencialmente el conocimiento (Adell, 1997; Dochy, 2001; Sánchez, Boix, y Jurado, 2009). Así, la conformación de la actual sociedad de la información y su influencia en los distintos contextos, laboral, social y educativo, ha hecho repensar las formas de interactuar, comunicarse, llevar a cabo los negocios y aprender, planteando nuevas exigencias a la sociedad y a la educación.

Se necesita entonces que las instituciones educativas promuevan el aprender a aprender, dejando de lado la concentración exclusiva en la transmisión de conocimientos, y pasen a formar en los estudiantes las competencias necesarias para aprender a buscar, analizar, sistematizar, comprender información y resolver problemas (Coll, 2013; Tobón, 2008) permitiendo así el aprendizaje a lo largo de la vida, el aprendizaje permanente. La Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI de la Unesco resalta el papel de la educación a lo largo de la vida como la clave para el presente siglo, considerando que el concepto:

...va más allá de la distinción tradicional entre educación primera y educación permanente y coincide con otra noción formulada a menudo: la de una sociedad educativa en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo. (Delors et al., 1997, p. 35)

Se ha favorecido entonces la reflexión sobre el papel de la educación como herramienta clave para el desarrollo individual y social, y como medio para dar respuesta a las necesidades de un mundo cada vez más complejo, cambiante e incierto. *Futures of Education* de la UNESCO es una iniciativa que evidencia esta concepción del aprendizaje como un proceso de desarrollo continuo y de por vida (UNESCO, 2019).

En concordancia con las reflexiones sobre el rol de la educación, las propuestas que postulan el aprendizaje a lo largo de la vida empiezan a ser más estudiadas y desarrolladas, y son aprovechadas para comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje y sus correspondientes implicaciones en la sociedad. Esas vertientes teóricas postulan que no hay momentos o etapas exclusivas donde las personas pueden o no adquirir un conocimiento, sino que se aprende en el transcurso de la vida. Sostienen incluso que es necesario desarrollar el aprendizaje continuo, ya que vivimos en un mundo en que el conocimiento se transforma constantemente. En definitiva, se habla del aprendizaje permanente como una necesidad para todos los ciudadanos:

Necesitamos mejorar nuestras aptitudes y competencias a lo largo de toda nuestra vida, no solo para realizarnos personalmente y ser capaces de participar activamente en la sociedad en que vivimos, sino también para poder tener éxito en un mundo laboral en constante evolución. (Comisión Europea, 2007, p. 1)

En este sentido se reflexiona sobre el papel de la educación en la formación de personas que sepan responder a los desafíos, y se mira especialmente a la escuela y a la universidad como los lugares donde debe realizarse esta preparación. Sin embargo, ¿cómo las instituciones educativas pueden ayudar a las personas a aprender a aprender en distintos contextos y a lo largo de la vida?, ¿cómo se puede aprovechar desde la escuela los saberes y aprendizajes que han construido los estudiantes en otros contextos?, ¿cómo ayudar a que las personas aprovechen sus aprendizajes más allá del contexto inicial donde fueron construidos?, ¿cómo se puede facilitar el tránsito entre los niveles educativos, y entre el sistema educativo y el mundo laboral?

Como se comentó anteriormente, el interés de esta tesis está relacionada con estas preguntas sobre el aprendizaje a la lo largo de la vida, las transiciones educativas y la influencia del sistema educativo en el aprendizaje de las personas. Pero estos cuestionamientos no surgen de una posición neutral. Hacerse estas preguntas implica asumir o situarse teóricamente para responderlas, reconociendo una forma de entender la enseñanza, el aprendizaje, el aprendiz, los agentes educativos, los contenidos, etc. Al respecto, la presente investigación se desarrolla desde un enfoque sociocultural, el cual permite entender y estudiar cómo la cultura y el medio social inciden y hacen parte del desarrollo de las personas y su aprendizaje.

Si nos remontamos a concepciones de aprendizaje, Collins (2006) nos recuerda que antiguamente en el "aprendizaje tradicional" -que podríamos llamar aprendizaje naturallas personas aprendían lo que necesitaban para estar en el mundo y para aportarle a él por medio del aprendizaje directo con la "tarea", y con el conocimiento y ayuda (modelaje y ajuste) que recibían de sus padres y otros miembros de la comunidad. Así, aprendían a ser carpinteros, sastres y todos los otros oficios que fueran necesarios. Lo que se aprendía era lo que se practicaba, lo que se practicaba eran los saberes importantes y necesarios, por lo que tenían un profundo sentido para los aprendices. Estos principios se retoman en lo que el autor llama "aprendizaje cognitivo" que es la reformulación de ese aprendizaje tradicional en contextos de enseñanza. En éste se considera que la base es el aprendizaje directo, que el conocimiento es aprendido por medio de su uso en diversos contextos, el cuál debe poder ser generalizado para responder a distintos problemas. Esta concepción también hace énfasis en los procesos cognitivos y habilidades para generar ese aprendizaje, por lo cual el autor comenta que en los contextos de enseñanza, se deben crear las condiciones para que los estudiantes puedan mostrar los procesos y habilidades que están empleando y desarrollando, y así el profesor puede ofrecerles las ayudas necesarias.

Del aprendizaje tradicional quiero señalar cuatro aspectos, los cuáles son principios de teorías actuales. El primero es que el aprendizaje se creaba en un contexto -no solo físico, sino cultural y espacio temporal- (aprendizaje situado); el segundo, es que el conocimiento estaba representado por las aportaciones de los distintos miembros de la comunidad (cognición e inteligencia distribuida); el tercero, es que el contenido era lo que se necesitaba para afrontar la vida (aprendizaje significativo); el cuarto, es que el aprendizaje se conseguía por medio de la ayuda de los otros, quienes no solo compartían el

conocimiento, sino modelaban cómo construirlo (proceso mediado cultural y dialógicamente).

Estos aspectos se corresponden con los mencionados por Díaz Barriga (2006) que se desprenden de la concepción de aprendizaje del constructivismo sociocultural. Así, desde este enfoque (Coll, 1999, 2007a; Coll, Martín, y Onrubia, 2007) se entiende el aprendizaje como la construcción de significados y atribución de sentido fruto de las aportaciones individuales y de la interacción de la persona con el medio, que se hace a través de un proceso dialógico en relación y mediación con el entorno. También que la cognición es distribuida entre los individuos y es situada construyéndose socialmente en un contexto determinado, lo que conlleva a que sea mediada por herramientas y que se requiera crear un puente entre lo sociocultural y lo individual, una mediación por medio del uso de signos y herramientas (Wertsch, 1988). Como se verá a lo largo de la tesis, esta concepción de aprendizaje orienta nuestro proyecto y en consecuencia, enmarca también las decisiones metodológicas sobre cómo acercarnos a preguntar a los jóvenes sobre sus experiencias de aprendizaje.

Además de lo mencionado, un factor que influye en que adoptemos el enfoque sociocultural del aprendizaje es que éste puede aplicarse más allá de la educación formal. Retomando los postulados de Vygotsky sobre la existencia de una relación indisoluble entre el desarrollo individual y la influencia social y cultural gracias a la mediación del lenguaje y otros recursos semióticos, se han desarrollado numerosas investigaciones para entender no sólo el proceso de construcción de significados sobre un tema particular, sino también para entender cómo las personas construyen significados sobre sí mismas, lo cual permite reflexionar y estudiar la identidad en situaciones de aprendizaje diversas (Ecclestone, Blackmore, Biesta, Colley, y Hughes, 2005; Holland, Lachicotte, Skinner, y Cain, 1998; Wortham, 2006).

Al hilo de estas investigaciones, también es importante señalar que en la última década se ha evidenciado un cambio en la concepción de la persona que aprende. Una de las diferencias que se percibe radica en pensar en la persona como "aprendiz" y no solo como "estudiante". Aunque parece un juego de lenguaje, no es lo mismo decir que un estudiante puede ser aprendiz, que un aprendiz a veces es estudiante. Es decir, la representación de "estudiante" inevitablemente nos remite a un "rol" que tienen las personas en determinados momentos de sus vidas y en contextos específicos de aprendizaje como son los de la educación formal; en tanto el término "aprendiz" nos

permite evocar a una persona (desde su infancia hasta su vejez) que puede aprender en una amplia gama de experiencias a lo largo de los distintos momentos de su vida. Desligar la noción de aprendiz al rol exclusivo del estudiante tiene sin duda una connotación social y educativa en los distintos escenarios y sistemas. Por un lado, invita a atomizar las oportunidades de aprendizaje en las que pueden entrar en juego las ofertas de los centros culturales, los grupos de comunidades de práctica, las actividades de los lugares de trabajo, las experiencias vividas en el hogar y con amigos; y por otro lado, refuerza la reflexión sobre la función de la escuela en este reto de formar aprendices para toda la vida surgiendo nuevos temas de interés para la investigación educativa. De esta forma, vemos un creciente interés por entender como las personas aprovechan sus aprendizajes en distintos contextos y cómo realizan conexiones entre sus diversas experiencias de aprendizaje (Erstad, Gilje, y Arnseth, 2013; Ito et al., 2013)

Consecuente con este interés, ha crecido la investigación educativa en la que la subjetividad es un tema central por medio del acercamiento a las experiencias personales, las construcciones narrativas, la autobiografía, los relatos de vida, etc., (Bagnoli, 2011; Chang, 2008; McAdams y Olson, 2010). Aunque otras áreas como la sociología, la antropología y la literatura cuentan con una experiencia de décadas en el estudio de la subjetividad por medio de instrumentos que permiten el acercamiento y conocimiento de la experiencia personal, en educación, y especialmente en la investigación en habla hispana, estos estudios se remontan a no más de dos décadas (González Monteagudo y Ochoa Palomo, 2014), siendo una investigación que inició por el interés de conocer el punto de vista del profesor y hasta hace relativamente poco se ha ampliado al interés de conocer la experiencia del alumno.

En este marco, la presente investigación es además una apuesta al campo subjetivo, en el que se busca que la voz de los jóvenes pueda ser conocida, escuchada y a la vez reflexionada y sistematizada como parte del camino para entender y avanzar en el conocimiento sobre los procesos implicados en situaciones de aprendizaje y la construcción de la identidad.

#### 1.2. Aprender a ser por medio de la participación en comunidad

Concebir que el desarrollo individual (en el que se incluye el aprendizaje) es un proceso de construcción personal y social que se lleva a cabo en un contexto particular,

implica pensar en la "situación" en el que éste se genera que no es otra que la actividad misma, la cual está impregnada de intercambios, mediación y relaciones sociales. Por tanto, el concepto de actividad tiene un papel central dentro del enfoque sociocultural, pues es en ella donde se produce el intercambio simbólico y donde las personas pueden construir significados y crear sentido.

...si retiráramos la actividad humana del sistema de relaciones sociales y de la vida social, no existiría ni tendría estructura alguna. Con sus diversas formas, la actividad individual humana es un sistema en el sistema de relaciones sociales. No existe sin tales relaciones. (Leontiev, A. N. en Wertsch, 1988, p. 219)

Leontiev profundiza en el concepto de actividad identificando una relación dialéctica entre sujeto y objeto, donde el sujeto, al transformar el objeto, se transforma a sí mismo, y donde la relación con el objeto es lo que regula la actividad. De esta concepción se desprenden los elementos de la actividad, los cuales constituyen dos ejes fundamentales: uno de orientación en el que se encuentran las necesidades, motivos y tarea; y otro de ejecución en el que se encuentran las acciones y operaciones surgidas por los elementos de orientación. Así, la actividad se caracteriza fundamentalmente por la intencionalidad que le dan los participantes, en el que se relaciona el proceso con sus resultados. De esta forma, los motivos y objetivos se vuelven principales para la actividad, pues son los que constituyen la finalidad de ésta, y por tanto en la medida en que se encuentra una alineación entre motivos, objetivos y acciones -es decir, entre lo que hago, lo que tengo que hacer y mis objetivos- se puede crear más fácilmente un sentido a la actividad.

Por su parte, Engeström (2001) enriquece el esquema del sistema de actividad considerando otros elementos mediadores que entran a configurar una actividad en un contexto colectivo (como es el caso de la educación formal). Así, propone que se deben contemplar los sujetos, los instrumentos, los objetos, la comunidad donde se inserta, las reglas sociales y las reglas de la tarea. La conjunción de estos elementos -que son construidos culturalmente- y los motivos que tiene la persona es lo que configurará la actividad, por lo cual ésta tendrá una dinámica cambiante.

La teoría de la actividad nos brinda elementos importantes en la comprensión del actuar humano, y específicamente dentro del marco de esta investigación nos ofrece conceptos para comprender las experiencias subjetivas de aprendizaje narradas por los jóvenes especialmente en relación con los motivos, objetivos, acciones y sentido que

tienen en la actividad. En consecuencia, aprovecharemos estas aportaciones y las de otros autores como (Coll, 2003, 2007b, 2014) que profundiza sobre la creación de sentido. Al respecto, el autor postula que los estudiantes pueden atribuir sentido a tareas o actividades de aprendizaje cuando entienden su finalidad o propósito, cuando las consideran coherentes con sus necesidades e intereses, cuando pueden participar activamente en ellas y se perciben competentes para abordarlas. Por tanto, en la atribución de sentido intervendrán factores cognitivos, emocionales y relacionales, que llevan a que sea un proceso personal que está estrechamente relacionado con la historia de vida y con las características y experiencias previas y futuras.

Esta reflexión sobre el sentido ha llevado en los últimos años a que se proponga la personalización del aprendizaje como una necesidad a la que hay que responder y una visión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que se debería adoptar, en tanto su materialización favorecería el desarrollo del sentido escolar al permitir la alineación entre los contenidos, actividades y objetivos escolares, con las metas, intereses y objetivos personales de los aprendices (Coll, 2018b). En consecuencia esta personalización permitiría tener en cuenta los diferentes contextos en los que se desarrollan las personas, así como las diferentes comunidades de práctica en las que participan, entendiendo que todas ellas hacen parte de la ecología de aprendizaje de la que se nutre ese aprendiz.

#### Las comunidades de práctica

Lave y Wenger (1991) postulan que la actividad está situada en *comunidades de práctica* las cuales están compuestas por miembros que comparten rituales, prácticas, valores, hábitos y rutinas. Por lo general estas comunidades no son formales en términos de membrecía organizada, sino que se han constituido por la búsqueda de intereses compartidos, conocimientos y/o metas comunes (Wenger, 2001). Siguiendo esta concepción, todas las personas pertenecemos a varias comunidades de práctica, las que se forman en los distintos contextos en los que participamos (en el hogar, la escuela, el trabajo, al compartir hobbies y deportes, entre otros) las cuáles van cambiando a lo largo del tiempo. A través de la interacción con los miembros de una comunidad y el aprendizaje de sus prácticas compartidas, la persona desarrolla una identidad como miembro competente en ésta que fomenta su sentido de pertenencia. Por tanto, el proceso

de participación da forma no sólo a lo que hacemos, sino a lo que somos y cómo interpretamos lo que hacemos (Wenger, 2001).

Cada comunidad tiene una estructura y prácticas particulares. En las escuelas, por ejemplo, hay rituales comunes, una estructura del día a día como la organización de las aulas, asignaturas impartidas, las normas y el lenguaje permitido. También hay prácticas relacionadas con el comportamiento y las responsabilidades que se espera de cada uno de los miembros que participan en ella. En consecuencia, los profesores asumen un papel específico y se espera que los alumnos interactúen con ellos de una manera particular.

Lave y Wenger (1991) proponen el concepto de "participación periférica legítima" para referirse a las múltiples maneras de estar ubicado dentro del contexto de participación definido por una comunidad. Concretamente, el concepto se refiere al proceso por el que los principiantes se incorporan progresivamente a la práctica pasando de una posición periférica a una posición cada vez más central como miembros legítimos de la comunidad, por lo que estas ubicaciones y perspectivas cambiantes son parte de la trayectoria del aprendizaje, del desarrollo de identidades y de las formas de afiliación de las personas. En este sentido, dentro de las comunidades se espera que los miembros participen en las distintas prácticas que son significativas para ésta, pero como es previsible, los miembros nuevos desconocen las formas apropiadas de participar, por lo que deben aprenderlas y desarrollarlas. Consideramos que en el caso de esta investigación, este concepto nos puede ayudar a entender el proceso de participación de los jóvenes en su ingreso a la universidad, especialmente durante el primer año, cuando deben aprender a ser y comportarse como se espera de ellos como estudiantes universitarios.

Entender el aprendizaje como un aspecto de la práctica social, la cual es en sí misma un proceso de restructuración en el que las estructuras se reproducen o transforman tiene importantes implicaciones. Una primera, es que el aprendizaje deja de ser un tipo de actividad aislada y separada, para ser un aspecto de la práctica social. Así, el aprendizaje alude a los cambios en la participación de las personas dentro ese sistema de actividad, algo que Lave y Wenger (1991) proponen como un movimiento de participantes periféricos a participantes plenos. Una segunda implicación, es que el aprendizaje sería un medio que posibilita que las personas puedan vivir su vida y desenvolverse como sujetos sociales en una cultura. Siguiendo la perspectiva de Lave y Wenger, una última implicación tiene que ver con las preguntas que podemos hacernos acerca de la

organización política y social (quién, qué, cómo, cuándo, para qué, etc.) en la que se desarrolla el aprendizaje.

Siguiendo a Wenger (2001) aprender implica participar en las prácticas de las comunidades sociales, por lo que concibe el *estar en el mundo* como una práctica y una experiencia que da lugar al aprendizaje. Esta práctica -que requiere de la participación- es un proceso constante y complejo y no siempre consciente. Para este autor, la participación es tomar parte de algo, donde la vinculación del participante está ligada con la identidad que genera con el grupo y se caracteriza por la posibilidad del reconocimiento mutuo. Por tanto, participar en prácticas sociales implicará construir identidades a partir de las mismas, pues todo aprendizaje implica un cambio en quiénes somos, al crear historias personales que nos irán construyendo constantemente como sujetos. Como lo explica Larreamendy (2011):

Si uno piensa en el aprendizaje como una reconfiguración de la manera como el sujeto se involucra en el mundo, es decir, de la ubicación y agencia de la persona en el contexto de comunidades de práctica, es claro entonces que el aprendizaje no es un agregado más (bien de conducta o de conocimiento), sino un cambio en la identidad. No es el niño que sabe ya cómo leer, sino el niño que es parte de una comunidad de lectores. (p.38)

En consecuencia, dentro de este enfoque se aborda la subjetividad humana con un carácter relacional, pues ésta se produce por la participación dentro de una comunidad de aprendizaje (Stetsenko y Arievitch, 2004). Así, el aprendizaje y desarrollo son conceptualizados como una evolución a través de las dinámicas de participación, donde se pasa de una participación más periférica a una más central dentro de la comunidad de referencia. En tal sentido, como señalan Lave y Wenger (1991) "el aprendizaje y un sentido de la identidad son inseparables: son aspectos del mismo fenómeno" (p. 115).

Con el interés de entender cómo las personas entran a formar parte de distintas comunidades y desarrollan su aprendizaje e identidad dentro de éstas, existe un amplio número de investigaciones que han utilizado los conceptos de comunidades de práctica y participación periférica legítima como marco teórico interpretativo. Así, encontramos el trabajo de O'Donnell y Tobbell (2007), para entender el aprendizaje desde esta perspectiva, en el que ponen de relieve la importancia de pensar en el contexto global de las prácticas en las que se inserta el aprendizaje del estudiante:

...Learning is positioned as embedded in wider social and historical practices, which interact to generate valued practices within a given community. On entry to a given community, learners are legitimate peripheral participants and with experience (may) become full participants with the attendant identity shifts. Thus, rather than being an individual event, learning becomes a process distributed across person, time, place, and activity. Given this position it is incumbent on education systems to pay attention to the wider practices in which student learning is embedded. (p. 315)

También existen estudios que indagan sobre el aprendizaje y desarrollo de la identidad en estudiantes adultos (Kim y Merriam, 2010; O'Donnell y Tobbell, 2007), para entender como los jóvenes se vuelven estudiantes universitarios (Christie, Tett, Cree, Hounsell, y McCune, 2008); y para profundizar en el conocimiento de la formación de la identidad profesional en distintitas disciplinas como profesores, físicos, matemáticos, enfermeros, mecánicos, entre otros (Brockmann, 2010; Brody y Hadar, 2011; Hasse, 2008; Hernandez-Martinez et al., 2011; Solomon, 2007). Descontando las diferencias considerables que cada estudio puede presentar, se puede identificar un elemento común y es que la estructura, normas y valores de la comunidad, dirigen y a la vez limitan las formas de participación dentro de ella, con lo cual se condiciona a su vez la identidad que se construye. Lo anterior, es especialmente visible en el trabajo de Brockmann (2010) en relación con la construcción de la identidad como aprendiz de mecánico, en el que la identidad social que se asume para este grupo es reforzada por las prácticas que viven en las clases, que son las que finalmente marcan la actividad que se lleva a cabo:

The social identity of the mechanic is clearly that of a craftsman and an occupation with low theoretical content. The young people are attracted to this social identity so that the rejection of theory is almost normative... This identity is reinforced by tutor discourse, and by the structural elements of the education and assessment regime. (p. 67)

Este ejemplo muestra además cómo una identidad puede interferir en otra, pues la identidad como "mecánico" marcará como se posiciona la persona frente al aprendizaje, condicionando su identidad como aprendiz.

En esta investigación retomamos la idea de la construcción de la identidad dentro de una práctica concreta. Por tanto, una persona podrá formarse una identidad como educador, odontólogo, artista, si participa en las prácticas propias de estas comunidades que le permitirán construir y apropiarse de los conocimientos, valores e instrumentos propios de estos grupos. En este sentido, si la persona puede construir una identidad según los contextos de prácticas en los que participa, consideramos que en los contextos y prácticas educativas y de aprendizaje las personas podrán construir especialmente -aunque no exclusivamente- su *IdA*.

Paralelamente, los planteamientos expuestos hasta el momento sostienen que la construcción de significados no se puede realizar de forma individual y aislada, sino que, por el contrario, es un proceso social que se realiza en colaboración y en contacto con otros, "el aprendizaje puede entenderse como la apropiación de los recursos de la cultura a través de la participación en actividades conjuntas" (Vygotsky, 1979, p. 147). De esta forma, consideramos que para la presente investigación estos postulados ayudan a comprender mejor la relación entre aprendizaje-identidad-prácticas sociales, integrando la experiencia de quien participa en ellas, siendo aplicable tanto a prácticas que tienen lugar en un contexto educativo formal, como a las que se desarrollan fuera de este contexto.

#### 1.3. Un acercamiento al concepto de identidad

Aunque el análisis de la identidad y su desarrollo histórico como concepto merecería una tesis entera, nosotros no nos detendremos en esta elaboración, pero sí haremos una breve mención sobre el concepto de identidad al que nos remitimos en la presente investigación.

Distintos autores señalan que la comprensión de la identidad ha sufrido un cambio, pasando de concebirla como una "unidad fija" a la comprensión de una identidad en la práctica, que puede manifestarse de forma múltiple (Gergen, 1991; Leander, 2002; Muschamp, Bullock, Ridge, y Wikeley, 2009). Este cambio refleja una tensión que se ve claramente explicada por Holland y Lachicotte (2007) en la revisión sobre el desarrollo del concepto de identidad, en el que señalan los argumentos cambiantes entre una visión Eriksoniana de la identidad (fija y continua) a la visión desarrollada a partir de Mead, quién destaca la importancia de los encuentros cotidianos con la gente, argumentando que la formación de uno mismo se relaciona con las posiciones sociales y los roles cruciales en el desarrollo de actividades "Today, the idea is that people form senses of themselves or identities in relation to ways of in habiting roles, positions and cultural imaginaries that matter to them, e.g., as a skater, a punk, a radical environmentalist..." (Holland y

Lachicotte, 2007, p. 102). En sí, es un cambio epistemológico que subraya que tanto las prácticas individuales como las comunitarias son las que ayudan a formar la identidad. En consecuencia, la comprensión de la identidad ha pasado de una visión que la entendía como una unidad estable, individual e independiente de la cultura, hacia una visión que la explica como un relato personal, multidimensional y construida en los contextos donde participa la persona, por lo que refleja un proceso permeado por la cultura. Es decir, una identidad que cambia como resultado de nuevas experiencias sociales. No obstante el desarrollo que puede tener la identidad y si bien ésta puede cambiar con el tiempo, es importante destacar que tal como lo señalan Bruner (1999) y Pavlenko y Lantolf (2000), el proceso de transformación es difícil y complejo pues las personas tendemos a mantener nuestras identidades día tras día, con el fin de sentir nuestras vidas coherentes y estables, incluso cuando las circunstancias cambian.

Esta concepción se refuerza con las ideas de Wenger (2001) explicadas en apartados anteriores, en las que podemos decir que la identidad: a) es vivida por la participación en una experiencia; b) es negociada en una continuidad interactiva entre pasado, presente y futuro y entre diferentes contextos; y c) tiene una naturaleza social, ya que surge en un marco ineludiblemente colectivo. En este orden de ideas, su construcción debe ser entendida en planos (social e individual) y factores (emocionales, cognitivos, etc.) que se entrelazan y dialogan, y que remiten a un proceso que se experimenta subjetivamente pero que nunca se produce aislado, pues los entornos cercanos, la cultura y las otras personas influirán permanentemente.

Consecuentemente, el enfoque sociocultural es el que orienta la naturaleza de la identidad que asumimos para este proyecto, como aquella que sólo puede ser construida socialmente como fruto de la interacción y mediación de la persona con el medio social. Así, desde un punto de vista relacional, la construcción de la identidad es una negociación con uno mismo, con otros y dentro de los discursos presentes en la vida de la persona. Por tanto, la identidad no puede ser sólo un proceso individual e interno, porque necesariamente es relacional (Watson, 2006). Esta negociación de la identidad sucede continuamente en las relaciones sostenidas, así como en breves encuentros. Como resultado previsible de una identidad que se construye discursivamente, las posiciones que la gente toma sobre sí mismas se entrelazan con las posiciones que atribuyen a los demás (Reeves, 2009) y con las atribuciones de los demás hacia ellos.

Pensar en este proceso de intercambio y diálogo entre lo individual y social, nos lleva a pensar también en la forma en que se construye la identidad por medio del lenguaje y su mediación con otros "identities and beliefs are co-constructed, negotiated, and transformed on an ongoing basis by means of language" (Duff y Uchida, 1997, p. 452). Al respecto, distintos teóricos han señalado el papel del lenguaje y la narrativa en el proceso de su construcción. Dentro de los estudios de lingüística y el aprendizaje de segundas lenguas, la reflexión sobre este tema ha tenido un interés importante, y han sido estas investigaciones las que de alguna forma han impulsado su análisis y comprensión. Un ejemplo de esto lo encontramos en las obras de Bonny Norton (1997, 2000, 2013). La autora, retomando otros autores reconocidos en el campo, analiza el papel del lenguaje y cómo por medio de él se hace una conexión entre lo individual y social, incidiendo en la construcción de la identidad:

It is through language that a person negotiates a sense of self within and across different sites at different points in time, and it is through language that a person gains access to – or is denied access to – powerful social networks that give learners the opportunity to speak. Thus, language is not conceived of as a neutral medium of communication, but is understood with reference to its social meaning. (Norton, 2000, p. 5)

En relación al lenguaje y la posibilidad de conversar con otros, la autora señala que estos encuentros no son sólo una forma de intercambiar información, sino que también permiten organizar y reorganizar el sentido de quiénes somos y cómo nos relacionamos con el mundo social (Norton, 2013).

Retomando el elemento discursivo, uno de los aportes desde la lingüística al tema de la identidad es que se considera el lenguaje como constitutivo *de* y constituido *por* la identidad de la persona. Así, es a través del lenguaje que las personas negocian su sentido de sí mismos dentro y a través de diversos contextos y en distintos momentos del tiempo (Duff y Uchida, 1997; Norton, 1997), al igual que el lenguaje les permite acceder a las redes sociales que les darán la oportunidad de participar y crear nuevos significados. Por tanto, se considera el lenguaje como una herramienta para dar sentido a las actividades de aprendizaje, así como para obtener sentido de las mismas (Bruner, 1999).

Una manifestación del estudio sobre la narrativa y la construcción personal es la creación de términos particulares para designar esta relación. Así, inicialmente en la

literatura se concretó un término para enfatizar el tipo de narración que lo hace posible "We shall employ the term self-narrative to refer to individual's account of the relationship among self-relevant events across time. In developing a self- narrative the individual attempts to establish coherent connections among life events" (Gergen y Gergen, 1988, p. 19). Estudios posteriores han estudiado también la función de la *historia de vida* en el proceso de construcción de la identidad. Según Worth (2009), la comprensión sobre la narrativa ha tenido también un cambio, en el que se ha pasado de entenderla como una representación de la realidad, a un elemento central de cómo damos *sentido* al mundo, con lo cual es una fuente de formación de la identidad personal y una forma de relacionarse con los demás.

Según Bruner (2001) en la narrativa exponemos una visión de lo que llamamos nuestro *Ser*, con sus acciones, reflexiones, pensamientos y lugar en el mundo. Así, para Bruner es por medio de los múltiples relatos que vamos creando nuestro yo, ubicándolos en un orden cronológico para poder así afirmar nuestra identidad "lo que intentamos corroborar no es simplemente quiénes y qué somos, sino quiénes y qué podríamos haber sido, dados los lazos que la memoria y la cultura nos imponen" (Bruner, 2003, p. 31).

Esta identidad que cada uno de nosotros va creando es irrepetible, y es fruto de las historias que nos vamos contando a nosotros mismos al juntar los diferentes fragmentos que componen nuestra vida. De esta manera, para Bruner (2003) la construcción de la identidad no puede avanzar sin la capacidad de narrar, pues con ella podemos producir una identidad que nos vincule a los demás, que nos permita volver a recorrer nuestro pasado y a su vez, nos prepare para un futuro imaginado.

En este sentido, por medio de las historias de vida, las personas explicamos ordenada y coherentemente quienes somos, cómo hemos llegado a ser lo que somos y lo que aspiramos ser (McAdams y Olson, 2010), creando un sentido de continuidad en el que destacamos experiencias, motivos, personas y emociones, entre otros. Así, hacemos una reconstrucción narrativa del pasado autobiográfico y la representación imaginada de futuro, con capítulos, escenas clave (puntos altos, puntos bajos, puntos de inflexión), personajes principales, y el cruce de líneas argumentales; por lo que contar historias sobre las propias experiencias de vida nos conecta inmediatamente con el sentido del tiempo, ya que usamos la narrativa para reconstruir el pasado, el presente y el futuro. De esta forma, nos ayuda a ordenar y dar sentido a lo vivido, y permite construir un significado y un propósito para nuestras vidas, proceso que según los autores citados empieza a

desarrollarse en la adolescencia tardía, justo en la edad de los participantes de nuestro estudio.

Aunque hemos mencionado el acercamiento que desde la psicología discursiva se ha hecho al entendimiento de la identidad, no olvidemos que este acercamiento no es único, sino más bien complementario a la idea de una identidad construida por medio de la participación en las prácticas sociales, una identidad que se vincula con la posibilidad de actuar dentro de un sistema de actividad, mencionado en un subapartado anterior. En este sentido, el cambio de sistema de actividad con sus prácticas y posibilidades de participación influirá en la construcción de la identidad. Tener este doble acercamiento, nos permite referimos a una identidad que tiene un sesgo relacional que le es distintivo tanto en lo discursivo como en lo práctico. Es decir, una identidad que "depende de las prácticas sociales en las cuales participa la persona y de los sistemas interpretativos de los que se dispone para posicionar a otros y predicar sobre su desempeño" (Larreamendy, 2011, p. 40).

#### 1.4. Confluencia y relación entre identidad, aprendizaje y educación

La relación de influencia mutua entre educación, aprendizaje e identidad se hace evidente a través de distintos argumentos. Uno de ellos se relaciona con las funciones de la educación planteadas por la concepción del constructivismo sociocultural: *la socialización*, que busca que las personas puedan adquirir las competencias para vivir en sociedad, y *la individualización*, que contempla el proceso de desarrollo de la persona, la construcción de su identidad y su realización personal. Así, estos fines "son las dos vertientes de un mismo proceso: aquél por el cual nos desarrollamos como personas" (Coll, 2007a, p. 175).

Estos dos polos (social e individual) se desprenden de los postulados de Vygotsky en su comprensión del desarrollo humano. Así, desde esta concepción la formación de la identidad debe contemplar tanto los procesos socioculturales como el funcionamiento individual. En efecto, Galicia (2004) recuerda que "es importante señalar que los escenarios culturales e institucionales no juegan el papel de situación sino la fuente para la formación de la identidad ya que como decía Vygotsky (1984) «todo funcionamiento mental humano está situado sociocultural, histórica e institucionalmente»" (p. 25). Es decir, son el alimento en el que se construye la identidad individual.

También se evidencia la relación entre identidad y aprendizaje al reconocer que al nacer en un mundo social el aprendizaje se realiza en esa interacción, y es a través de ella que damos sentido al mundo (Bruner, 1999). Es por medio del aprendizaje que nos formamos y tenemos la posibilidad de volvernos alguien nuevo, y a su vez la identidad es la que nutre las expectativas de aprendizaje, pues tomamos de lo que somos -de nuestra identidad- las herramientas para afrontar y aprender en una nueva situación. Por otra parte, si consideramos que la cultura forma parte de nosotros y aporta las herramientas para construir las concepciones acerca de nosotros mismos, la educación y el aprendizaje deben entenderse necesariamente en ese contexto cultural en que se insertan, pues toda actividad mental está "culturalmente situada", y por lo tanto, no puede entenderse fuera de ese contexto.

Así, la cultura (por medio de la educación) aporta instrumentos para organizar y entender el mundo, instrumentos que vamos interiorizando e incorporando, con lo cual la educación se va volviendo fundamental para la formación del "yo". Esta idea se relaciona también con la concepción de Wenger sobre el aprendizaje como resultado de la participación en comunidades, por lo que participar en prácticas educativas conllevará la construcción de la persona o siguiendo las ideas del autor, la identidad se construirá mediante relaciones de participación. En consecuencia, la identidad no solo corresponde a narrativas de sí, sino incluye las configuraciones de acción que le brindan las prácticas sociales a la persona: "En tal sentido, las configuraciones implican tanto narraciones como restricciones y posibilitantes impuestos o aspectos objetivos de las prácticas" (Larreamendy, 2011, p. 40).

Haciendo énfasis en la relación entre identidad y escuela, Pérez Gómez (1988) menciona que en el análisis de la identidad que construye el aprendiz es crucial tener en cuenta el papel que juegan las escuelas en su construcción "proporcionando un rico tejido de significados y expectativas, precisamente durante el período más activo de construcción de significados y de identidad en la vida de las personas" (citado en Hirano, 2009, p. 35). Por tanto, creo que es innegable proponer que el colegio representa uno de los más importantes contextos de participación en la vida de una persona, no sólo por la intensidad (de duración) que implica, sino además porque estando en ella se desarrollan distintas etapas del ser humano. En este sentido, las experiencias educativas se convierten en una fuente de información que tendrán que ser dotadas de sentido y significado por parte de los estudiantes, que no sólo se refieren a conocimientos para organizar y predecir el mundo,

sino también a informaciones sobre el mismo estudiante que le permitirán construir significados sobre sí mismo. Por ejemplo, en una clase de educación física el poder o no realizar ciertos ejercicios permite al estudiante conocer algo más de las reglas, pasos y condiciones necesarias para su ejecución, así como de la propia potencialidad de su cuerpo, sus facilidades y sus limitaciones. Pero también lo lleva a conocer otra "información" que está presente en esa actividad por las interacciones de quienes en ella participan, como son los valores, las reglas, las relaciones de poder, lo "socialmente" aceptado, los estereotipos, etc., con los cuales se relacionará de una u otra forma, ya sea para integrarlos, rechazarlos, cuestionarlos, lo que a su vez le irá permitiendo diferenciarse e identificarse, creando un carácter único. Así, es a través de las experiencias personales, de una serie de aprendizajes fundamentalmente intrínsecos, como aprendemos más sobre nosotros mismos y llegamos a descubrir y reconstruir nuestra propia identidad (Coll, 1988).

Dentro de la investigación educativa, el concepto de *identidad* ha tenido su propio desarrollo. Por una parte, la profundización sobre la identidad docente ha contribuido a pensar cómo la identidad se debe tener en cuenta en el ámbito educativo; no obstante, estas perspectivas resultan incompletas (al dejar de lado al sujeto que aprende) para entender la construcción de identidades que tienen lugar en contextos de aprendizaje. Por otra parte, con las aportaciones de Gee (2000) y Sfard y Prusak (2005) que proponen la identidad como un "lente y herramienta analítica", se identifica la potencia de este concepto para analizar e investigar los procesos de aprendizaje. Ejemplos de ésta función analítica se evidencian en los estudios realizados desde la lingüística (Bucholtz y Hall, 2005; Duff y Uchida, 1997; Norton, 1997) al profundizar en la identidad que construye el aprendiz relacionada con el discurso y la narrativa, así como un elemento importante dentro del aprendizaje de idiomas (Hirano, 2009) y de matemáticas (Boaler y Greeno, 2000; Williams et al., 2009).

Al revisar las propuestas que consideran la relación entre identidad, aprendizaje y prácticas educativas, se percibe una vinculación con la construcción de sentido y significados en el aprendizaje, el desarrollo del aprendizaje significativo, el aprender a aprender y el aprendizaje a lo largo de la vida, permitiendo hacer evidente la importancia de la identidad para el aprendizaje. Por ejemplo, encontramos la propuesta de Chappell *et al.* (2003) de considerar que el reconocimiento de sí mismo como aprendiz debe ser un énfasis del sistema educativo se puede fundamentar desde las funciones de la educación

escolar mencionados anteriormente, pues por una parte se relaciona con la posibilidad de preparar a las personas para el aprendizaje a lo largo de la vida -condición deseada en la actual sociedad del conocimiento- (fin de *socialización*); al igual que proporciona un marco para comprender los elementos que influyen en la construcción de la persona como resultado de participar en situaciones de aprendizaje (fin de *individualización*).

En línea con la formulación de la relación entre identidad y aprendizaje, Osguthorpe (2006) menciona que aunque los estudiantes no se dan cuenta de ello, el objetivo último del aprendizaje es la transformación de la propia identidad, pues es por medio del aprendizaje que nos convertimos en alguien nuevo. Así mismo, sostiene que la identidad es el elemento que nutre las expectativas de aprendizaje cuando la persona se enfrenta a una nueva situación:

If someone wants to teach me to hangglide—and I have never done it before—where do my expectations come from? They come from my own view of who I am in relation to the task to be learned. They come from my identity. (p. 1889)

En consecuencia, se debe tener en cuenta el vínculo entre identidad y aprendizaje, considerando que las identidades son cruciales para el aprendizaje, tanto como el aprendizaje es crucial para las identidades al permitir la realización de anhelos, por lo que en palabras de Sfard y Prusak "learning is often the only hope for those who wish to close a critical gap between their actual and designated identities" (2005, p. 19).

En el próximo capítulo seguiremos ampliando los argumentos de la relación entre identidad y aprendizaje, brevemente aquí iniciados, centrándonos especialmente en la formulación de la IdA.

# Capítulo 2. La Identidad de Aprendiz desde un enfoque sociocultural

Este capítulo está destinado a desarrollar el concepto de identidad señalado en el capítulo anterior, enfocándolo especialmente a situaciones de enseñanza y aprendizaje. Así, proponemos referirnos al concepto de Identidad de Aprendiz para hacer alusión a esa identidad particular que las personas podemos desarrollar con relación a cómo somos en tanto aprendices, con nuestras emociones, capacidades y dificultades para aprender. Mencionamos los antecedentes del concepto y explicamos brevemente el modelo de IdA propuesto por Coll y Falsafi (2010a) y Falsafi (2011) lo cual ayudará a entender una de las bases teóricas principales que retomamos en la presente investigación.

## 2.1. El estudio de la identidad en situaciones de enseñanza y aprendizaje

El capítulo anterior lo concluimos señalando algunas de las relaciones entre aprendizaje, educación e identidad, en las que se puede ver la mutua influencia que tiene el aprendizaje sobre la identidad y viceversa. Estas reflexiones las propusimos haciendo alusión a la identidad general, pero en la literatura encontramos investigaciones que han ahondado en esta relación teniendo como foco de análisis identidades particulares, como la identidad de género, la étnica, la nacional, la profesional, entre otras. En el ámbito de la educación se encuentran los estudios que han explorado la identidad docente, en donde se plantea abiertamente que en los escenarios educativos se crean identidades ligadas a los roles y prácticas de ese contexto particular. Creemos que estos estudios han favorecido que se abra un camino de reflexión e investigación importante sobre la identidad construida en las prácticas y experiencias educativas, pues recordemos que entender la identidad desde un enfoque sociocultural implica entender que ésta se construye en los contextos donde participa la persona; es decir, una identidad dinámica que se nutre y transforma como resultado de las experiencias vividas.

En la revisión realizada (Akkerman y Meijer, 2011; Monereo y Badia, 2011), nos llamó la atención que se plantea que la conceptualización de identidad docente debe entenderse desde dos procesos, uno ligado al discurso y otro ligado a la práctica, los cuales

se complementan para generar su construcción. Así, un nivel se refiere a una identidad que se vincula con los relatos, con cómo el docente se ve así mismo y cómo se ve reflejado en lo que los otros creen de él. Es decir, con una narrativa que le permite crear un relato propio, una historia -que se cuenta así mismo y a otros- sobre quién es y le otorga estabilidad. El otro nivel se refiere a una identidad que es actuada en la práctica, una identidad en acción (Monereo y Badia, 2011), que a veces entra en conflicto, se encuentra o desencuentra con el propio relato, generando tensión y una negociación (Monereo, 2010).

Son dos las razones principales que nos hicieron prestar atención a estas investigaciones sobre identidad docente y su conceptualización. La primera, es que estos estudios nos invitan a pensar en la identidad que se construye y reconstruye en los escenarios educativos, pero sabemos que el docente no es el único que participa en estas prácticas. ¿Qué pasa con el alumno?, ¿el alumno también construye una identidad como aprendiz?

La segunda razón, tiene que ver con los procesos y niveles que comentan en su construcción (discurso y praxis). Creemos que pensar tanto en la utilidad de los relatos, como en la experiencia situada, puede ser útil y aplicable para entender la construcción de cualquier identidad. Con respecto al discurso, se encuentran distintos trabajos que han ahondado en la comprensión de una identidad constituida en el discurso y la narrativa, refiriéndose a las distintas posiciones que la persona asume en el contexto y en la práctica (Bruner, 1999, 2001; Gee, 2000; Harré y Langenhove, 1999; McAdams, 2001, 2003; Sfard y Prusak, 2005). Desde estos planteamientos, nos muestran que por medio del discurso las personas podemos reorganizar nuestras experiencias vividas, pensar en retrospectiva sobre ellas, resignificarlas, darles un sentido, vivirlas emocionalmente con una valencia distinta, y en conjunto, generar una historia que explique coherentemente quienes somos (McAdams y Olson, 2010). En cuanto a la identidad constituida por medio de la práctica, también encontramos autores como (Dreier, 2009; Holland et al., 1998) que han ahondado en este planteamiento retomando la propuesta de Lave y Wenger (1991) sobre las comunidades de práctica. El acercamiento lo hacen entendiendo que aunque Lave y Wenger no desarrollen una teoría sobre la identidad, su propuesta sobre las comunidades de práctica y las relaciones que se crean entre la persona y los lugares y las formas en las que participa, es lo suficientemente potente para argumentar y entender que una persona se construye por medio de su participación en dichas prácticas. Así, una identidad nutrida desde la praxis, nos refuerza la idea de pensar en una identidad dinámica, una identidad que se pone en juego en la práctica y que está situada en un contexto, en una identidad ligada a una experiencia que a su vez es el alimento de esta.

En el apartado siguiente señalaremos sucintamente algunos de los antecedentes al estudio de la identidad de aprendiz y ahondaremos en el modelo de IdA (Coll y Falsafi, 2010b, 2010a; Falsafi, 2011) en el que los autores realizan una propuesta tanto para definirla como para explicar su proceso de construcción.

## 2.2. Antecedentes del concepto de IdA

Reflexionar sobre IdA, nos lleva indiscutiblemente a pensar en el sentido del aprendizaje. Esta investigación, en sí misma, es nutrida por el sentido que tiene para nosotros como investigadores, profundizar en la comprensión de las transiciones y la formación de la IdA. Teniendo en cuenta la importancia del *sentido* en este estudio, queremos compartir una anécdota del inicio de esta investigación que puede ayudar a entender la especificidad del concepto IdA frente a otros que pueden parecer similares, y a conocer por qué este concepto se volvió central en esta tesis.

Comentamos en la presentación, que uno de los principales intereses que motivaron el inicio de esta investigación fue entender cómo las personas presentaban cambios en la percepción que tenían de sí mismas al enfrentarse a los nuevos retos de la universidad, que en muchos casos les dificultaba cumplir correctamente con las exigencias que este nuevo contexto les planteaba. Reflexionando al respecto con algunos miembros del GRINTIE, el Dr. César Coll comentó que este interés se relacionaba con el sentido por aprender y con una nueva línea de investigación que estaban desarrollando en el grupo GRINTIE sobre la "Identidad de Aprendiz". En ese momento tuve mi primer aprendizaje en el tema, pues sorprendida por este término nuevo para mí, repetí su nombre para asegurarme si lo había entendido bien y mencioné "identidad del aprendiz", ante lo cual me explicaron la diferencia de hablar de la identidad del aprendiz, que puede referir a las múltiples identidades que tiene la persona que se encuentra en una situación de enseñanza y aprendizaje (según su género, cultura, religión, procedencia, formación, estatus socioeconómico, etc.), mientras que la identidad de aprendiz se refiere exclusivamente a la identidad que tiene una persona en tanto "aprendiz". En ese momento entendí que una

diferencia era que nos centraríamos en una identidad particular, con una naturaleza propia y que antes no ha sido estudiada ni referenciada como tal.

Después de entender (hasta cierto nivel) esta diferencia, pregunté si no se refería al autoconcepto académico, y aquí tuve un segundo aprendizaje que me permitió concebir más claramente el concepto. Es verdad que cuando pensamos en identidad de aprendiz, la reacción casi inmediata es relacionarlo con el autoconcepto académico, en especial, porque éste ha sido el término teóricamente utilizado para referirse a las percepciones y valoraciones que la persona tiene de sí misma en una situación académica, en la que se espera un rendimiento o desempeño particular. Y quizás por eso mismo, después entendí la importancia de la IdA como una herramienta conceptual que nos permite reflexionar, analizar e investigar desde otra mirada las representaciones y el sentido de reconocimiento que las personas tienen de sí mismas como personas con determinadas capacidades, limitaciones y disposiciones en relación con el aprendizaje, no solo en una situación académica formal y frente a una tarea académica concreta en la que se espera un desempeño particular, sino en experiencias cotidianas del día a día en las que la persona puede construir, rescatar o vivenciar un aprendizaje.

Teniendo en cuenta que el interés de esta tesis es entender la conformación e impacto en la IdA en una situación de transición educativa, nos parece pertinente hacer la distinción con el autoconcepto académico pero sin entrar a profundizar detalladamente en este último dado que no es el objetivo de la investigación.

Además de las diferencias propias de las perspectivas teóricas que existen detrás de cada concepto, -la IdA vinculada a una tradición sociocultural y situada, mientras que el autoconcepto académico vinculado a una tradición cognitiva- estamos hablando de conceptos que hacen referencia a dos objetos distintos, los cuales tienen un proceso de construcción particular. Por un lado, el autoconcepto en general hace referencia a las percepciones que la persona tiene de sí misma, una apreciación descriptiva con un matiz cognitivo, compuesta por autoconceptos más concretos como el físico, social, emocional y académico. Se entiende como una imagen de sí mismo integradora de la información tanto interna como externa, juzgada y valorada por la forma específica que tiene la persona para razonar sobre ella (González-Pienda, Pérez, Pumariega, y García, 1997). En este sentido, cuando se habla de autoconcepto académico, hay un énfasis claramente cognitivo de procesamiento de la información, en el que se produce una valoración racional del desempeño del sujeto frente a situaciones y tareas de corte académico.

En consecuencia, se destacan como mínimo dos elementos principales que marcarían la diferencia entre el autoconcepto y la IdA. Uno, es la naturaleza cognitiva racional, y el otro, la naturaleza del objeto de conocimiento al que se refiere el autoconcepto académico. En cuanto al primer elemento, la IdA al ser un proceso de construcción identitaria no contempla en primera instancia que la persona realice una valoración racional y consciente. Así, al igual que como pasa con otras identidades, la persona puede tener y actuar de acuerdo con una identidad particular sin haber incluso reflexionado antes sobre ella; pero además, la formación misma de la IdA contempla distintos elementos que entran en juego -los cuáles explicaremos en un apartado más adelante- y que no sólo responden al ámbito cognitivo, sino también a otros como son las emociones, las características de la actividad, la influencia de otros significativos, etc. Por lo que se refiere al segundo elemento, la IdA no se centra en la valoración que hace la persona de su desempeño frente a una tarea académica, sino en el sentido de reconocimiento como aprendiz y percepción sobre sus capacidades, limitaciones, sentido y disposición frente al aprendizaje y al aprender en distintas situaciones y contextos, no solo en un contexto de aprendizaje formal, sino en cualquier situación de la vida cotidiana que pueda conllevar un aprendizaje. De esta forma, no es un reconocimiento frente al desempeño exclusivamente -que igual puede existir, en especial cuando la persona ha reflexionado sobre el tema- sino su identificación como un aprendiz que tiene determinadas características. Teniendo en cuenta esta primera delimitación de lo que es la IdA, a continuación queremos presentar algunos antecedentes del concepto que se encuentran en la literatura.

La IdA, es un constructo reciente sobre el cual no hay una definición única y acabada. En consecuencia, las primeras referencias pueden hacer alusión a la naturaleza del concepto, pero sin nombrarlo ni definirlo. El interés por este concepto se ha ido acrecentando gracias a los estudios que analizan la incidencia o influencia de la identidad en el aprendizaje, siendo los estudios en el campo de la lingüística y el aprendizaje de idiomas los que especialmente han liderado este tema.

Encontramos por ejemplo unas de las primeras referencias a las raíces del concepto -aunque no lo nombren así- en Williams y Burden (1997), cuando analizan las contribuciones de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Los autores identifican que hay algunos problemas con la noción de diferencias individuales dentro de los procesos de aprendizaje y la investigación que se ha hecho al respecto, por lo que sugieren

la necesidad de proponer un acercamiento alternativo para entender y estudiar las diferencias individuales en situaciones de aprendizaje. Un acercamiento que por un lado, sea más acorde a su concepción de aprendizaje, que tenga implicaciones para la acción e intervención educativa, y que por otro lado, conecte con los puntos de vista del individuo de sí mismo como aprendiz.

Los autores mencionan que siguen un modelo socio-constructivista para entender el aprendizaje, en el que la construcción de conocimientos por parte del alumno tiene lugar dentro de un marco de interacciones sociales y sucede con la ayuda de la mediación. También, que es más útil preguntarse cómo se puede ayudar a que los estudiantes se perciban como aprendices y soportarlos en la creación de sentido de su aprendizaje, que preguntarse por el porqué de las diferencias entre los estudiantes y la medición de estas diferencias. Para los autores, adoptar una perspectiva constructiva dentro del aprendizaje implica entender que "the ways in which individuals view the world and their perceptions of themselves within the world, particularly within a learning situation, will play a major part in their learning and construction of knowledge" (Williams y Burden, 1997, p. 96). Apreciamos entonces que ya reconocen que el reconocimiento de los estudiantes frente a una situación de aprendizaje mediará su actuar en ella. No obstante la mención que hacen los autores de una perspectiva socioconstructivista para formular su propuesta, cuando desarrollan la idea se centran en tres áreas que se alejan -a nuestro entender- de esta perspectiva: el autoconcepto, el locus de control y la teoría de la atribución. A pesar de que el desarrollo posterior de las ideas de los autores se aleja del concepto de IdA asumido en esta investigación, consideramos importante mencionarlo como parte de los antecedentes en el uso y reflexión de este concepto, además porque ha sido inspiración a posteriores trabajos en los que se ha abordado la identidad de aprendiz (por ejemplo, Hirano, 2009).

Así mismo, encontramos que aunque hay estudios que se acercan al estudio de la identidad de aprendiz, en ellos no se ofrece una definición clara de este concepto (Chappell et al., 2003; Gorard y Rees, 2002; Hirano, 2009; Osguthorpe, 2006; Solomon, 2007), por eso llama la atención un trabajo en que se intenta concretarlo un poco más, como es la propuesta hecha por S. W. Weil en 1986, a quien la literatura le atribuye este concepto (Falsafi, 2011; Gorard y Rees, 2002). Para este autor, la identidad de aprendiz se refiere a las formas en que las personas entienden las condiciones bajo las cuales su experiencia de aprendizaje se facilita o inhibe, y en cuya construcción se incorporan

distintas dimensiones de aprendizaje integradas en el tiempo. Los autores Gorard y Rees (2002), retomando la propuesta de Weil, resaltan que la identidad de aprendiz es el resultado de las experiencias de las personas, por lo que se centran en la influencia de los contextos en la construcción de ésta.

Otra de las primeras referencias a la identidad de aprendiz puede rastrearse en las ideas de Sinha (1999), que aunque no se refiere a la identidad del alumno como aprendiz, al centrarse en la perspectiva subjetiva y la experiencia del aprendizaje individual en relación con otros y al postular también que convertirse en aprendiz es un proceso constructivo en sí mismo, sus ideas pueden concebirse dentro de lo que sería la construcción de la identidad de la persona que aprende.

Teniendo en cuenta lo anterior, cobra importancia la propuesta realizada por Coll y Falsafi en aras de ofrecer una definición de la IdA y de proponer un modelo para el análisis y la comprensión de su construcción.

#### 2.3. El modelo de Identidad de Aprendiz

Aunque los primeros acercamientos son valiosos para concretar el concepto de la IdA, siguen teniendo un corte determinista que no es el que se corresponde con la visión sociocultural expresada en este proyecto. En este sentido, la propuesta realizada por Coll y Falsafi es un cambio, pues formulan la IdA basados en una concepción sociocultural de la identidad. Así, los autores manifiestan una concepción de la identidad en la que se resalta la naturaleza dinámica de su construcción:

An identity is nothing if not the meanings about oneself, which constitute the sense of recognition as someone in one way or another. The suggestion here is that the construction of these meanings requires a constructive activity in itself, which can rewrite, reinterpret and ultimately re-construct them (Falsafi, 2011, p. 22).

Para Coll y Falsafi la IdA es el reconocimiento de sí mismo como alguien que puede o no aprender bajo determinadas condiciones. Es un flujo de informaciones sobre uno mismo que se transforma y se desarrolla al participar en cada nueva actividad de aprendizaje. La definen como "the individual's sense of recognition as a learner based on the constantly re-constructed meanings about herself as a learner with a higher or lower level of disposition and capacity to learn in different kinds of contexts and situations" (Falsafi, 2011, p. 94).

Uno de los argumentos para desarrollar este concepto es que permite comprender mejor el proceso de participación y actuación de las personas en situaciones de aprendizaje. Por tanto, la IdA puede ser concebida como un artefacto conceptual simbólico (Wertsch, 1988; Wilson y Myers, 2000), como una herramienta para pensar y actuar que permite la reflexión sobre los procesos cognitivos y emotivos de las experiencias como aprendiz en el pasado, en el presente y en el futuro. Pero también su relevancia está presente al considerarla una identidad que media en la construcción de otras identidades "In either case each new learning experience adds to or changes learner identity. And all other forms of identity hinge on this one type" (Osguthorpe, 2006, p. 1891). Así, Coll y Falsafi sugieren que la IdA podría ser una herramienta cultural en la mediación de los procesos a través de los cuales las personas entienden sus experiencias personales del aprendizaje.

La concepción de identidad que manejan los autores descansa sobre tres tipos de estudios que han explorado la construcción de la identidad: aquellos que la han analizado desde su naturaleza narrativa y discursiva (Bruner, 1999; Bucholtz y Hall, 2005; Gee, 2000; Sfard y Prusak, 2005); los que la entienden dentro de las prácticas sociales y arraigada en la actividad (Holland et al., 1998; Wenger, 2001; Wortham, 2006); y los que hacen énfasis en el reconocimiento como elemento esencial para su construcción (Gee, 2000; Taylor, 1993). En consecuencia, la conceptualización de la IdA que hacen los autores descansa sobre tres ideas fundamentales:

- 1. Tiene una naturaleza discursiva
- 2. Es creada en la actividad y en la práctica social
- 3. Necesita del reconocimiento para su construcción

La primera idea retoma el planteamiento de Vygotsky sobre el lenguaje como un instrumento mediador, como medio por el que se trasmite la cultura, se desarrolla el pensamiento y se realiza el aprendizaje. Esta naturaleza discursiva se asienta en las ideas mencionadas en el primer capítulo sobre la identidad que se construye discursivamente, en la que el lenguaje es un puente que media lo social y lo individual. De igual forma, Bruner (1999) menciona la narración como un instrumento de la mente para crear sentido y significados, considerando que es la narración lo que se necesita para crear una versión del mundo y un sitio en él. Coll y Falsafi, por su parte, sostienen que el discurso es el

principal modo de construcción de la IdA, pero no el único. Sin embargo, es por el discurso que podemos acceder a las atribuciones y construcciones que hacen las personas sobre su identidad y sobre su vida en general.

Los trabajos de Pasupathi, Mansour, y Brubaker (2007) y Pasupathi y Mansour (2006) evidencian que es por medio de la narración y el discurso que se hacen atribuciones a las experiencias y conexiones entre éstas y la construcción del "yo", al igual que se organizan las vivencias estableciendo relaciones de causalidad. Igualmente Reeves (2009) menciona que en la construcción de identidades las personas cuentan historias o *narrativas ontológicas* en un esfuerzo por dar sentido a cómo se experimentan a sí mismos y cómo les gustaría ser entendidos a fin de dar estructura a su vida personal.

La segunda idea se relaciona con los planteamientos de (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2001) sobre las comunidades de práctica y aprendizaje, donde gracias a la participación en actividades y prácticas propias de una comunidad o grupo se construye una identidad como miembro que hace parte de esas prácticas. Por tanto, el tipo de actividad o práctica definiría el tipo de identidad que se construye y es en este sentido que se considera que en contextos y actividades de aprendizaje se puede construir una IdA.

Como se comentó con anterioridad al hablar de las comunidades de práctica, la participación implica el reconocimiento entre las personas que hacen parte de esa comunidad, lo que da paso a la tercera idea básica: el reconocimiento, el cual se manifiesta a través de dos planos. A nivel interpsicológico, por medio de los *actos de reconocimiento* (co-reconocimiento) que son las acciones directas o indirectas que valoran la participación de la persona en la situación, ya sea por medio de comentarios, gestos, miradas o cualquier otra información que tenga en cuenta la participación de la persona en la actividad. Siguiendo lo formulado por Saballa (2019):

La configuración de un AdR se fundamenta en el significado particular que cierta actuación en el marco de una experiencia en particular tiene para un participante y en la respectiva utilidad para reflexionar sobre sí mismo ya sea mientras participaba en una actividad o posterior a ella (p.151).

Y a nivel intrapsicológico, conformado por el *sentido de reconocimiento*, que es la construcción que hace la persona sobre su propia actuación o participación gracias a la información implícita o explícita que le ofrece la situación. Es decir, a la interpretación

sobre los actos de reconocimiento, positivos o negativos, reales o imaginados que percibe la persona sobre su actuación en una actividad.

Tanto los actos como el sentido de reconocimiento pueden favorecer o dificultar la construcción de sentido y significado sobre el aprender, así como sobre la capacidad de aprendizaje, por lo que deberían ser un elemento para tener en cuenta dentro de las prácticas educativas formales en todos los niveles.

El concepto de reconocimiento puede relacionarse con algunas de las ideas formuladas por Bruner (1999) sobre los aspectos del "yo". Él identifica dos elementos indispensables y constitutivos: la agencia, entendida como la sensación de poder llevar a cabo algo; y la valoración, el juicio que hacemos sobre nuestra eficacia para realizar lo que nos hemos propuesto, resaltando que "el yo toma el sabor de las valoraciones" (p. 53), por lo que esas valoraciones pueden llegar a incidir sobre la percepción de agencia. Un punto a resaltar sobre las valoraciones es que no son un proceso individual sino un intercambio con el medio social, por eso se vuelven importantes los actos de reconocimiento en la medida en que son una forma en que la comunidad ofrece información a las personas para que puedan construir significados sobre sí mismos. En consecuencia, podemos pensar que las valoraciones propias y las que otros hacen de nuestra participación, positivas o negativas, reales o imaginadas, influirán en la construcción de significados sobre nosotros como aprendices en esa situación y por tanto, en la reconstrucción de nuestra IdA. Así mismo, este reconocimiento podría tener incidencia en la atribución de sentido sobre la experiencia subjetiva de aprendizaje pues, volviendo a la teoría de la actividad, el reconocimiento como elemento mediador puede generar cambios en los motivos y objetivos dentro de la actividad.

Después de explicar sucintamente las bases sobre las que descansa el concepto de IdA, es necesario profundizar en su proceso de construcción según la propuesta de Coll y Falsafi (2010a) y Falsafi (2011). Para esto, en los apartados siguientes expondremos como la IdA se construye en la dimensión espacio temporal gracias a las experiencias de aprendizaje vividas, y ahondaremos en los elementos constitutivos de la IdA que se ponen en juego en su construcción.

# 2.3.1. Las experiencias subjetivas de aprendizaje y su potencialidad como experiencias clave de aprendizaje

Comentamos en el apartado anterior que una de las ideas base para la conceptualización de la IdA es que esta se crea en la actividad por medio de las experiencias en las que vamos participando. Vamos a profundizar un poco en la comprensión del papel que juegan estas experiencias en la construcción de la IdA, pues ellas son el alimento que la nutre, a la vez que son la unidad de análisis al momento de comprender su construcción, pues tal como lo menciona Falsafi (2011):

...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 (p.119).

En la cotidianidad de nuestro día a día vivimos situaciones que nos hacen poner en juego lo que sabemos, que nos permiten reconocernos con nuestras fortalezas y dificultades, que nos desafían y a veces nos motivan para resolver con éxito un problema o comprender algo hasta el momento desconocido; en definitiva, actividades que tienen el potencial de permitirnos aprender algo sobre nosotros mismos y sobre algunos de los temas que nos rodean. Consideramos que éstas son experiencias de aprendizaje que podemos vivir en casa con nuestra familia, cuando salimos con nuestros amigos, mientras practicamos un deporte o hobby, cuando participamos de cualquier práctica social e incluso cuando estamos "solos" con algún artefacto como un libro, una película o un programa de ordenador, pues aprendemos en ellas y de ellas aunque estas actividades no hayan sido creadas con el objetivo intencional de producir un aprendizaje. Obviamente también se encuentran aquellas actividades que suceden en los contextos de educación formal, en las que el "aprendizaje" es el objetivo buscado (aunque no siempre conseguido) por la actividad. Ambos tipos de actividades -tanto las que estaban orientadas a conseguir un aprendizaje como las que no- tienen el potencial ser actividades en las que podemos aprender, que podemos llegar a concebir como experiencias subjetivas de aprendizaje pues reconocemos que a título personal hemos aprendido en ellas, sin importar si este aprendizaje es compartido o incluso identificado por las otras personas que participaron en la actividad. Se puede señalar, entonces, que la subjetividad abre el camino para entender el por qué la interpretación diversa frente a una misma situación, en tanto esa

interpretación se conecta con la historia única de cada persona y con los procesos inter e intrapsicológicos que la persona activa para crear -o no- sentido y significado a esa experiencia.

Estas experiencias subjetivas de aprendizaje a la vez pueden convertirse en experiencias clave de aprendizaje (en adelante ECA), pues son experiencias subjetivas de alto impacto emocional que inciden en cómo las personas se reconocen a sí mismas como aprendices y en su posicionamiento frente a situaciones y actividades de aprendizaje. Valdés (2016) quien ha profundizado en las ESA en la reconstrucción de la IdA, define las ECA 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 reconstrucción de motivos de aprendizaje (p.80, cursiva en el original).

Nos gustaría terminar este apartado mencionando que las ECA posiblemente se diferencian de otras experiencias subjetivas de aprendizaje pues aunque se hayan desarrollado en la actividad (modalidad on-activity que explicaremos en el apartado siguiente) su potencial activa que las personas reflexionen, piensen, analicen significados sobre sí mismo como aprendices, es decir, activan la reconstrucción de la IdA en la modalidad cross-activity. Como menciona Valdés (2016):

Los significados sobre uno mismo como aprendiz construidos 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 (p.79).

Considerar las experiencias subjetivas de aprendizaje y dentro de ellas las ECA, es un avance para investigar la IdA y para entender su proceso de construcción, pues son el alimento con el que se nutre la IdA. Particularmente las ECA al ser experiencias tan intensas permiten que la persona no sólo aprenda un contenido temático, sino se posicione

frente al aprendizaje y a cómo es ella en tanto aprendiz, pudiendo incidir en los objetivos y motivos de aprendizaje.

#### 2.3.2. Modalidades de construcción de la Identidad de Aprendiz

Guardando coherencia con lo mencionado en capítulos anteriores sobre la construcción de la identidad, y que es por medio de las experiencias en las que la persona participa que ésta se va construyendo gracias al uso de relatos y narrativas para crear un sentido y significado a lo vivido, estaríamos asumiendo -sin haberlo dicho explícitamente-que existe una dimensión espacio temporal en la que la identidad se desarrolla. Teniendo en cuenta la escala temporal, los autores proponen que existen tres modalidades de construcción de la IdA, las cuáles se relacionan con los procesos que se desarrollan en torno a una experiencia subjetiva de aprendizaje. De esta dimensión espacio temporal es de la que hablaremos en este apartado para entender las distintas formas de construcción de la IdA.

Las modalidades identificadas por Falsafi (2011) son: "in activity" (en la actividad), "on activity" (sobre la actividad), y "cross-activity" (trans-contextual). Estas modalidades hacen referencia a una construcción de la IdA desde una actividad altamente situada y concreta (en la actividad) a una de más de largo plazo que puede ayudar a generar en las personas la percepción de continuidad y unicidad (la trans-contextual).

En consecuencia, en la primera modalidad "in activity" la identidad se activa en la acción, en la actividad misma según lo que la persona tiene que hacer y resolver en ella y sería lo que le permitiría participar y dar un sentido a la actividad mientras la realiza, es decir se va creando en la medida que la persona interactúa en la actividad. Generalmente, esta modalidad es la que se pone en juego en cualquier actividad, por lo que el objetivo principal de la misma no es la construcción de la IdA, sin embargo, al ser una actividad que la persona puede significar como una experiencia subjetiva de aprendizaje puede convertirse en materia prima para la construcción de la IdA.

La segunda modalidad "on activity" se refiere a la construcción de la IdA cuando se negocian los significados y el sentido en una actividad que recientemente ha tenido lugar. Aunque sigue siendo una construcción cercana a una situación altamente situada, al no estar realizándose la actividad, permite una reflexión, una retrospección que permiten

otros procesos interpsicológicos activando no solo una modalidad experiencial sino también representacional.

La tercera modalidad "cross-activity" hace referencia al proceso por el que las personas conectan distintas experiencias subjetivas de aprendizaje, elaborando significados generales de sí mismos en cuanto aprendices, que les permite poner en relación experiencias pasadas de aprendizaje así como proyectarse en experiencias futuras. Este tipo de construcción sería la que favorecería mantener la coherencia y percepción de continuidad a lo largo del tiempo a pesar de los cambios generados por experiencias concretas. Teniendo en cuenta que esta modalidad no se construye en la actividad en sí, su activación promueve otros procesos ligados al carácter representacional y ya no experiencial de su construcción, por lo que su desarrollo está muy ligado a una actividad narrativa, que permite conectar marcas y significados entre experiencias, así como reconstruir y reformular significados generalizados sobre uno mismo como aprendiz. Falsafi y Coll, la definen 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 (2011, p. 82).

A continuación, en la tabla 1, se detallan las modalidades de construcción de la IdA y sus diferencias en cuanto a su perspectiva temporal, objeto de actividad, modo de construcción, conexiones y funciones intra e interpsicológicas.

Tabla 1. Modalidades de construcción de la Identidad de Aprendiz

IDENTIDAD APRENDIZ	Cross-activity (Trans- contextual)	On-Activity (sobre la actividad)	In-Activity (En la actividad)
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

IDENTIDAD APRENDIZ	Cross-activity (Trans- contextual)	On-Activity (sobre la actividad)	In-Activity (En la actividad)
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. Construir 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

**Nota.** Fuente: Traducido de Falsafi, L. (2011). *Learner Identity a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners (p. 267)*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona, España.

En relación con la presente investigación, nuestro acercamiento a la construcción de la IdA se centrará especialmente en la modalidad cross activity, pues indagaremos por experiencias subjetivas de aprendizaje que ya han tenido lugar, y como por medio de ellas los jóvenes han construido y reconstruido su IdA antes y después de hacer su transición al contexto universitario. Sobre este tipo de acercamiento hablaremos más adelante en el capítulo 4 del estudio empírico.

#### 2.3.3. Los elementos constitutivos de la Identidad de Aprendiz

Hemos hablado anteriormente de la importancia de las experiencias subjetivas de aprendizaje para la construcción de la IdA, resaltando que son experiencias en las que se ha desarrollado un aprendizaje en torno a la percepción y actuación de sí mismo como aprendiz, sin importar que éstas hayan sido planeadas -o no- para ofrecer una influencia educativa intencional.

Teniendo en cuenta la naturaleza sociocultural con la que se desarrolló el concepto de IdA y su fuerte vínculo con la importancia de la actividad, queremos aprovechar los estudios previos desarrollados en el GRINTIE alrededor de la influencia educativa, pues nos dan pistas para entender por qué se han identificado algunos elementos constitutivos de la IdA.

El Grupo de Investigación sobre Interacción e Influencia Educativa dirigido por el Dr. César Coll, propone que para entender y analizar los procesos educativos formales se deben tener en cuenta los tres "elementos" esenciales que están presentes en las actividades de aprendizaje en el aula: profesor, estudiantes y contenido, identificando la interdependencia y relación multidireccional que existe entre ellos. De esta forma, se considera esta interactividad como una dinámica mediada por el lenguaje que da paso al esquema del triángulo interactivo donde el centro es la actividad conjunta como articulación de las actuaciones del profesor y de los estudiantes en torno al contenido y las tareas de aprendizaje (Coll y Solé, 2007).

En el contexto escolar, las formas de organización de la *actividad conjunta* varían según las estructuras de participación de profesor y estudiantes, las cuáles a su vez se configuran dependiendo de la organización social y la tarea académica a desarrollar (Colomina, Onrubia, y Rochera, 2007). Esta organización marcaría el quién puede hacer qué, cuándo, cómo, con quién, en torno a qué, dentro de las interacciones que se desarrollan entre profesor y estudiantes, y entre estudiantes. No obstante, estas organizaciones no son estáticas, poniendo en evidencia la dimensión temporal de la interactividad, pues las actividades se desarrollan en el tiempo y sólo se pueden entender y dar sentido a las actuaciones de profesor y estudiantes relacionándolas con lo que pasa antes y después dentro del flujo de actividades.

Si retomamos la interacción entre profesor y estudiante generada en esta actividad conjunta, es en ella donde se hace más evidente la *influencia educativa*, es decir, donde se identifican "los procesos que permiten a profesores y otros agentes educativos ayudar de manera ajustada a los alumnos o aprendices a construir significados más ricos, complejos y válidos sobre determinadas parcelas u objetos de conocimiento" (Coll, Onrubia, y Mauri, 2008, p. 34). Sin embargo, para llegar a esta construcción de significado, es necesaria la mediación del lenguaje y que la actividad tenga un sentido para los alumnos.

Aunque inicialmente estas ideas fueron desarrolladas para analizar procesos educativos formales, es evidente que estos elementos podemos encontrarlos también en prácticas y actividades que tienen lugar fuera del contexto escolar formal, pues cuando aprendemos en el hogar, con amigos y en actividades extraescolares, se están desplegando procesos facilitados por esa influencia educativa, en tanto que participamos en una actividad conjunta que nos permite aprender. En este orden de ideas, se identifican algunos elementos que sabemos que entran en juego a la hora de construir sentido y significado en la actividad. Así, podemos mencionar que las características de la actividad, la presencia de otras personas (profesor, compañeros, amigos, familiares), lo que tenemos que hacer -o el objetivo mismo de la actividad- influye en cómo experimentamos nuestra participación y lo que podemos aprender en ella.

Así mismo, mencionamos en el capítulo 1 que el concepto de actividad tiene un papel central dentro del postulado sociocultural, siendo Leontiev y sus discípulos los que más han desarrollado un modelo teórico para su comprensión. La teoría de la actividad nos brinda elementos importantes en la comprensión del desarrollo y actuar humano, y específicamente dentro del marco de este proyecto nos ofrece conceptos que permiten el análisis y la comprensión de cómo los sujetos construyen significados sobre sí mismos como aprendices según sus experiencias subjetivas de aprendizaje, especialmente relacionados con los motivos, objetivos, acciones y el sentido que las personas atribuyen en una actividad.

Los conceptos hasta aquí mencionados son provechosos a la hora de comprender el modelo de IdA propuesto por Coll y Falsafi (2010a) y Falsafi (2011). Por una parte, cuando las personas reconstruyen sus narrativas sobre las experiencias subjetivas de aprendizaje en las que han participado, se refieren a las características de la actividad (por su contenido, tareas, otros involucrados), así como a las formas de organización de la actividad conjunta que inciden en la construcción de significados propios como aprendices en esa situación. Por otra parte, permite pensar en las aplicaciones del concepto de IdA en el ámbito de la educación formal en términos de influencia educativa, pensando en los contextos, experiencias de aprendizaje y procesos que pueden promover los profesores para ayudar a que las personas construyan y reconstruyan significados cada vez más ricos sobre sí mismos como aprendices.

Uno de los muchos aportes que hace la propuesta de Falsafi (2011) es concretar la operacionalización del concepto de IdA al profundizar en la comprensión de su dinámica

de construcción. Al respecto, como resultado de su investigación identifica algunos elementos (ver figura 1) que son constitutivos en la reconstrucción 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.

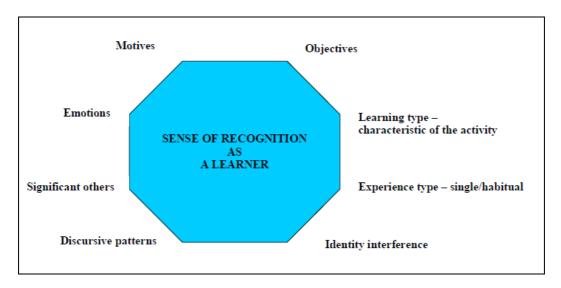


Figura 1. Elementos del modelo de Identidad de Aprendiz Fuente: Falsafi, L. (2011). Learner Identity a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners (p. 265). Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, España.

La propuesta nos indica que en una experiencia subjetiva de aprendizaje estos elementos tienen la posibilidad de afectar la construcción de la IdA, pues pueden influir en el reconocimiento de sí mismo como aprendiz. A continuación presentamos la comprensión de estos elementos según lo que consideramos más relevante para el desarrollo de esta tesis.

Por un lado, siguiendo los planteamientos de Leontiev (1978) los *motivos* promueven e impulsan la participación de una persona en una actividad, dado que la actividad se caracteriza fundamentalmente por la intencionalidad que le dan los participantes. En su teoría propone que en la actividad coexisten los motivos de los distintos participantes y unos objetivos comunes al grupo los cuales conducen las actividades (Kaptelinin y Miettinen, 2005). A su vez, son los motivos los que facilitan que la persona pueda construir un sentido a la misma en la medida en que sus acciones y lo que tiene que hacer dentro de la actividad se relacione, apoye o alinee con estos motivos personales. Es importante señalar que no necesariamente las personas se refieren a un

único motivo, pueden existir motivos de diferente nivel que entran a direccionar la participación desde diferentes referentes, respondiendo así a metas más próximas e inmediatas y a otras más lejanas y de largo plazo que serían las de orden superior.

En relación con la participación en la actividad y el sentido que podemos generar en ella, aparecen las *emociones* que se vinculan a este proceso. El papel de las emociones es crucial pues gracias a ellas una experiencia "normal" que se podría haber ido al olvido se rescata y se vuelve especial. Es por el impacto emocionalmente positivo o negativo que la experiencia genera que ésta se reconoce como una experiencia subjetiva de aprendizaje e incluso, cuando es muy intensa, puede llegar a constituirse como una ECA al tener una marca emocional importante que llega a "teñir" la construcción narrativa con la que se representa la experiencia.

Retomando lo propuesto por Dirkx (2001), las emociones siempre se refieren a uno mismo y nos proporcionan un medio para desarrollar el autoconocimiento, razón por la cual tras experimentar determinada emoción la persona se ve interpelada a no dejar pasar por alto esa situación que la movilizó, provocando pensamientos, reflexiones, justificaciones; desencadenando así un proceso de significar y resignificar la experiencia a la vez que hace conciencia de algún elemento que altera su sentido de reconocimiento. Por otra parte, tenemos los estudios que ahondan en la comprensión del impacto que tienen las emociones en la capacidad de recuerdo (Alonso-Quecuty, 1990; Boyano y Mora, 2015; González y Ruetti, 2014), con lo cual nos brindan información de las emociones y su papel mediador en la evocación. Podría pensarse entonces, que las emociones pueden modular las posibilidades de aprendizaje.

Encontramos antecedentes de reflexiones sobre la influencia de las emociones en el desarrollo individual desde la propia obra de Vygotsky (1994) gracias a su concepto de *perezhivanie* y si bien este concepto no fue suficientemente desarrollado, algunos de sus trabajos nos dan cuenta de él:

The emotional experience [perezhivanie] arising from any situation or from any aspect of 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 'perezhivanie' (citado en González Rey, 2009, p. 68).

No obstante la importancia que podemos atribuir a las emociones, estas han sido poco estudiadas e integradas en los modelos explicativos de la actividad y el aprendizaje. Como menciona Roth (2007), tanto la emoción como la motivación han sido tratadas dentro de un modelo cognitivo como variables que afectan la cognición, dejando de lado la exploración de las conexiones potenciales que hay entre emoción, cognición e identidad. Para este autor, la CHAT aunque es un marco ampliamente utilizado para estudiar el conocimiento y el aprendizaje "actualmente no tiene un lugar para la consideración de la emoción y la motivación y la relación de estas dimensiones con la identidad" (p.41). Justamente el trabajo de este autor está dirigido a proponer un acercamiento a la comprensión de como la emoción, la motivación y la identidad se pueden incorporar a la CHAT. Sostiene que la emoción y la acción no tienen una relación de causa y efecto como tradicionalmente se ha propuesto desde estudios correlacionales, sino que están relacionadas internamente siendo las emociones un elemento constitutivo de las acciones. Sugiere además que la emoción se evidencia como un elemento integral en la acción en al menos dos formas: una, dado que el estado emocional modela el razonamiento y actuar práctico; la otra, pues la acción va dirigida a alcanzar una valencia emocional positiva a largo plazo.

En relación con el reconocimiento de sí mismo como aprendiz, es indiscutible la presencia de los *otros significativos* en este proceso, pues el reconocimiento en sus dos planos (actos y sentido de reconocimiento) solo es posible gracias a la existencia de un "otro" presencial o evocado que valora y/o reconoce mi participación. Para entender la influencia de *otros* dentro del aprendizaje, podemos remitirnos al acercamiento propuesto por Vygotsky (1979) para entender y explicar el papel de la interacción social en los procesos de aprendizaje. Específicamente, su concepto de *zona de desarrollo próximo* nos habla de la influencia que tiene una persona más experta en el desarrollo de habilidades, conocimientos y logros alcanzados por otra persona gracias a la asistencia recibida de ese experto. En esta interacción se deja en evidencia la posible influencia que pueden tener los *otros* en el desarrollo individual gracias al apoyo y aprendizaje que pueden ofrecer. Retomando la investigación de Campos de Miranda (2016) los *otros* (re)construidos discursivamente como *significativos* fueron señalados como aquellos que ayudaron en el interés, la motivación, el sentido, la perseverancia, el apoyo, la gestión de la actividad, o sirvieron como modelo de actuación dentro de las experiencias de aprendizaje.

Finalmente, también se identifica la interferencia de otras identidades en el proceso de construcción de la IdA, especialmente cuando son identidades líderes y altamente funcionales para la persona. En el capítulo siguiente ahondaremos en este elemento, al retomar los planteamientos de Black (2010) que postula la relación entre *leading activity* y *leading identity* y cómo esta última puede reflejar una organización jerárquica de los motivos en la comprensión de sí mismo y dirige la organización de las otras identidades que están disponibles.

Aunque conceptualmente se han podido identificar estos elementos, y analíticamente se hace un esfuerzo también por identificarlos, es evidente su influencia mutua y la relación dinámica que se establece entre ellos que conlleva una incidencia en el reconocimiento de sí mismo como aprendiz.

Como se evidencia en el conjunto de los elementos, se retoman ideas de la teoría de la actividad como marco analítico para entender la reconstrucción que los sujetos realizan sobre sus experiencias subjetivas de aprendizaje. En el marco de este proyecto, que se centra en estudiar el impacto de las transiciones dentro del sistema educativo en la reconstrucción de la IdA de los estudiantes, sobresalen algunos de estos elementos dentro del análisis desarrollado. Así, los motivos, objetivos, las características de la actividad, las emociones y el sentido de reconocimiento, fueron identificados dentro de las narrativas como elementos potencialmente centrales para comprender la experiencia subjetiva de aprendizaje en momentos de transición.

# Capítulo 3. Las transiciones dentro de la investigación educativa

En este capítulo compartiremos de manera sucinta algunas conceptualizaciones relevantes sobre el concepto de *transición* que se encuentran en la investigación educativa. Teniendo en cuenta que la investigación en este tema ha sido desarrollada ampliamente desde distintos marcos teóricos y con objetivos diversos, decidimos seleccionar algunos parámetros propios de la naturaleza de nuestro estudio para hacer una revisión de la literatura más acotada y cercana a nuestro interés de investigación. En consecuencia, los filtros que guiaron nuestra búsqueda en las bases de datos fueron los siguientes: educational transition, learning, identity; o en su defecto: education system, transition, learning, identity. El presente capítulo tiene el propósito de ofrecer una visión de cómo el concepto de transición es definido y/o empleado en algunas investigaciones educativas, en especial, en aquellas que contemplan el aprendizaje y la identidad como elementos centrales de análisis.

El capítulo se divide en tres apartados: el primero, es un acercamiento global a cómo es trabajado, utilizado o entendido el concepto de transición en la investigación educativa. El segundo, es una propuesta de conceptualización de la transición desde un marco sociocultural, por lo que se retoman tanto autores que exploran el tema, como teorías que aportan un marco interpretativo desde el cual pensar la transición. Finalmente se presentan algunas ideas o argumentos que sustentan la relación entre transiciones y formación de la identidad.

## 3.1. Un acercamiento al concepto de transición en la investigación educativa

Numerosas investigaciones han estudiado las trayectorias educativas y sus consecuentes transiciones, en las que se pueden identificar como mínimo dos grandes tendencias de análisis. La primera, centrada en analizar las transiciones dentro de los procesos de continuidad y discontinuidad principalmente en relación al currículo, organización educativa, modelo pedagógico y cultura de centro, es decir, focalizadas en el ajuste administrativo, plan de estudios y pedagogía (Green, 2005); y la segunda, centrada

más en explorar el ajuste, adaptación y éxito académico de las personas que viven estas transiciones, enfocándose de alguna manera en los resultados (Briggs, Clark, y Hall, 2012; Clark, 2005; Sugimura y Shimizu, 2011). Es indudable el aporte de estas investigaciones para los programas dirigidos a minimizar los índices de deserción de los estudiantes y aumentar el éxito en sus resultados académicos durante estos cambios. No obstante este valor, ha surgido otro interés dentro de la investigación educativa orientado a explorar las transiciones en un marco más amplio dentro de una ecología de aprendizaje, así como en su influencia en la construcción de la identidad de las personas (Brockmann, 2010; Hernandez-Martinez et al., 2011; Osborn, McNess, y Pollard, 2006; Zittoun, 2006, 2008). Este nuevo camino en la investigación nos hace pensar que ahondar en las transiciones que tienen lugar dentro del sistema educativo y su consecuente influencia en la construcción de las personas como aprendices es relevante dentro de los programas de acompañamiento vocacional y apoyo al estudiante, para potencializar el carácter formativo que estas transiciones pueden tener para las personas, para minimizar los riesgos que éstas pudieran generarles, así como para fortalecerlas en el aprendizaje a lo largo de la vida.

Queremos destacar que aunque el término *transición* es usado con frecuencia en la literatura educativa, pocas veces se concreta dentro de las investigaciones una definición o conceptualización de éste. Según nuestra revisión, encontramos que el concepto de transición no se puede limitar a la noción de movimiento y transferencia, aunque los contemple a ambos (Ecclestone, 2009). Consideramos que un supuesto compartido es que el concepto de transición remite a la idea de cambio, ya sea relacionado con un movimiento físico como es el paso de un lugar a otro, o relacionado con los cambios internos como los surgidos por el paso entre etapas vitales. Ejemplo de esta idea de cambio la encontramos en los trabajos de Gastron y Lacasa (2009), quienes postulan que la transición podría explicarse como el breve período de cambio entre etapas consecutivas, conformada por momentos de una trayectoria particular y caracterizada por cambios acelerados si se las compara con la estabilidad relativa de las etapas, por lo que la transición plantea un antes y un después.

Algunos autores definen las transiciones educativas como "... the shift from one educational environment (primary school to secondary school, school to university, the shifting of study between universities) to a different one" (Tobbell, O'Donnell, y Zammit, 2010, p. 265). Para nosotros es importante aclarar que el cambio no solo lo consideramos

entre etapas educativas, sino sería aplicable también al paso y/o cambio entre el sistema educativo y otros contextos, o entre una etapa del sistema educativo y el mundo laboral.

Teniendo en cuenta lo mencionado sobre las tendencias en el análisis de las transiciones educativas, podemos identificar consecuentemente unas características comunes en las definiciones que proponen, asumen o que se pueden inferir en los estudios. Concretamente, identificamos una concepción que proponemos llamar *transición situacional*, que corresponde a la descripción que hacen los estudios cuando se refieren al paso de las personas de un lugar a otro, al tiempo que algunos hacen énfasis en que la persona debe ajustarse a lo que encuentra en la nueva situación. Ejemplos de esta concepción se encuentran en Demetriou, Goalen, y Rudduck (2000) que estudian la transición como el paso de un año a otro dentro de la misma escuela; el paso a la universidad (Maunder, Cunliffe, Galvin, Mjali, y Rogers, 2013; Rastall, 2006) y los trabajos ya citados que exploran la adaptación y éxito académico (Briggs et al., 2012; Clark, 2005).

Dentro de las investigaciones que profundizan en los resultados de la transición, queremos retomar la realizada por Clark (2005) quien menciona que el éxito para los estudiantes de primer año de la universidad se define a menudo en términos de hacer la transición hacia el papel de "estudiante universitario". Su estudio busca obtener una comprensión más profunda de cómo los estudiantes negocian la transición a la universidad, centrándose en explorar y ampliar el concepto de las *estrategias* utilizadas por ellos. Así, el autor identificó cuatro estrategias diseñadas por los estudiantes con el fin de abordar los desafíos de distinta naturaleza que experimentaron durante su primer año (metodología de las clases, relaciones sociales, estudio, tipos de profesores, calificaciones, etc.).

A continuación mencionamos las estrategias, pues seguramente nos ayudarán a situar o entender algunas de las estrategias usadas por los propios participantes de esta tesis:

- Estrategias de superación de un obstáculo: los estudiantes percibieron posibles obstáculos para su éxito durante el primer año. Algunos creían o descubrieron que tenían una debilidad o deficiencia en áreas que perciben como importantes, tales como las habilidades interpersonales o algún conocimiento académico específico. A veces, estos estudiantes idearon estrategias destinadas a ayudar a fortalecer esas áreas.
- Estrategia de aprovechar una oportunidad: durante el primer año en la universidad, algunos estudiantes se dieron cuenta de oportunidades que les permitían adquirir una

valiosa experiencia o el progreso hacia una meta deseada. Así, aprovechar la oportunidad que se les presentaba a menudo significaba la elaboración de una estrategia.

- Estrategia de adaptarse a los cambios: en el estudio de Clark los cambios se definen como las experiencias nuevas y a veces, inevitables, que los estudiantes encuentran durante el primer año de la universidad. Los estudiantes percibieron estas experiencias como positivas, negativas o neutrales. A menudo, estos estudiantes tenían más alternativas para elaborar y gestionar planes para afrontarlas.
- Estrategia de buscar una meta: para los estudiantes el tener una definición propia de lo que es el éxito para ellos, a veces los motivó a crear una estrategia con el fin de alcanzar una meta o sueño específico. En contraste con las otras estrategias, éstas no fueron resultado de las situaciones con las que se encontraron en la universidad, sino que fueron planeadas para facilitar el progreso hacia su éxito autodefinido.

Además del trabajo de Clark, siguiendo las investigaciones que analizan y conceptualizan las transiciones educativas encontramos dentro del trabajo de Kavanagh, Clark-Murphy y Wood (2011) una referencia a las fases identificadas por Bridges (2003) en su comprensión de las transiciones. Este último autor propone tres fases dentro de los cambios entre contextos: la fase de separación, que es alejarse de las creencias y los valores establecidos; la fase de transición, que es la etapa intermedia donde la ambigüedad puede ser experimentada; y la fase de reincorporación, que es la etapa en la que el individuo acepta su naturaleza de ser en el nuevo contexto. Consideramos que estas fases también pueden darnos pistas para la comprensión de la transición vivida por los jóvenes en el paso a la universidad.

Identificamos también otra concepción que proponemos llamar *transición procesual*. Ésta implica cambio, transformación o metamorfosis dentro de un proceso individual y social. En ella se encuentran, por un lado, las concepciones que entienden que más allá de pasar de un lugar a otro, la transición lleva consigo un potencial transformador para la persona, una fuente de crecimiento (Brockmann, 2010; Hernandez-Martinez et al., 2011); y por otro, las concepciones que además de reconocer este potencial, la describen como el cambio en las relaciones de una persona en una o varias de sus actividades sociales (Beach, 1999, 2003; Hviid y Zittoun, 2008; Korhonen, Zittoun, y Komulainen, 2019; Zittoun, 2008).

La diferencia central entre ambos tipos de concepciones *-transición situacional y transición procesual-*, se encuentra en que ésta última toma en cuenta otros elementos ambientales o contextuales, y la percepción subjetiva de lo que significa ese cambio en la identidad de las personas. Al mismo tiempo, insinúa que no solo la persona sufre un cambio con la transición sino que el medio ambiente que la rodea también se vería influido. Consideramos que este tipo de transición resulta muy oportuno para este estudio, pues por una parte retoma el valor de lo situado, del contexto, de la relación con el medio ambiente; a la vez que se relaciona con el enfoque teórico que guía esta tesis.

#### 3.2. Las transiciones entendidas desde un marco sociocultural

## 3.2.1. La ecología del aprendizaje y las transiciones

El aporte de la ecología del aprendizaje al objeto de esta investigación es significativo al proveer elementos de análisis e interpretación para comprender la confluencia e interrelación entre los contextos de aprendizaje por los que transitan las personas.

Hablar de ecología en psicología no es reciente, no obstante ha sido particularmente utilizada en la última década por importantes investigaciones que tienen como núcleo el aprendizaje en contextos no formales y a lo largo de la vida, como son los trabajos de Barron (2004, 2006), Edwards, Biesta, y Thorpe (2009), Erstad et al. (2013), Ito et al.(2010), de los cuáles hablaremos más adelante y en los que se puede apreciar la influencia de la perspectiva ecológica propuesta inicialmente por Bronfenbrenner (1987).

La perspectiva ecológica propuesta por Bronfenbrenner responde al interés de este autor por comprender el desarrollo psicológico de las personas en el nivel de los contextos de desarrollo, estudiando la forma en que éstos se interconectan y se influyen. Así, la perspectiva ecológica intenta articular las variables del entorno en la explicación del desarrollo de los niños reconociendo el vínculo entre la persona y el medio, centrándose por tanto en comprender los contextos en los que participan y crecen las personas. Según sus propias palabras:

La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en

cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos (Bronfenbrenner, 1987, p. 40).

Brofenbrenner, quien describe el contexto como un "ambiente ecológico" plantea que existen distintos niveles que influyen en el desarrollo de la persona: el *microsistema* "patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares" (p. 41), es decir, el entorno inmediato; el *mesosistema* "comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente" (p. 44), es decir, la relación entre dos o más microsistemas; el *exosistema* "se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo" (p. 44); y finalmente el *macrosistema* "se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden... al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias" (p. 45).

Estos planteamientos de Bronfenbrenner, sin duda nos ayudan a situar una posible comprensión de la relación entre entornos, pero no podemos dejar de lado, que gracias a la implementación y uso de las TIC, la discusión sobre lo que es un contexto también está vigente gracias a la permeabilidad que puede existir entre uno y otro gracias a las nuevas tecnologías. En este sentido, la ubicuidad y oportunidades que generan las TIC's para moverse por distintos contextos de aprendizaje, ha impulsado investigaciones recientes centradas en estudiar cómo las personas aprovechan sus aprendizajes entre los distintos contextos en los que participan y en comprender como éstos se interconectan entre sí como una cuestión clave para el conocimiento del siglo XXI (Corredor, Pinzón, y Guerrero, 2011; Edwards et al., 2009), siendo un reto comprender las conexiones entre los distintos contextos de la vida, tal y como las viven los jóvenes.

Así, durante la última década, ha existido un interés creciente en la investigación educativa por entender cómo las personas aprovechan sus aprendizajes en diversos contextos, y sobre cómo las conexiones son experimentadas por los jóvenes en sus vidas cotidianas, tanto en el espacio virtual como físico. Un ejemplo de este tipo de investigación es el "Learning Lives Connected Project" desarrollado en Oslo, que busca entender cómo están conectadas las prácticas de aprendizaje de los jóvenes entre los distintos contextos y

en el tiempo, y la manera en que se pueden estudiar estas prácticas conectadas como parte del desarrollo de identidades de aprendizaje por los jóvenes (Erstad et al., 2013). Otro estudio referencial fue el proyecto de gran escala "Digital Youth" desarrollado por Mimi Ito y sus colaboradores en EE. UU., en el que se emplea la concepción de "las ecologías de los medios" logrando documentar los entornos sociales en los que se desenvuelven los jóvenes y la diversidad de la participación de éstos en los medios digitales. El concepto de ecología se empleó en este estudio para destacar que:

Las prácticas cotidianas de los jóvenes, las condiciones estructurales existentes, infraestructuras de lugar y tecnologías están todas interrelacionadas dinámicamente; los significados, usos, flujos e interconexiones en las vidas cotidianas de los jóvenes localizados en entornos concretos también están situados dentro de las ecologías mediáticas más amplias de los jóvenes (...) De modo similar, vemos los mundos culturales de los adultos y de los niños como co-constituidos dinámicamente, igual que los distintos lugares por los que navegan los jóvenes, como la escuela, el entorno extraescolar, la casa y sitios en Internet. (Ito et al., 2010, p. 31)

Por su parte, Barron potenciando la metáfora de la ecología del aprendizaje en su investigación sobre el desarrollo de la fluidez tecnológica, la define como "the accessed set of contexts, comprised of configurations of activities, material resources and relationships, found in co-located physical or virtual spaces that provide opportunities for learning" (2004, p. 6). Es decir, entiende que la participación en las distintas prácticas es lo que crea y constituye el aprendizaje, relacionándose así con las ideas anteriormente comentadas en el primer capítulo sobre actividades sociales y comunidades de práctica. También enfatiza que aún falta mucho por comprender acerca de la conexión entre las experiencias del aprendizaje formal e informal, siendo la ecología del aprendizaje un marco que contempla estas influencias bidireccionales y reciprocas.

Contemplar los otros nichos de actividad en los que participan las personas descentrándose del contexto educativo formal permite ver las relaciones e interdependencias entre los contextos que forman parte de la vida de las personas, ampliando la comprensión de cómo se desarrolla el aprendizaje "a lo ancho" de la vida. Por esto mismo, los trabajos de Gorard y Rees (2002) que profundizan sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, sugieren que la IdA no es simplemente el producto de la educación formal, sino que surge también en relación con las oportunidades más informales de

aprendizaje. En este orden de ideas, se necesita entender cómo las personas transitan entre los diferentes contextos en los que participan.

En la presente investigación, la metáfora de la ecología del aprendizaje nos permite acercarnos a la idea de que el aprendizaje desarrollado en un contexto puede abrir posibilidades de aprendizaje en otros contextos, y que debemos prestar atención tanto a esta diversidad, como a las relaciones e influencias que se crean entre ellos. Así, el estudio del paso entre educación secundaria y educación superior no sólo se puede centrar en explorar las experiencias subjetivas de aprendizaje dentro del contexto educativo formal, sino también aquellas que desarrollándose en otros contextos han proporcionado oportunidades para que las personas reconstruyan significados sobre sí mismas como aprendices.

# 3.2.2. Referencias socioculturales para la comprensión y conceptualización de las transiciones

En la historia de la psicología, la estabilidad y el cambio han sido temas constantes de estudio. En general, desde la psicología los estudios han hecho alusión a situaciones de cambio que tienen la posibilidad de modificar en algo la comprensión que las personas tienen de sí mismas y/o del mundo. Estas situaciones -que podemos conceptualizar como transiciones- son complejas, multifacéticas y generan en la persona una incertidumbre con el mundo social donde se desarrollan, razón por la que consideramos pueden ser mejor analizadas desde el enfoque sociocultural de Vygotsky (1979); que tal como mencionamos en el primer capítulo de esta tesis se centra en entender y estudiar cómo la cultura y el medio social inciden y hacen parte del desarrollo de las personas y por tanto, de su aprendizaje.

Cuando pensamos las transiciones dentro de un marco sociocultural, presuponemos una negociación entre los contextos sociales en que habitan las personas. Nos remite así a la idea de que las transiciones permiten la unión entre estructuras individuales y socioculturales, las cuales pueden tener algún impacto o consecuencia sobre el individuo y el mundo que lo rodea. Encontramos la siguiente definición de transición pertinente para entender como cualquier transición tiene el potencial de ser un proceso de transformación personal:

We understand the construct of 'transition' not as a moment of change but as the experience of changing, of living the discontinuities between the different contexts, and in particular between different school cultures and different mathematics classroom cultures. The construct 'transition' is, in our understanding, a plural one. Transitions arise from the individual's need to live, cope and participate in different contexts, to face different challenges, to take profit from the advantages of the new situation arising from the change. Transitions include the process of adapting to new social and cultural experiences, and students need to be helped to understand the meanings of the new experiences and to reinterpret them and construct new ones based on their own individual meanings and values. (Gorgorió, Planas, y Vilella, 2002, p. 24).

De manera específica, la transición a la educación superior implica el salto desde una etapa formativa previa (bachillerato) centrada en una exploración general de posibles campos de interés profesional, a la concreción (cristalización) de una opción que definirá los objetivos a conseguir en su proyecto profesional y vital, y el inicio de una nueva etapa de vida -la universitaria- (Figuera, Dorio, y Forner, 2003). Según Sacristán (1996), las épocas de transición son momentos en los que se está gestando algo que no resultará indiferente para la persona. No obstante, es cuando se ha terminado la transición, que se tiene una conciencia más clara sobre ésta y lo que ha suscitado.

El paso de la educación secundaria a la educación superior -así como otros pasos dentro del sistema educativo- generalmente son identificados como transiciones instauradas culturalmente, como cambios en el seno de la cultura que incluso se representan por un *rito de paso*. Estas transiciones son una experiencia personal y social destacable, donde se altera el medio, la subjetividad y el rol que desempeña la persona respecto a los demás (Sacristán, 1996). Al respecto, para dimensionar estas transiciones, resulta de gran utilidad el concepto de transición ecológica propuestas por Bronfenbrenner (1987), quien la define como:

Una transición ecológica se produce cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno, o de ambos a la vez. La vida adulta se caracteriza, entre otras cosas por: encontrar un trabajo, cambiar de trabajo, perder el empleo, casarse, tener un hijo, o temas más universales: enfermar, ir al hospital, sanar, volver al trabajo, jubilarse y la última

transición: morir. Toda transición ecológica es, a la vez, consecuencia e instigadora de los procesos de desarrollo. (p. 46)

La modificación del ambiente o del rol puede implicar tanto pérdidas como ganancias -o ambas- en la experiencia subjetiva de la persona, lo que explica que puedan ser oportunidades de desarrollo. Asimismo, las transiciones escolares, según los resultados (positivos o negativos) que producen, pueden concebirse como progresivas, en cuanto marcan un avance en el proceso de desarrollo o maduración, o como regresivas, cuando implican pérdidas para la persona. Por consiguiente, las transiciones se relacionan con la historia personal construida según las experiencias y contextos en los que se ha participado y con la proyección de los contextos en los que se espera participar.

En la revisión de la literatura sobre el tema, encontramos distintos autores que desde un enfoque sociocultural se han acercado al concepto de las transiciones. Una propuesta referencial es la realizada por Beach (1999, 2003), la cual nos permite hacer conexiones entre la teoría de la actividad, identidad y ecología del aprendizaje. Este autor parte del concepto de transferencia y como éste se ha subutilizado cuando desde un enfoque cognitivista se le limita al uso que puede hacer una persona de una habilidad o un conocimiento de una tarea a otra, planteando la necesidad de reconceptualizarlo:

...to move beyond the transfer metaphor in understanding how we experience continuity and transformation in becoming someone or something new-- a student, a machinist, a bartender, a shopkeeper, or a teacher-- and how these consequential transitions may be a macrocosm of how we learn new tasks and problems. (Beach, 1999, p. 102)

Así, postula que siendo fiel a la aproximación sociocultural, se debe centrar la conceptualización de la transferencia no en el individuo o en la situación, sino en la relación entre ambos, entendiendo que esta relación es siempre recursiva. Propone entonces, el concepto de transición consecuencial, entendido como un cambio entre la persona y una o más actividades sociales, ya sea por un cambio en la persona, en la relación o en ambos. Dentro del concepto de transiciones consecuenciales, Beach (1999) propone cuatro tipos de transiciones: laterales, colaterales, abarcadoras y mediacionales, refiriéndose las dos primeras al movimiento que realizan las personas entre actividades sociales preexistentes, por lo que para la presente investigación resultan especialmente relevantes.

Las transiciones laterales ocurren cuando una persona se mueve entre dos actividades históricamente relacionadas en una dirección lineal, donde la participación en una situación antecede y es reemplazada por la participación en la otra situación, siendo la primera una preparación para la segunda. Generalmente, estas transiciones están asociadas a alguna noción de progreso o desarrollo como resultado del avance entre la secuencia particular de actividades. El movimiento entre las etapas del sistema educativo o el paso del colegio al mundo del trabajo son un ejemplo de este tipo de transiciones. Por tanto, para esta investigación este concepto es una herramienta en la comprensión del cambio dentro del contexto académico por el que atraviesan los estudiantes cuando entran a la educación superior.

Las transiciones colaterales implican la participación relativamente simultánea de las personas en dos o más actividades relacionadas históricamente. Aunque son más frecuentes que las transiciones laterales, son también más difíciles de entender debido a su multidireccionalidad. Ejemplo de estas transiciones son los movimientos entre la escuela y el hogar, las actividades escolares y extraescolares, el trabajo a tiempo parcial y el estudio. Por lo cual, estas transiciones nos ayudarán a entender la participación complementaria que tienen los estudiantes en distintos contextos de actividad mientras realizan sus estudios de formación superior, entendiendo que estos otros nichos de actividad hacen parte de la ecología de aprendizaje de la persona, y que por tanto influirán en la reconstrucción de significados sobre sí mismos como aprendices.

Lateral and collateral transitions sanction a broader educational focus on students' participation across schools, families, workplaces, and communities. When in the student's life experiences these transitions occur, what the activities are, what the direction of the transition is between them, and how they relate to macro-level changes in society have everything to do with the development of knowledge, skill, and identity. (Beach, 1999, p. 130)

Las transiciones abarcadoras ocurren dentro de los límites de la actividad social misma que está cambiando e implica que la persona se tiene que adaptar a las circunstancias nuevas con el fin de continuar participando en la actividad. Un ejemplo de esto son las reformas e innovaciones educativas en las que a menudo implica un cambio generacional donde participantes más jóvenes ayudan a participantes mayores en el aprendizaje de nuevas formas de trabajo (por ejemplo, con la incorporación de nuevos conocimientos tecnológicos).

Finalmente, las transiciones mediacionales son las actividades educativas que proyectan o simulan la participación en una actividad que aún no se puede experimentar plenamente. Por ejemplo, en las formas de educación profesional cuando se simula el rol para el que se está estudiando; niños jugando a tiendas en la escuela, etc.

Aunque distintas, cada una de estas transiciones tiene el potencial de generar algún tipo de cambio en el individuo a través de la reflexión personal y la creación de sentido que conllevan. Los cambios pueden ser en la forma de construcción del conocimiento, en la adaptación de habilidades viejas o la incorporación de otras nuevas, cambio en la aplicación de algo que ha sido adquirido en otro lugar, así como cambios en la identidad. De esta forma, las transiciones consecuenciales implican una noción de progreso para el alumno y se entienden mejor como un proceso de desarrollo.

En la trayectoria de educación formal, la transición lateral que se produce cuando los estudiantes pasan del bachillerato a la universidad se ha investigado extensamente. Hay una gran cantidad de evidencia para sugerir que los estudiantes usan sus experiencias previas de enseñanza para formar expectativas, comparaciones y reflexiones alrededor de lo que serán los estudios universitarios. Por lo tanto, la transición de un ambiente de aprendizaje a otro incita a los estudiantes a reflexionar sobre sus experiencias en contextos anteriores y reconstruirlas para adaptarse al nuevo contexto.

En relación con la representación de experiencias pasadas, presentes y futuras, se encuentra la propuesta de Zittoun y Gillespie (2014) sobre el movimiento de las personas entre diferentes contextos y actividades, haciendo énfasis en la relación mente y sociedad. Aunque su estudio no se centra específicamente en las transiciones educativas, encontramos que su planteamiento sobre el movimiento de las personas a nivel físico y simbólico-representacional puede ser útil para entender las transiciones en general. Los autores proponen un modelo con tres componentes básicos: sociedad, mente y movimiento. La sociedad se representaría en los contextos, los cuales incluyen los lugares, las actividades y otras personas. La mente -o el componente psicológico- se representaría por las experiencias, las cuales a su vez pueden ser inmediatas, distales e integradoras. Y finalmente, el movimiento conduce a la integración de experiencias. Este movimiento remite a la idea de las transiciones entre contextos y la representación sobre las experiencias que se vivencian: "bodies moving through society accumulate differentiated experiences, which become integrated at the level of mind, enabling psychological movement between experiences, which in turn mediates how people move through

society" (Zittoun y Gillespie, 2014, p. 1). Resaltamos en su propuesta que de cómo las experiencias distales se integran en las experiencias proximales. Así, en un contexto, lugar y marco determinados, la mente de la persona puede deambular también por otras experiencias, permitiendo explorar el pasado, el futuro y las posibilidades alternativas.

Por otra parte, otra referencia sociocultural que nos resulta útil como marco interpretativo para la comprensión de las transiciones educativas es la propuesta de Wenger (2001) sobre las comunidades de práctica. Este marco es útil porque sitúa al alumno en el centro del escenario al tiempo que reconoce el papel de las comunidades (donde pertenecemos), prácticas (lo que hacemos), significados (el sentido que damos a lo que hacemos) y las identidades (cómo la pertenencia a una comunidad influye en lo que somos). En este orden de ideas, entender la transición a la luz de las "Comunidades de Práctica" se refiere al proceso de unirse y convertirse en miembro de una nueva comunidad de práctica, en la que la transición no sólo incide en el individuo a través de la adquisición de nuevas habilidades, conocimientos, significados e identidades, sino también en la propia comunidad por la inclusión de nuevos miembros. De este modo, la transición es vista como un proceso de doble vía.

Si pensamos entonces en la transición de bachillerato a la universidad desde esta concepción, podríamos explicar que parte del desafío que sienten los jóvenes de "saber cómo funcionan las cosas" en relación al estilo de clases, el lenguaje, las amistades, los procedimientos y habilidades que creen que les falta, se puede interpretar por su propia participación periférica durante el primer año tanto en esa comunidad de práctica "universitaria", como en las otras comunidades en las que hayan entrado como resultado del haber iniciado la universidad (grupos de teatro, música, grupos de interés, etc.). Por tanto, el proceso de aprender acerca de las prácticas que son comunes en la universidad y la participación activa en esa "comunidad universitaria" y en las otras en las que se hayan integrado, permitirá a los jóvenes convertirse en miembros con una participación más central y les ayudará a formar su identidad como "estudiantes universitarios". Un ejemplo de aprovechamiento de esta referencia como marco interpretativo para estudiar las transiciones educativas se encuentra en el trabajo de O'Donnell y Tobbell (2007), en el que se estudia la transición de estudiantes adultos a la educación superior, identificando que sus experiencias en las comunidades de práctica fueron mediadas por el sentido de pertenencia y por los cambios en la identidad; también concluyeron que el poder de la práctica de incluir o excluir a participantes, así como los cambios de identidad concomitantes puede conducir a una participación más plena. Existen también otros estudios que usan este marco interpretativo para analizar distintos momentos de la trayectoria educativa: con estudiantes que inician la escuela (Dockett y Perry, 2005), con estudiantes universitarios (Zimitat, 2007) y con estudiantes de doctorado (Hasrati, 2005; Tobbell et al., 2010).

Finalmente, otras propuestas que se desarrollan desde un enfoque sociocultural, sustentadas tanto desde la teoría de la CHAT, como del aprendizaje situado de las comunidades de práctica, son las que hablan de boundary, en especial cuando estudian el boundary crossing como una manera en la que se pueden entender las transiciones. Un ejemplo de estos estudios son los realizados por Akkerman y Bakker (2011, 2012). En palabras de estos autores un boundary "can be seen as a sociocultural difference leading to discontinuity in action or interaction. Boundaries simultaneously suggest a sameness and continuity in the sense that within discontinuity two or more sites are relevant to one another in a particular way" (Akkerman y Bakker, 2011, p. 133). Al mismo tiempo, se incluye el concepto de boundary crossing para referirse a la transición e interacción entre diferentes sitios, o según su marco de referencia al cruce entre los límites de dos sistemas de actividad. Esta propuesta se sustenta en el reconocimiento de la necesidad de un análisis ecológico que incluya las diferentes instituciones y puntos de vista de los actores involucrados en una actividad, para entender cómo se encuentran y cruzan fronteras pues cada vez más los sistemas de actividad y comunidades de práctica están interconectados, por lo que las personas tienen que interactuar entre ellos. También proponen el concepto de boundary objects, el cual se refiere a aquellos objetos o elementos concretos que ayudan a realizar el cruce de frontera.

Esta última referencia nos pareció pertinente incluirla, pues consideramos que esta propuesta de pensar sobre los límites de las actividades y cómo estas pueden en ocasiones superponerse e incluso mezclarse, es útil para reflexionar especialmente sobre las transiciones de tipo colateral experimentadas por los participantes de esta tesis.

Relacionando esta propuesta al campo de la educación, los autores manifiestan que es una conceptualización diferente a la *transferencia* (entendida como el estudio de lo que se aprende y cómo lo aprendido en una tarea o contexto se aplica en otra tarea o contexto), ofreciendo incluso elementos para reconceptualizarla. Una de las diferencias radica en que la transferencia hace alusión principalmente a transiciones unilaterales que afectan principalmente a la persona que se mueve desde un contexto de aprendizaje a uno de

aplicación, en tanto que boundary crossing y boundary objects se utilizan para referirse a un continuo, a interacciones de doble vía entre contextos. Estas acciones e interacciones a través de los sitios afectan no sólo al individuo sino también a las diferentes prácticas sociales en general.

A lo largo de este apartado, se ha mencionado la concepción de las transiciones desde un enfoque sociocultural, el cual implica pensar en una relación entre el individuo y los contextos que lo rodean, en donde se encuentran unas estructuras individuales-personales y otras sociales-culturales que se retroalimentan mutuamente. En este orden de ideas, los conceptos de ecología de aprendizaje, comunidades de práctica y la teoría de la actividad histórico cultural nos ayudan a crear un marco interpretativo para entender estos momentos de tránsito y cambio.

# 3.3. Las transiciones y su incidencia en la identidad de aprendiz

Uno de los primeros argumentos para pensar la incidencia de las transiciones en la identidad es su potencial para el aprendizaje, dado que gracias a que aprendemos es que podemos convertirnos en la persona que queremos ser. De esta forma, los momentos de transición abren una amplia gama de oportunidades para el aprendizaje pues enfrentan a las personas a nuevas experiencias en las que pueden reconocer habilidades, conocimientos, emociones, actitudes y creencias que poseen, al tiempo que pueden ser experiencias que facilitan que las personas descubran aspectos de sí mismas que desconocían.

Como hemos comentado en capítulos anteriores, las experiencias de aprendizaje -indistintamente de si se producen en un contexto formal de aprendizaje o no- son la materia prima para que la persona pueda reconocerse como una persona capaz de aprender en determinadas situaciones y contextos. No obstante esta generalidad, las experiencias de aprendizaje que giran explícitamente en torno a situaciones y prácticas de aprendizaje - como las que suceden en la transición de bachillerato a la universidad-, tienen la particularidad de forzar inevitablemente a la persona a que ponga en juego su *ser* aprendiz, lo que le permitirá confrontar, reflexionar y reconstruir sus concepciones sobre sí mismo como aprendiz y por consiguiente desarrollar su IdA.

Un segundo argumento de la incidencia de la transición en la identidad se sustenta en la idea de cambio y/o transformación personal, pues comprender la transición desde un marco sociocultural invita a pensar en un proceso de reconstrucción o cambio que es desarrollado en la persona. En este sentido, más allá de la posible dificultad inherente de las transiciones, éstas también tienen el potencial de alterar "el sentido de sí mismo y su posicionamiento social" (Beach, 1999, p. 114), tal como se refleja en las investigaciones que estudian el ingreso a la universidad (por ejemplo, Hussey y Smith, 2010), en las que se evidencia que los desafíos y cambios que los estudiantes negocian durante su transición conduce a una transformación personal y un nuevo sentido de identidad.

Siguiendo con este argumento, en diversos estudios se hace alusión al costo emocional que puede significar una transición educativa (Kavanagh et al., 2011) y las dificultades que puede desencadenar por ser un momento crítico, lo cual en algunos casos es lo que desencadena una reflexión y transformación personal. No obstante la dificultad, este mismo momento se puede experimentar de una forma positiva, viéndolo como una oportunidad de crecimiento. El estudio de Hernandez-Martinez et al. (2011) evidencia que los estudiantes percibieron la transición a la universidad como un desafío, como una oportunidad de crecimiento y logro para desarrollar una nueva identidad, relacionada particularmente con las matemáticas que se vio reflejada en querer ser mejor en esta área. Así, cuando los alumnos reflexionaron sobre sí mismos y sus experiencias en el primer año de universidad, pudieron ver sus problemas como dificultades a superar en ese "rito de paso", como una afirmación de lo que son ahora (más adultos) de lo que eran antes (adolescentes). Esta transición se une entonces a una noción de la persona en transición, una identidad en la práctica que es objeto de reflexión en la narración, es decir, la persona que era y la persona que me he convertido (o la persona que soy ahora). Desde este punto de vista "lo malo" de la transición puede convertirse en una afirmación positiva como oportunidad para convertirse en alguien nuevo (Hernandez-Martinez et al., 2011). Esta idea de persona en transición también es mencionada por Gallacher y Cleary (2007), que definen la transición como una "transición personal entre dos estados de ser, el antes y el después de las experiencias de aprendizaje específicas" (citado en Ecclestone, 2009, p. 12). No obstante, aunque la potencialidad de cambio está allí, consideramos que este se podrá dimensionar cuando la persona puede tener un espacio para pensar en él, para reflexionar y reconstruir la concepción que tiene de sí misma, no sólo como aprendiz en términos académicos, sino como un aprendiz global rescatando lo que ha podido aprender para sí y de sí mismo en esa situación.

La posibilidad de cambio también se pone de manifiesto cuando se piensa en la transición como procesos catalizadores que surgen por una ruptura o discontinuidad entre contextos o trayectorias, pues buscarán la creación de una nueva forma sostenible entre la persona y su entorno actual (Hviid y Zittoun, 2008), llevando a una negociación de lo que la persona es en relación con las expectativas y demandas del medio, influyendo así en su identidad. En consecuencia, las transiciones implican procesos de reposicionamiento o reubicación de la persona en sus campos sociales y simbólicos (Zittoun, 2008), en los que se produce una negociación de la identidad, tanto en el tiempo, como en los contextos y ambientes de práctica particulares en los que se encuentra la persona. Desde esta perspectiva, la transición no es sólo un proceso de cambio, sino también un cambio de una identidad a otra (Ecclestone, 2009).

Un tercer argumento, se desprende al retomar los postulados socioculturales y de la teoría de la actividad. Nuestro interés por entender cómo las transiciones y los nuevos contextos de actividad que de ella se desprenden influyen en la reconstrucción de la identidad, nos ha llevado a acercarnos a las investigaciones realizadas por Black y sus colaboradores (Black, 2010; Black et al., 2010) en las que profundizan en la relación entre actividad, identidad y aprendizaje.

Los autores retoman el concepto de *leading activity* propuesto inicialmente por Leontiev para comprender cómo las actividades se relacionan con los motivos, entendiendo que algunos tipos de actividades son líderes en un momento dado y son de mayor importancia para el posterior desarrollo de la persona y otras son menos importantes. Una actividad líder es identificada cuando se ve un cambio significativo en los motivos de los estudiantes para participar en un actividad en particular y donde este cambio de motivo es identificado como significativo en la formación de la trayectoria de los estudiantes (Black et al., 2010).

Siguiendo la conceptualización de *transición* y *desarrollo* en términos de la teoría de la actividad histórico cultural (CHAT), la *leading activity* implica la construcción de la identidad, ya que el proceso de convertirse en alguien sólo se produce al participar y transitar entre actividades. En este sentido, Beach (2003) sostiene que este concepto es una importante herramienta metodológica para la comprensión de las transiciones y cómo en ellas y a partir de ellas se reconstruyen las identidades. Asimismo, Black (2010) postula que la identidad generada por la *leading activity* en un momento dado es una *leading identity* que refleja una organización jerárquica de los motivos en la comprensión de sí mismo y dirige la organización de las otras identidades que están disponibles: "Thus, the

leading activity provides a structured hierarchy to the internal life of the self where certain identities become more or less important to our developing self" (Black et al., 2010, p. 58).

Consideramos que tanto la *leading activity* como la *leading identity* son conceptos que nos ayudan a entender la influencia de la participación de los nuevos contextos de actividad que tienen lugar en el tránsito de la educación secundaria a la educación superior, en la reconstrucción de la IdA, así como a acercarnos a la mediación que puede tener la IdA sobre otras identidades (o la inversa) dentro de este tránsito, al comprender el movimiento entre actividades e identidades líderes para el estudiante.

Por otra parte, si consideramos la teoría del aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991) encontramos que las oportunidades de aprendizaje que conforman una cultura de aprendizaje particular se basa en los contextos sociales, creencias, prácticas y personas que participan en él. Por tanto, serán los contextos que se abren tras ingresar a la universidad los que conformarán esa cultura de aprendizaje para los jóvenes que irán marcando el desarrollo en su identidad. Lo anterior se relaciona directamente con las comunidades de práctica en las que participarán las personas. Recordemos que desde el marco de las comunidades de práctica, el aprendizaje es una función de la identidad y en la transición se pondrá en juego esta relación:

In transition, the notion of identity is in the foreground because the new and strange practices forcer consideration of practice and there foreshifts in identity trajectories. The nature of the individual trajectory is constructed through the interaction of the past, present, and perhaps future aspirations of the student. (O'Donnell y Tobbell, 2007, p. 315)

Consideramos que comprender las transiciones nos permitirá identificar su influencia en la construcción de la IdA, en tanto nos ayuda a entender cómo los nuevos contextos de participación y aprendizaje tanto académicos como vitales inciden en los motivos, objetivos, emociones y por consiguiente en el sentido que pueden atribuir y construir las personas sobre las nuevas experiencias subjetivas de aprendizaje. Recordemos que la naturaleza dinámica del sentido que atribuyen las personas a tareas escolares está abierto a cambios "que dependen en buena medida de su historia personal y escolar futura, y muy especialmente de las experiencias afectivas, emocionales y cognitivas asociadas a las situaciones y actividades de aprendizaje en las que pueden participar" (Coll, 2003, p. 41).

Por tanto, un cambio en la constelación ecológica de aprendizaje, como es la transición en la que nos estamos centrando, ofrecerá nuevas prácticas y experiencias para la persona.

Proponemos entonces, pensar la transición como una cuestión de identidad en que las personas se ven a sí mismas en desarrollo debido a las distintas exigencias sociales y académicas que plantea la nueva institución o situación a la que tienen que hacer frente. Pensar la transición de esta manera podría tener importantes implicaciones prácticas para la forma en que las instituciones apoyan las transiciones educativas de los estudiantes.

Segunda parte: Aproximación empírica

# Capítulo 4. Estudio empírico

En la primera parte de este informe hemos planteado una revisión teórica sobre la concepción de los procesos de identidad y aprendizaje desde un enfoque sociocultural, haciendo especial énfasis en el proceso mediante el cual las personas nos construimos y representamos como aprendices. Así, hemos retomado el modelo de IdA, propuesto por Coll y Falsafi, como modelo analítico para acercarnos al concepto de IdA y entender los elementos que entran en juego en su construcción. También hemos centrado la mirada en entender lo que pasa con la IdA en momentos de transición, y en la posibilidad que tenemos de aprovechar lo que sabemos a través de los diferentes contextos por los que nos movemos. Focalizados en las transiciones académicas de bachillerato a la universidad, hemos revisado que su estudio por lo general se ha centrado en aspectos curriculares y de nivel de logro de adaptación a la nueva etapa. Así, encontramos numerosas investigaciones orientadas a valorar la concordancia, armonía o pertinencia curricular entre etapas; y a identificar las condiciones y elementos que influyen en el éxito, abandono y/o fracaso académico en el primer año de la universidad.

Teniendo en cuenta este panorama, se plantea la necesidad de entender la transición bachillerato – universidad desde su influencia en la construcción de la IdA de los jóvenes, y es desde este punto que se originan nuestras preguntas. En este sentido, el presente capítulo está dirigido a presentar la finalidad y objetivos de la investigación y el abordaje metodológico acorde que fue desarrollado para dar respuesta a las preguntas y objetivos planteados.

## 4.1. Finalidades y Objetivos

La finalidad de este proyecto de investigación es:

Estudiar el impacto de las transiciones del sistema educativo, particularmente en el tránsito entre la educación secundaria y la educación superior (FP de grado superior o universidad), en la reconstrucción de la IdA de los estudiantes.

Esta finalidad se concreta en los siguientes objetivos y preguntas de investigación:

OBJETIVO 1: Identificar y caracterizar la IdA que reconstruyen los estudiantes que cursan el último año de bachillerato.

1.1. Identificar las experiencias subjetivas de aprendizaje a las que remiten en su reconstrucción de la IdA:

¿A qué tipo de experiencias subjetivas de aprendizaje se remiten los estudiantes para reconstruir su IdA?

1.2. Analizar los elementos de las experiencias subjetivas de aprendizaje identificadas ¿Qué elementos³ (motivos, objetivos, características de la actividad, tipos de experiencia, interferencia de otras identidades, patrones discursivos, otros significativos, emociones y el sentido de reconocimiento como aprendiz) aparecen en estas experiencias subjetivas de aprendizaje y cuáles son sus características más destacadas?

1.3. Explorar cómo se representan las experiencias futuras de aprendizaje

¿Cómo se ven a sí mismos los estudiantes que cursan el último año de bachillerato en experiencias futuras de aprendizaje?

¿Identifican algún elemento (de la situación y de ellos mismos) como favorable o desfavorable para abordar experiencias futuras de aprendizaje?

OBJETIVO 2: Explorar el impacto del ingreso a la educación superior y la participación en este nuevo contexto de actividad en la reconstrucción de la IdA de los estudiantes.

2.1. Identificar las experiencias subjetivas de aprendizaje a las que remiten en su reconstrucción de la IdA como consecuencia de haber ingresado en un programa de educación superior.

¿A qué tipo de experiencias subjetivas de aprendizaje se remiten los estudiantes para reconstruir su IdA como consecuencia de la participación en este nuevo contexto?

¿Realizan conexiones entre las experiencias subjetivas de aprendizaje previas y las experiencias subjetivas de aprendizaje en el nuevo contexto? ¿De qué tipo son las conexiones?

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Con base en el modelo de IdA propuesto por Falsafi, 2010.

2.2. Analizar los elementos de las experiencias subjetivas de aprendizaje

¿Qué elementos (motivos, objetivos, características de la actividad, tipos de experiencia, interferencia de otras identidades, patrones discursivos, otros significativos, emociones y el sentido de reconocimiento como aprendiz) aparecen en estas experiencias subjetivas de aprendizaje y cuáles son sus características más destacadas?

¿Realizan conexiones entre los elementos mencionados en la reconstrucción de la IdA elaborada en el contexto anterior y los elementos mencionados en la reconstrucción de la IdA en el nuevo contexto?, ¿de qué tipo son las conexiones?

2.3. Explorar cómo se representan las experiencias futuras de aprendizaje

¿Cómo se ven a sí mismos estos jóvenes en experiencias futuras de aprendizaje?

¿Identifican algún elemento (de la situación y de ellos mismos) como favorable o desfavorable para abordar experiencias futuras de aprendizaje?

¿Existe continuidad o discontinuidad entre la representación futura que tienen de sí mismos como aprendices en el momento actual y la representación que tenían cuando eran estudiantes de secundaria?

2.4. Analizar los cambios en la ecología de aprendizaje tras haber ingresado en un programa de educación superior.

¿Cómo se configura la ecología de aprendizaje tras la transición educativa y como consecuencia del paso a una nueva etapa vital?

## 4.2. Diseño de la investigación

Teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación, seguimos una metodología cualitativa desde un enfoque fenomenológico interpretativo (Willig, 2013). Por tanto, nos interesa comprender y profundizar más sobre lo que significa para los jóvenes hacer la transición del bachillerato a la universidad centrándonos en la experiencia subjetiva de los participantes, y la influencia que tuvo este tránsito en la reconstrucción de su identidad de aprendiz.

En este sentido, se emplea el método de estudio de casos, y más específicamente el estudio instrumental y colectivo de casos (Stake, 1994), que permite profundizar en una teoría o explorar un fenómeno poco conocido. Siguiendo a Yin (2006), la elección del

método de casos radica en la posibilidad que ofrece para examinar en profundidad un caso dentro de su contexto real, así como para responder a preguntas exploratorias y descriptivas que tienen por objeto llegar a una comprensión de las personas y las situaciones.

#### 4.2.1. Breve descripción del diseño general

En consonancia con lo mencionado, tanto los objetivos de la tesis como el enfoque adoptado nos marcaron el acercamiento metodológico. Querer estudiar una transición nos llevó a plantear un estudio longitudinal en el que pudiéramos acercarnos a la experiencia subjetiva de los jóvenes en el momento previo y posterior a la transición. Por tanto, recogimos datos en dos periodos de tiempo distinto: uno cuando los jóvenes se encontraban cursando el bachillerato, y otro cuando ya habían culminado como mínimo el primer año de universidad.

Relacionados con estos periodos de tiempo, la recogida de datos se realizó en tres fases: En la primera fase se hizo una exploración inicial por medio de un cuestionario<sup>4</sup> a una muestra de 32 jóvenes (grupo 1). En la segunda fase se realizó un análisis preliminar de estos cuestionarios y se seleccionó a un subgrupo de 20 jóvenes para hacer una entrevista semiestructurada cuando aún cursaban el bachillerato (grupo 2). La finalidad por tener este subgrupo de participantes fue doble. Por una parte, se quería indagar y caracterizar más profundamente algunos aspectos que resultaron de interés después de la aplicación del cuestionario; y por otra, se quería seleccionar los sujetos a los que les haríamos el seguimiento cuando estuvieran cursando la universidad. En consecuencia, es con este grupo con el que se exploró el segundo objetivo de esta investigación, relativo al impacto de la transición de etapa educativa y vital (como es el ingreso a la educación superior) en la reconstrucción de su IdA. Este seguimiento corresponde a la tercera fase y se realizó por medio de una entrevista semiestructurada a 10 jóvenes de la submuestra.

El acercamiento metodológico supuso también una decisión sobre los participantes e instrumentos de recogida y de análisis de información que más adelante abordaremos en profundidad. A continuación, se resumen las características principales del diseño.

74

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> En el apartado "Instrumentos" se explica en detalle el proceso de creación, estructura y contenido de los distintos instrumentos empleados.

Tabla 2. Principales características del diseño metodológico

	1 Fase	2 Fase	3 Fase
Muestra	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 2
Sujetos	32 jóvenes que cursan el último año de bachillerato.	20 jóvenes (submuestra del grupo 1) que cursan el último año de bachillerato	10 jóvenes de la submuestra <sup>5</sup> que cursan su primer año de universidad
Énfasis de la fase	Objetivo 1	Objetivo 1	Objetivo 2
Instrumentos de recogida de datos	Cuestionario	Entrevista focalizada A	Entrevista focalizada B
Instrumentos de análisis de datos	Protocolo de codificación del cuestionario	Protocolo de codificación de las entrevistas A y B	Protocolo de codificación de las entrevistas A y B

## 4.3. Participantes

Con respecto a los participantes, es indispensable recordar el carácter exploratorio de esta investigación y que en ningún caso pretendemos hacer generalizaciones o predicciones a partir de las conclusiones y/o resultados encontrados a una población más amplia. Nuestra muestra se enmarcaría dentro de la de "casos-tipo" (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010), y por tanto fue elegida intencionalmente siguiendo unos criterios previos que se describen a continuación.

#### 4.3.1. Criterios de selección de la muestra inicial

Consideramos que nuestra muestra debía tener determinadas características que nos permitiera conocer diferentes tipos de relatos sobre experiencias subjetivas de aprendizaje, maneras de representarse a sí mismos como aprendices y formas de abordar situaciones de aprendizaje. Para conseguirlo, definimos los siguientes criterios de selección:

## - Nivel y proyección de estudios

Una primera condición para seleccionar los participantes fue que estuvieran cursando el último año de bachillerato y tuvieran proyectado seguir de manera inmediata sus estudios de educación superior. Esta condición se vincula, por una parte, con el objetivo de valorar la reconstrucción de la IdA que hacen los sujetos que se encuentran en el

 $<sup>^{\</sup>rm 5}$  A los jóvenes restantes no se les pudo entrevistar en esta fase del proceso.

bachillerato, y por otra, con el interés que nos despertaba la etapa evolutiva en la que los sujetos están al momento de contactarlos -final de la adolescencia-. Esta etapa se relaciona con lo encontrado en la literatura (Habermas y Paha, 2001; McLean y Thorne, 2003; Pasupathi et al., 2007), que menciona que, aunque al final de la niñez y comienzo de la adolescencia las personas empiezan a construir un sentido abstracto de sí mismos, es al final de la adolescencia cuando se empieza a desarrollar la narración de la historia de vida y se plantean los problemas de identidad personal. Centrar el estudio en esta etapa es pues para nosotros relevante para entender cómo las personas empiezan a construir significados sobre sí mismos como aprendices por medio de las narraciones en las que pueden construir y reconstruir sus experiencias subjetivas de aprendizaje.

#### - Resultados académicos obtenidos

Centrados en el contexto educativo formal, algunas de las experiencias que dejan marcas fuertes en la persona son aquellas que se corresponden con un éxito o un fracaso según el resultado obtenido. De esta manera, se buscaron estudiantes con historia de éxitos académicos, estudiantes con historia de dificultades o fracasos académicos, y estudiantes cuyos resultados se situaban en la "media".

## - Participación en diversos contextos de actividades

Retomando los planteamientos de Barron (2006) sobre la perspectiva ecológica del aprendizaje, asumimos que los distintos contextos en los que participa el sujeto son entornos que ofrecen oportunidades de aprendizaje que pueden ser aprovechados más allá de ese contexto particular inicial. En este sentido, la variable de participación en contextos de actividad diversos (como actividades extraescolares, culturales, deportivas, casales, colonias, etc.) creíamos que podía influir en las experiencias subjetivas de aprendizaje a las que se podrían remitir los sujetos para reconstruir su IdA, ofreciendo otro factor de diversidad. Por tanto, se seleccionaron estudiantes que estuvieran participando o hubieran participado en distintas actividades extraescolares, pues así habría más posibilidades de que aludieran a experiencias de aprendizaje fuera del contexto de la escuela.

#### - Grado de claridad en la elección vocacional

La elección vocacional la relacionamos como mínimo con dos dimensiones. Por un lado, la claridad vocacional dirige el motivo de aprendizaje dentro de la etapa educativa siguiente; y por otro, se relaciona con el reconocimiento que sienten los jóvenes de sí mismos como aprendices en un área particular al identificar tanto sus gustos como sus

posibilidades en ese campo del conocimiento. En consecuencia, consideramos que es diferente la representación y reconstrucción que realizan los sujetos sobre sí mismos como aprendices y sobre una situación de aprendizaje general/ específica, dependiendo de si tienen o no esta claridad, proyección y expectativa vocacional.

## 4.3.2. Criterios de selección del subgrupo

Además de los criterios mencionados para la selección de la muestra inicial, propusimos los siguientes criterios para la constitución del subgrupo a los que se les haría la entrevista en profundidad.

- Diversidad en el tipo de experiencias subjetivas de aprendizajes a las que aluden para reconstruir su IdA: si remitían a diversos contextos, periodos vitales, tipos de aprendizaje, etc.
- Diversidad en los elementos (motivos, objetivos, tipos de aprendizaje, ubicación espacio temporal de la experiencia, interferencia de otras identidades, patrones discursivos, otros significativos, emociones, el sentido de reconocimiento de sí mismo como aprendiz) a los que se refieren para reconstruir su IdA.
- Uso de conexiones para hablar de los elementos con los que reconstruyen sus experiencias subjetivas de aprendizaje y su sentido de reconocimiento como aprendiz.
- Voluntad de participar en la siguiente fase del proyecto.

Estos criterios fueron aplicados en el momento de hacer un análisis inicial de la información recogida en el cuestionario, como actividad antecedente a la realización de la entrevista.

# 4.3.3. Proceso de contacto con los participantes

Teniendo presente los criterios de selección comentados y la dificultad siempre latente para entrar en las escuelas y contactar a jóvenes para que se involucren en un proyecto voluntario como este, decidimos aprovechar un contacto y conocimiento previo que se tenía con algunas escuelas. Así, realizamos un acercamiento a la Escola Pia de Catalunya para comentar el proyecto y evaluar la posibilidad de contar con el acceso a los diferentes colegios que tienen en el municipio de Barcelona. Después de presentar el proyecto a los distintos estamentos, algunos centros comentaron su interés por participar.

Teniendo en cuenta el número de líneas de cada centro contactamos con dos centros para iniciar el proceso; sin embargo, el primer centro contactado tenía tantos estudiantes que fue suficiente para seleccionar la muestra.

El proceso en el colegio inició con presentar nuevamente un resumen del proyecto a la dirección y área de psicopedagogía. Luego se enviaron comunicaciones explicativas del proyecto a los tutores de grupo (que fueron los encargados de presentar el proyecto a los estudiantes), a los padres, y una invitación y consentimiento de participación a los estudiantes<sup>6</sup>. Los profesores entregaron la lista de estudiantes interesados al coordinador de psicopedagogía, y él con la información adicional que tenía de los estudiantes y con los criterios de selección propuestos por nosotros, conformó un grupo de 45 estudiantes. Los estudiantes se convocaron en el colegio a una hora específica, pero el día del encuentro solo asistieron 32 participantes que son los que forman la muestra inicial. A continuación se describen las características principales de este grupo de participantes.

# 4.3.4. Características de los participantes - Grupo 1

El cuestionario se aplicó a 32 jóvenes del último año de bachillerato de un centro educativo privado—concertado en la población de Mataró, de los cuáles el 66% son mujeres y el 34% hombres. Las edades oscilan entre 17 y 18 años, por lo que todos son adolescentes. El lugar de nacimiento es Catalunya, ya sea en Barcelona ciudad (BCN) o en pueblos del municipio (OBCN).

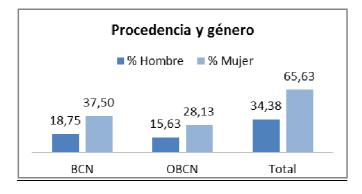


Gráfico 1. Distribución de los participantes por género y procedencia

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Ver los anexos 1, 2, 3 y 4 respectivamente.

## - Resultados académicos

El 28% de los jóvenes indica que sus notas son muy buenas, el 25% dice que son buenas, el 41% que sus notas son normales y solo un 6% manifiesta tener notas malas. Este ítem se tuvo en cuenta inicialmente pues se planeaba indagar entre jóvenes que tuvieran distintos resultados, y aunque en la muestra hay jóvenes con distinto rendimiento este ítem puede no ser tan diferenciador, pues el hecho de llegar a cursar segundo de bachillerato en esta institución (que es exigente académicamente) implica haber pasado los filtros de los cursos y etapas anteriores, por lo que es relativo que tengan realmente malos resultados.

#### - Elección vocacional

Frente a la elección vocacional, el 31% de los participantes estaban orientados a grados del área de ciencias sociales, un 25% a ciencias de la salud siendo esta elección exclusiva de mujeres, un 19 % a ingeniería siendo mayoritariamente elección de hombres, un 16% a ciencias y un 9 % a artes.

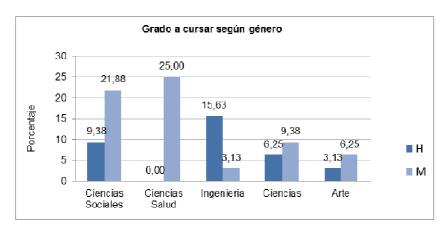


Gráfico 2. Elección vocacional según género

## - Nivel educativo de los padres

La escolaridad de los padres se distribuye de forma similar entre padre y madre. Se aprecia que alrededor del 40% son licenciados, aproximadamente un 28% posee un grado de formación profesional (grado medio y superior) o diplomatura, un 20% son bachilleres, y un 12% están en el inicio (primaria/secundaria) o en el extremo (maestría/doctorado) de los niveles educativos.

# 4.3.5. Características de los participantes de la submuestra - Grupo 2

Cómo se comentó anteriormente, de los 32 jóvenes se escogió un subgrupo de 20 para realizar la entrevista en profundidad cuando aún cursaban bachillerato. Este grupo estuvo conformado por 6 hombres y 14 mujeres. En general, este grupo estuvo bastante equilibrado en cuanto a sus resultados académicos: de los 20 estudiantes, el 10% comentó que tenían notas malas, el 30% normales, el 30% buenas y otro 30% muy buenas. Respecto a la elección vocacional un 10% quiere estudiar arte, otro 10% ingeniería, un 20% ciencias, un 25% ciencias sociales y un 35% ciencias de la salud.

## 4.4. Instrumentos de recogida de datos

En esta investigación se usaron dos tipos de instrumentos, el cuestionario y la entrevista semiestructurada. El cuestionario fue desarrollado juntamente con otra doctoranda del grupo GRINTIE<sup>7</sup> que realizó su investigación doctoral en la línea de Identidad de Aprendiz. No obstante, en cada investigación se usó una versión ajustada del cuestionario según el énfasis de cada proyecto. A continuación se detallan los objetivos y estructura de los instrumentos.

#### 4.4.1. Cuestionarios

Optamos por este instrumento después de una revisión de la literatura sobre las aproximaciones que han hecho otros investigadores en el campo de la investigación de narrativas autobiográficas relacionadas con la identidad y las experiencias clave (Blagov y Singer, 2004; McLean, 2005; Pasupathi y Mansour, 2006; Yair, 2009). En relación con estos trabajos, encontramos que, aunque cada uno de los instrumentos que utilizan tiene tanto un formato como un énfasis diferente, tienen en común el centrarse en la perspectiva y vivencia del sujeto. Así, aunque encontramos que algunos usan preguntas con escala, preguntas de elección, preguntas abiertas como las que suscitan narrativas escritas autobiográficas, todos profundizan e indagan por la experiencia subjetiva del sujeto.

Con respecto a nuestros objetivos y teniendo en cuenta el carácter exploratorio de esta investigación, la finalidad del cuestionario fue recoger información para responder al

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Dra. Antonia Valdés con su investigación: "Experiencias clave en la construcción de la Identidad de Aprendiz".

primer objetivo de la investigación. Es decir, para identificar las experiencias subjetivas de aprendizaje a las que remiten los jóvenes de bachillerato en la reconstrucción de su IdA, analizando los elementos presentes en dichas experiencias, y explorando cómo se representan en experiencias futuras de aprendizaje. Teniendo en cuenta esta finalidad, se planteó una estructura diferenciada en tres partes: una primera que recoge información personal y académica; una segunda que aborda las experiencias subjetivas de aprendizaje del sujeto ahondando en cada uno de los elementos del modelo de IdA en estas experiencias; y una tercera que profundiza en las características del sujeto como aprendiz.

Respecto al tipo de preguntas empleadas, consideramos que no teníamos conocimiento teórico suficiente como para proponer escalas que representaran la globalidad de vivencias o posiciones de los sujetos. Así que decidimos usar distintos tipos de preguntas según el ítem a indagar y de acuerdo con la información recopilada en la literatura que nos permitió el empleo de categorías *a priori*. En consecuencia, diseñamos preguntas cerradas dicotómicas, cerradas de multirrespuesta y preguntas abiertas.

En esta investigación consideramos que un instrumento como el que se describe es una herramienta que se le ofrece a los participantes para pensar y reflexionar sobre una experiencia, y en el que la co-construcción está presente desde el momento de seleccionar el tema, hacer las preguntas e incluso en el orden en que las preguntas son presentadas. De esta forma, en el apartado del cuestionario donde se indaga por las experiencias significativas de aprendizaje, intencionalmente se empezó con una pregunta abierta sobre la descripción de la experiencia con el fin de no condicionar la narración del participante y conocer el énfasis que hacía éste en su reconstrucción. Después de esta pregunta abierta se pasó a preguntar por cada uno de los elementos que según el modelo propuesto por Coll y Falsafi intervienen en la construcción de la IdA, aunque algunos de ellos ya hubieran sido nombrados en la descripción inicial hecha por el sujeto.

Finalmente, con el objetivo de ajustar y probar este instrumento se realizó un pilotaje de este con dos sujetos que cumplían con los criterios de la muestra, el cual permitió conocer cómo los jóvenes interpretaban y entendían las preguntas, así como la claridad de este en su formulación y lenguaje. Toda esta información nos permitió reformular y/o suprimir algunas de las preguntas. En el *anexo 5* se puede apreciar algunas partes de este instrumento.

#### 4.4.2. Pauta Entrevista A

La entrevista es sin duda un instrumento muy importante para la investigación cualitativa, en especial si lo que se quiere es conocer la experiencia subjetiva de los participantes. En esta investigación optamos por realizar una entrevista a un subgrupo de la muestra inicial después de la aplicación del cuestionario, con el fin de profundizar y aclarar los temas y narrativas tratadas en ese instrumento, así como para indagar por temas que no se desarrollaron en el cuestionario. En este sentido, la entrevista A se dirige a indagar el objetivo 1 del proyecto y muy especialmente el subobjetivo 1.3 sobre cómo se representan los sujetos en experiencias futuras de aprendizaje.

El tipo de entrevista creada se corresponde con una entrevista semiestructurada, del tipo "entrevista centrada en el problema" según la clasificación compilada por Flick (2004). Este tipo de entrevista se utiliza en investigaciones que tienen como fin desarrollar teorías y que tienen interés en los puntos de vista subjetivos, por lo que la visión del entrevistado en torno a un tema/problema es el elemento central. Esta entrevista se distingue porque incorpora preguntas y estímulos narrativos, así como una guía de entrevista con preguntas dirigidas que sirve de apoyo para que el investigador decida en qué momento explicitarlas con el fin de dar un giro a la entrevista y/o para recoger información biográfica respecto a un determinado problema. Este tipo de entrevista fue propuesta por Witzel (1985, citado por Flick, op.cit.), quien recomienda el uso de un cuestionario breve junto con la entrevista para recoger información que es menos relevante que el tema de la propia entrevista (como la demográfica) antes que ésta se desarrolle.

En nuestro caso, seguimos la lógica de aprovechar la información previa recopilada en el cuestionario, con la diferencia que no era información poco relevante, sino todo lo contrario. Las narrativas sobre las experiencias de aprendizaje significativas de los sujetos desarrolladas en el cuestionario son el insumo base de la entrevista, y sólo refiriéndose a ellas y a lo que habían escrito los participantes sobre ellas, fue que se estructuraron las preguntas guía de la entrevista. De esta forma, aunque se previó la indagación de temas transversales en todas las entrevistas, cada una se desarrolló siguiendo una pauta personalizada según la información previamente recopilada en el cuestionario de cada participante.

A modo general, la estructura de la pauta comprendió seis partes. En la primera se indagó por las implicaciones narrativas y de reflexión generadas por el cuestionario. La

segunda se centró en los elementos que no se respondieron en cada una de las experiencias significativas, así como la conexión de estas experiencias con otras experiencias de aprendizaje y en la construcción de la IdA. La tercera indagó por la caracterización como aprendiz, aunque también se desarrolló este tema en la siguiente parte al preguntar por la influencia de otras personas significativas en el aprendizaje de los sujetos, en su reconocimiento y en su IdA. La quinta indagó por la proyección de los sujetos en experiencias futuras de aprendizaje, en especial en la transición a la Universidad. Finalmente, en la sexta parte se introdujo, reflexionó y preguntó por el concepto de identidad de aprendiz. Consultar el *anexo* 6 si se quiere ver con más detalle las preguntas y estructura de este instrumento.

#### 4.4.3. Pauta Entrevista B

La *entrevista B* se creó con la intención de recoger información para contestar el segundo objetivo y fue éste el que orientó las preguntas a realizar. Asimismo, teniendo en cuenta que el segundo objetivo se relaciona implícitamente con el primero, algunas preguntas de esta pauta se enmarcaron por lo contestado por los participantes tanto en el cuestionario como en la entrevista A, lo que implicó que se hiciera una reconstrucción de lo comentado por cada participante en esos instrumentos.

Al igual que la entrevista anterior, es una "entrevista centrada en el problema" que contó con una pauta que se personalizó según la información previa dada por los participantes, aunque se usaron más preguntas abiertas exploratorias. Esta entrevista se estructuró en seis apartados, cada uno de los cuáles se relaciona con algún objetivo o subobjetivo de la tesis. A continuación se indica esta relación y estructura:

Primera parte - *indagación sobre las actividades narrativas*: se preguntó por la entrevista realizada anteriormente y si esta entrevista había tenido alguna repercusión en reflexiones posteriores. Objetivos: indagar por el impacto del tipo de instrumento usado en la reconstrucción de la IdA. Indagar por el impacto que tuvo la entrevista en la reconstrucción de la IdA.

Segunda parte – descripción de la transición: se realizaron preguntas sobre lo que significó entrar a estudiar en la universidad; sobre la experiencia de estar en un nuevo contexto con personas y reglas distintas, e incluso para algunos en ciudades distintas; la influencia de este cambio en la forma de aprender; y se comparó con las expectativas que

tenían los jóvenes un año atrás. Objetivos: Indagar en la nueva ecología de aprendizaje. Recoger información para los objetivos 2.1, 2.2 y 2.4.

Tercera parte – experiencias subjetivas de aprendizaje en el nuevo contexto: se pregunta por nuevas experiencias de aprendizaje que han dejado marca en su forma de aprender y en su reconstrucción de la IdA. Objetivos: recoger información para los objetivos 2.1, 2.2 y 2.4

Cuarta parte - *caracterización como aprendiz*: se indagó por la descripción y características de cómo se definen como aprendices. Objetivos: conocer la IdA – cross de los sujetos. Recoger información para el objetivo general 2.

Quinta parte – proyección a futuro y transiciones: se preguntó por las expectativas que tienen frente a futuras experiencias de aprendizaje en las que participarán, sobre sus resultados y los puntos que tienen – a favor y en contra- para afrontarlas. Objetivo: recoger información para el objetivo 2.3.

Sexta parte - *Identidad de Aprendiz:* Se indagó por la facilidad de uso del concepto IdA y por el posicionamiento respecto al concepto IdA. Aunque esta parte de la entrevista no tiene un correlato directo con un objetivo de la tesis, nos parece importante indagar sobre la potencialidad del concepto como artefacto conceptual.

Esta pauta se puede consultar en el *anexo* 7.

# 4.5. Procedimiento de recogida de datos

Teniendo en cuenta las distintas fases del proyecto, los datos se recogieron en periodos diferenciados de tiempo. En la primera fase de recogida que comprende el cuestionario y la entrevista A -ambos dirigidos a los jóvenes cuando aún están en bachillerato- tuvimos el apoyo del colegio, que nos facilitó las aulas donde se reunieron los estudiantes para contestar el cuestionario, así como unos despachos pequeños donde se realizaron las entrevistas. El cuestionario fue aplicado en el mes de abril de 2012 en grupos de 20 estudiantes, en presencia de la investigadora principal y una investigadora colaboradora, como apoyo para responder las dudas que pudieran surgir. Las entrevistas las realizó la investigadora principal en el mes de mayo de 2012 y fueron registradas en audio.

La segunda fase de recogida de datos corresponde con la entrevista B. En ese momento los jóvenes ya se encontraban en la universidad por lo que el primer paso fue volver a contactarlos hacia el final del primer curso. Aunque se había mantenido una comunicación esporádica con ellos, fue difícil volver a concretar un encuentro con los 20 jóvenes que habían participado en la entrevista A. Algunos habían cambiado de móvil o email, otros se habían trasladado a otra ciudad y de otros no se recibió respuesta o, a pesar de responder, al final fue muy difícil concretar un día de encuentro. Las entrevistas se hicieron entre julio y noviembre de 2013 y en todas ellas la entrevistadora se acercó a las universidades o lugares cercanos a los estudiantes. En esta fase contamos con una limitación tanto de tiempo como de espacio para desarrollar las entrevistas, pues por una parte, al ser un estudio de participación totalmente voluntaria, dependía exclusivamente de la disposición de los jóvenes por sacar tiempo dentro de sus compromisos académicos y personales, y por otra parte, al residir los entrevistados fuera de Barcelona su tiempo en la ciudad era limitado. En cuanto al espacio, tampoco contamos con un espacio exclusivo para realizar las entrevistas, pues teníamos que aprovechar los espacios de las universidades e incluso cafeterías que no siempre ofrecen condiciones de privacidad y silencio adecuadas. No obstante estas pequeñas dificultades, es de resaltar la disposición de los 10 jóvenes que respondieron esta entrevista por la generosidad en su tiempo y el detalle de sus respuestas.

## 4.6. Procedimientos e instrumentos de análisis de los datos

Teniendo en cuenta el marco teórico referenciado y los instrumentos de recogida de datos elaborados, propusimos un análisis que guardara coherencia con estos planteamientos. Así, lo primero que hicimos fue aclarar el tipo de enfoque que usaríamos que permitiera nuestro acercamiento exploratorio a los datos y que estuviera centrado en la experiencia de los jóvenes. Este enfoque marcó el proceso para la definición de la unidad de análisis, la construcción de categorías y protocolos de codificación.

#### 4.6.1. Enfoque y métodos de análisis de los datos

Anteriormente hemos mencionado que el enfoque que sigue el estudio en sí es de tipo fenomenológico interpretativo, pues estamos interesados en conocer la experiencia subjetiva de los jóvenes en su transición del bachillerato a la universidad y su incidencia en la construcción de su IdA. Teniendo esto como norte, planteamos unos instrumentos de recogida de datos que, aunque se nutrían de la literatura, eran exploratorios y daban libertad para que los jóvenes pudieran expresarse y quedara recogida su vivencia y percepción frente al tema de estudio. Recordemos que la fenomenología está interesada en el mundo tal como lo experimentan las personas en contextos y momentos particulares, más que en declaraciones abstractas. Por consiguiente, también se conecta con el carácter situado mencionado en el marco teórico.

más adelante comentaremos sobre el Análisis Fenomenológico Aunque Interpretativo (IPA) realizado, antes queremos mencionar que también nos nutrimos del análisis temático (AT). El análisis temático es un método para el reconocimiento y organización de patrones de contenido y significado en datos cualitativos. Como tal, el análisis temático sustenta la mayoría de los otros métodos de análisis de datos cualitativos, pues se basa en gran medida en codificar línea por línea los datos con el fin de identificar "unidades de significado" (Willig, 2013). Aunque no hay una única definición de lo que es un "tema", Braun y Clarke (2006), proponen que éste "capta algo importante acerca de los datos en relación con la pregunta de investigación, y representa algún nivel de respuesta modelada o significado dentro del conjunto de datos" (p. 82). Definiciones de diferentes autores tienen en común que hacen referencia a la presencia de un patrón de significado, lo que puede sugerir que un tema se refiere a una configuración reconocible y particular de los significados que se coproducen de una manera que es significativa y sistemática en lugar de aleatorio y arbitrario (Willig, 2013).

Algunos autores discuten si debe considerarse el AT como un método en sí mismo o como una herramienta, siguiendo la idea que es trabajo del investigador cualitativo identificar los "temas" emergentes en los relatos de los participantes. Se espera entonces que los investigadores tengan la habilidad de ser capaces de trabajar sistemáticamente en los datos para identificar patrones de significados, que los agrupen en categorías y luego éstas en temas de orden superior. En este sentido *tematizar* significados ha sido descrito como una habilidad genérica que constituye la base de la mayoría de la investigación cualitativa. No obstante, hay extensos estudios (Braun y Clarke, 2006; Joffe, 2011) que muestran cómo desarrollar un AT como método de alta calidad. A continuación las fases propuestas para este método (Willig, 2013)

Tabla 3. Pasos para el análisis temático

Fase	Descripción
Primero: Creación de una plantilla de códigos.	El análisis se inicia con el desarrollo de una plantilla de códigos, los cuales retoman la información de la pregunta de investigación, la literatura relevante y la orientación teórica del investigador. Se identifican algunas categorías amplias, al igual que códigos de nivel inferior.
Segundo: Prueba de la plantilla.	Se continúa con la prueba de la utilidad y aplicabilidad de los códigos establecidos en una muestra del material a analizar. Se realiza posteriormente las modificaciones que fueran necesarias a la plantilla inicial.
Tercero: Codificación de todo el material a analizar	Se realiza la codificación sistemática de todos los documentos, utilizando la plantilla previamente creada pero al mismo tiempo asignando códigos inductivos emergentes, correspondientes a unidades de significado que podrían no ser capturados adecuadamente por los códigos iniciales. Estos códigos adicionales pueden ser totalmente nuevos o ampliaciones de los códigos existentes.
Fase	Descripción
Cuarto: Identificación de conexiones y patrones en los datos.	Se identifican temas y etiquetas, y posteriormente temas de orden superior que capturen la dinámica clave que caracteriza la experiencia. Esto finalmente es lo que permite pronunciarse teóricamente frente al fenómeno estudiado.

Nota. Fuente: Elaboración propia siguiendo a Willig (2013)

Un punto de diferencia del AT frente otros métodos es que es altamente flexible, pues al ser un método esencialmente independiente de la teoría y la epistemología, puede aplicarse a través de una gama de enfoques teóricos y epistemológicos (a diferencia, por ejemplo del análisis fenomenológico interpretativo o del análisis de discurso). Esto significa que el investigador que utiliza el análisis temático tiene que decidir qué es exactamente lo que representan los temas identificados en el análisis, y es aquí donde la pregunta de investigación y el punto epistemológico del estudio de partida entran en juego.

Respecto al Análisis Fenomenológico Interpretativo (IPA), es un método de análisis cualitativo con un interés particularmente psicológico en cómo las personas dan sentido a su experiencia. Es decir, está enfocado a la interpretación de relatos detallados y reflexivos que el investigador ha recogido de los participantes. Según Larkin y Thompson (2011), el éxito de un estudio IPA debe incluir el elemento de "dar voz" a los sujetos, al captar y reflexionar sobre las principales reivindicaciones y preocupaciones de los participantes en la investigación; y "hacer sentido" al ofrecer una interpretación al material recogido, en el que se pueden utilizar los conceptos psicológicos para extenderse más allá de ellos.

En el IPA nos enfocaremos primero en el significado de una experiencia de un participante, para reconocer la importancia que ésta he tenido para su vida. El proceso se realiza primero en cada caso y posteriormente entre los diferentes casos. De esta manera, el IPA tiene un compromiso con un nivel de análisis ideográfico, pues implica centrarse en lo particular, en lugar de lo general. Retomando a Willig (2013), el IPA es una versión del método fenomenológico que acepta la imposibilidad de acceder directamente al mundo de los participantes. Por lo cual, a pesar de que pretende captar la textura de la experiencia del individuo y explorar la perspectiva de la experiencia del participante, reconoce que tal experiencia nunca es directamente accesible para el investigador, por lo que tal exploración necesariamente implica la propia visión del investigador sobre el mundo, así como la naturaleza de la interacción entre investigador y participante. Como resultado, el análisis fenomenológico producido por el investigador es siempre una interpretación de la experiencia del participante. Respecto al procedimiento a seguir en este método diversos autores recogen los pasos a seguir (Larkin y Thompson, 2011; Smith y Osborn, 2007; Willig, 2013). A continuación se presentan los pasos propuestos para seguir un análisis interpretativo fenomenológico según Smith et al., 2009 (citado en Larkin y Thompson, 2011, p. 105).

#### Tabla 4. Proceso IPA

# Pasos del proceso analítico en IPA

- ~ Codificación línea por línea a nivel de caso individual de cada participante.
- ~ Identificación de los patrones emergentes (temas). Primero para casos individuales, y luego a través del global de los datos.
- ~ Crear un "diálogo" entre los investigadores, lo que han codificado y su conocimiento psicológico, sobre lo que podría significar para los participantes lo que han manifestado, lo que a su vez conduce al desarrollo de un relato más interpretativo.
- ~ Desarrollo de una estructura, marco que ilustre las relaciones entre temas.
- Organización de todo este material en un formato que permita trazar los datos codificados directamente a través del análisis, desde los códigos iniciales de la transcripción hasta el agrupamiento inicial y el desarrollo temático hasta la estructura final de los temas.
- Uso de supervisión o colaboración, para auditar y ayudar a probar y desarrollar la coherencia y plausibilidad de la interpretación y explorar la reflexividad.
- Desarrollo de una narrativa, evidenciada por un comentario detallado sobre los extractos de datos, que lleva al lector a través de esta interpretación, usualmente tema-por-tema, y a menudo apoyado por alguna forma de guía visual (diagrama o tabla).
- ~ Reflexión sobre las propias percepciones, concepciones y procesos que ocurrieron durante todo el proceso. Generalmente son captados de manera sistemática manteniendo una revisión reflexiva.

Nota. Fuente: Traducido y adaptado de (Larkin y Thompson, 2011, p. 105) En Larkin, M., y Thompson, A. R. (2011). Interpretative Phenomenological Analysis in Mental Health and Psychotherapy Research. In D. Harper y A. R. Thompson (Eds.), *Qualitative Research Methods in Mental Health and Psychotherapy: A Guide for Students and Practitioners* (pp. 99–116). John Wiley y Sons, Ltd

Conviene subrayar, que una vez terminada la codificación y como parte del análisis - en especial del desarrollado por medio del AT en los cuestionarios- se realizó una estadística descriptiva con los resultados encontrados, con el fin de organizarlos por medio de tablas de frecuencia, las cuales nos permitieron identificar los códigos más frecuentes.

## 4.6.2. Unidad de análisis y construcción de categorías

En concordancia con nuestro marco teórico adoptado sobre el modelo de IdA y las transiciones y el enfoque fenomenológico establecido, definimos como unidad de análisis las experiencias subjetivas de aprendizaje mencionadas por los jóvenes -reales o imaginadas- que pueden ocurrir en contextos formales e informales de aprendizaje, en las que el aprendizaje puede ser el objetivo que guía la actividad o ser el resultado de la participación en ésta; los enunciados del relato que se relacionan con la construcción, definición y transformación de su identidad como aprendiz; y finalmente los enunciados sobre la proyección y transición académica.

Para la construcción de las categorías reflejadas en los protocolos de codificación<sup>8</sup> utilizamos un método combinado siguiendo los enfoques de análisis comentados anteriormente (IPA y AT). Con respecto al análisis temático, en el momento inicial y especialmente para abordar el primer análisis de los cuestionarios, se crearon una serie de códigos deductivos, que respondían a la literatura revisada y pusieron de relieve elementos conceptuales específicos previamente definidos. Por ejemplo, los elementos constitutivos de las ESA según el modelo de IdA, fueron unas de las primeras categorías de análisis creadas. En un segundo momento, se fueron generando códigos inductivos, los cuáles responden a una lógica de ir de abajo hacia arriba, visibilizando los temas que surgían del análisis para que permitieran captar la riqueza y variedad de las respuestas de los jóvenes. En este sentido, tal como lo han hecho otras investigaciones en el campo cualitativo, se utilizó una combinación de análisis temático inductivo y deductivo mediante el cual se usó a priori una plantilla para organizar los datos en un inicio, pero donde los temas nuevos que surgían se integraban, ampliando y/o modificando los códigos iniciales. Al final se generó una descripción de la temática global de los datos, conformada tanto por los códigos a priori, como por los códigos de reciente creación.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Los protocolos de codificación del cuestionario fueron desarrollados en el seno del grupo de investigación de IdA con la colaboración especial de la Dra. Antonia Valdés y la Dra. Vanessa Campos. La realización de los protocolos implicó un intenso trabajo de revisión, discusión y ajuste de los códigos por parte de las investigadoras para que este integrara los elementos teóricos a priori identificados, así como los códigos emergentes que surgieron, razón por la cual se tuvieron diversas versiones del mismo. Como resultado del proceso revisión, contraste y reflexión, y en aras de seguir los criterios para una investigación cualitativa de calidad (Willig, 2013), decidimos crear protocolo procedimental de codificación del cuestionario con el fin de exponer las interpretaciones propias que como investigadoras hacíamos de los códigos y los acuerdos operacionales a los que llegamos en relación con el protocolo de codificación. A nuestro entender, la especificidad de detalle de ambos protocolos puede favorecer al lector la comprensión del proceso seguido y el material presentado, así como propiciar elementos que permitan el aprovechamiento del mismo en futuras investigaciones.

Con relación a la construcción de las categorías siguiendo IPA, este fue especialmente usado para el análisis de las entrevistas y con énfasis en la entrevista B. En principio, iniciamos con un listado de tópicos posibles, los cuáles se modificaron y ampliaron según los temas emergentes que salían (códigos inductivos). Teniendo en cuenta el volumen de códigos inductivos retomamos los grandes pasos mencionados por Smith y Osborn (2007), sobre cómo elaborar el análisis y codificación: a) Buscar temas en el primer caso, b) identificar la conexión de los temas, c) continuar el análisis con los otros casos, d) escribir. Este proceso se fue nutriendo de la reflexión sobre los datos y la teoría, así como el diálogo y contraste con las otras investigadoras que participaron en el proceso de codificación.

#### 4.6.3. Herramientas e instrumentos de análisis

El procedimiento de organización y análisis de los datos se llevó a cabo mediante el programa Atlas.ti, versión 6 y 7. Este software fue desarrollado en la Universidad de Berlín y su fundamentación teórica se basa en la Teoría Fundamentada (Grounded Theory). Es un programa de análisis cualitativo asistido por computadora (QDA) que permite al investigador: (a) asociar códigos o etiquetas con fragmentos de texto, audio, imagen y video, (b) buscar patrones de códigos de patrones, y (c) clasificar los patrones. Esta herramienta admite la revisión constante de códigos y categorías, por lo que es apta para acompañar al investigador en todo el proceso de análisis. El proceso en Atlas.ti estaría formado por cuatro etapas, pero es libertad del investigador usar hasta el nivel que necesite entre: a) codificación, b) categorización, c) estructuración o creación de redes y relaciones entre las categorías; y d) teorización de los hallazgos (Varguillas, 2006).

En esta investigación, el Atlas.ti fue una herramienta muy útil para organizar y analizar los datos recogidos en los tres instrumentos utilizados, para pensar en ellos de forma inductiva y deductiva, así como para la creación dinámica de códigos y categorías en un proceso de colaboración con otras investigadoras. Esta dinámica permitió la formulación y reformulación de los instrumentos que se crearon para apoyar el análisis.

En relación con los instrumentos empleados, se crearon tres protocolos de codificación para apoyar el proceso analítico. En concreto, para guiar y apoyar el análisis del cuestionario se realizó el *Protocolo de codificación del cuestionario* (ver anexo 8) y el *Protocolo procedimental de codificación del cuestionario* (ver anexo 9). El *protocolo de* 

codificación del cuestionario está dividido en cuatro apartados los cuales guardan relación con la estructura del cuestionario: a) información personal y académica; b) caracterización de las experiencias; c) caracterización como aprendiz; y d) puntualizaciones sobre los códigos. El protocolo presenta una definición de categorías, los códigos que las comprenden -con su nomenclatura-, y se aportan ejemplos. Este protocolo fue pensado para ser utilizado en conjunto con el *protocolo procedimental de codificación del cuestionario*, el cual 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. En este protocolo también se definen algunos acuerdos operacionales, así como acuerdos teóricos sobre la interpretación de los códigos, con lo cual se aclara la comprensión de algunos códigos que se consideran más complejos. También se entregan ejemplos de experiencias con sus respectivos códigos.

El tercer instrumento fue desarrollado para el análisis de las entrevistas (ver anexo 10 - *Protocolo de codificación de las entrevistas A y B*). Esta propuesta se basa en la idea de comprender el proceso de transición a la universidad como una unidad que es explorada a través de dos momentos: el primero, previo al ingreso a la universidad (entrevista A), y el segundo, cuando el ingreso ya se ha realizado (entrevista B). En consecuencia, el protocolo engloba el análisis de las dos entrevistas, pues cada una de ellas informa sobre un momento de la transición. La estructura que sigue el protocolo es de dos grandes apartados: uno, con la propuesta de ejes, categorías, temas y nomenclatura; y otro con aspectos de procedimiento. Es importante recordar que este protocolo al seguir más un análisis IPA, deja abiertas las posibilidades de temas, pues estas se crearon en la medida que se codificaba cada entrevista.

### 4.6.4. Proceso de análisis y validez de los resultados.

Finalmente, después de haber detallado cada uno de los elementos que ha contenido el proceso metodológico podemos cerrar con una idea de lo que ha sido el proceso (ver Figura 2). Partimos de unas preguntas que guiaron nuestra revisión teórica, para después definir un abordaje metodológico que fuera acorde con los enfoques teóricos adoptados. En consecuencia, se crearon unos instrumentos de recogida de información, los cuáles permitieron acercarse al objeto de estudio. Como investigadora principal tuve un acercamiento reiterativo a los datos, a través de leer, escuchar y transcribir la información

recogida. Después, realizamos una exploración de distintas herramientas para apoyar el análisis y elegimos el Atlas.ti como la más adecuada para nuestros propósitos.

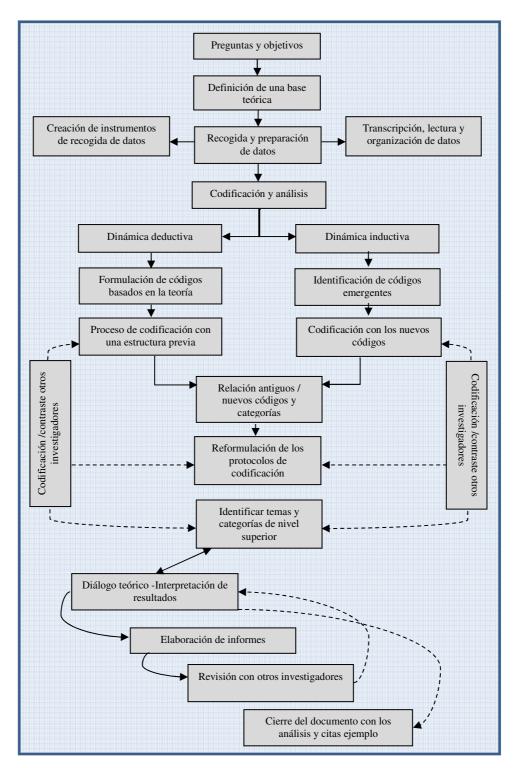


Figura 2. Proceso de codificación y análisis realizado

Nota: Fuente: elaboración propia.

El proceso de análisis continuó con la preparación del material de forma tal que pudiera ser analizado en el programa, y con la propuesta de varios primeros esbozos de protocolos de codificación que retomaban categorías y temas propuestos en la literatura y que respondían directamente al abordaje que habíamos hecho en los instrumentos.

La codificación inició con el análisis de los datos de los cuestionarios. Para este proceso se contó con la colaboración de otras investigadoras que también desarrollaban su proyecto doctoral en la línea de IdA. Así, realizamos unas primeras pruebas con los protocolos que se habían creado para el análisis de los cuestionarios, que nos permitió revisar la claridad de los códigos y valorar la pertinencia de las herramientas propuestas para guiar la codificación. Después de estas primeras pruebas y ajustado el protocolo de codificación, se realizaron dos parejas de codificación y cada investigadora debía codificar el material siguiendo el protocolo inicialmente trazado, anotando también los códigos emergentes. Posterior a la codificación individual se hacía una revisión entre parejas, contrastando y discutiendo sobre los códigos establecidos y emergentes, obteniendo una propuesta de codificación por cada pareja. Posteriormente, se hacía este mismo proceso de contraste con la otra pareja de codificación y en caso de desacuerdo recurrimos a un tercer juez. Este mismo proceso de codificación se siguió con las entrevistas, pero en esta fase solo se contó con una pareja de codificación.

En las últimas etapas del análisis, seguimos el procedimiento de ir estableciendo conclusiones ascendentes, agrupando las respuestas por tendencias en sus distintos niveles de síntesis. Partimos de las subcategorías a las categorías y llegamos a las opiniones inferidas en relación con las preguntas centrales que guían la investigación.

### Reflexividad y criterios de calidad de la investigación

Entendemos que nuestra subjetividad como investigadores está presente y se hace evidente no sólo desde el momento inicial en que se plantea una finalidad y unos objetivos de estudio, sino también desde las perspectivas teóricas adoptadas y la interpretación de estas, así como la forma de *ver* y *entender* la investigación cualitativa y el papel de la psicología en los procesos educativos y de aprendizaje.

-

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Para el proceso de codificación se contó con la colaboración especial de otras investigadoras pertenecientes al grupo investigación sobre Identidad de Aprendiz, la Dra. Deydi Saballa y la investigadora Mariana Largo.

En este sentido, hemos intentado seguir las pautas mencionadas por Willig (2013) quien retoma lo formulado por Henwood y Pidgeon (1992) en relación con los criterios de calidad que debe seguir una investigación cualitativa. De esta forma, como hemos enunciado al inicio de esta investigación, nos ha parecido indispensable explicitar nuestra posición teórica frente al tema de estudio, así como nuestra posición personal como un ejercicio de *reflexividad* frente a nuestra interferencia en la propia adopción de los derroteros a seguir en la investigación. También hemos intentado hacer un ejercicio de *integración de la teoría*, desarrollando los elementos teóricos y la interpretación de estos para entender el problema de estudio. Por otra parte, en aras de cumplir con el criterio de *documentación* hemos dejado explícito los procedimientos llevados a cabo para la selección de muestra, los procedimientos metodológicos realizados, los criterios operacionales adoptados, los protocolos diseñados, y las características contextuales de la muestra, lo cual en su conjunto permite al lector entender el porqué de determinadas elecciones realizadas, y en su caso, valorar la *transferibilidad* de los resultados y el uso de los instrumentos creados.

Por otra parte, en relación con los participantes, hemos intentado desde el momento inicial explicar con claridad los objetivos de la investigación y procurar la participación voluntaria y "desinteresada" de la misma, más allá del propio provecho de ejercicio de reflexión que cada uno de los jóvenes pudiera generar y que terminó siendo explícito en las entrevistas. Igualmente se explicitaron y cumplieron las condiciones de privacidad inicialmente pactadas, con lo cual cada participante recibió un código que permitiera asegurar el anonimato de los datos.

Finalmente, el proceso desarrollado en el proceso de construcción de protocolos y codificación siguió una pauta de *ajuste*, que permitiera dar respuesta a una precisión adecuada de los datos, motivo que generó la creación de apartados y protocolos de procedimientos de codificación.

Esperamos que las acciones empleadas para dar visibilidad a las acciones realizadas "tras bambalinas" permitan al lector seguir el proceso desarrollado a lo largo de este proceso de investigación y, en su caso, valorar las limitaciones y posibilidades que la misma ofrece.

A continuación, en la tercera parte de este informe, expondremos los resultados, su análisis y las conclusiones a las que hemos llegado en este estudio.

La Identidad de Aprendiz en la transición de etapas educativas: el paso entre bachillerato y la educación superior

Tercera parte: Resultados, discusión y conclusiones

# Capítulo 5. Caracterización de la identidad de aprendiz de los jóvenes que cursan el último año de bachillerato

En el presente capítulo expondremos los resultados relacionados con nuestro primer objetivo de investigación. Así, nos centraremos en identificar y caracterizar la IdA que reconstruyen los estudiantes cuando cursan el último año de bachillerato. Como se mencionó en el capítulo metodológico, esta información fue recogida principalmente por medio del cuestionario, por lo que los resultados que se presentan corresponden en su gran mayoría a la información obtenida en este instrumento. En él, se pidió a los 32 participantes que describieran tres experiencias que los habían marcado como aprendices y en cada una de estas experiencias se indagó por elementos concretos con el fin de especificarlas.

Debemos tener en cuenta que las preguntas del cuestionario son de respuesta voluntaria, por lo que los participantes podían dejar de responder alguna experiencia o alguna pregunta sobre los elementos de las experiencias. Al respecto, el grupo tuvo un índice alto de respuesta tanto en las experiencias descritas, como en el detalle de sus elementos. Solo un participante dejó de responder una experiencia (con lo que tenemos un total de 95 experiencias) y en general hay pocos casos de *No Respuesta* (NR) frente a las preguntas específicas que detallan las experiencias de aprendizaje. También se empleó el código *No Aplica* (NA) cuando los participantes dejaron en blanco una respuesta que no debía ser respondida.

El capítulo está estructurado en cuatro apartados: el primero presenta los resultados generales de todas las experiencias de aprendizaje mencionadas por los participantes; el segundo caracteriza y compara las características de las experiencias según su ubicación espacio temporal; el tercero caracteriza y compara las experiencias que tienen relación explícita con la identidad de aprendiz y otras identidades; y el cuarto se centra en la caracterización de los participantes como aprendices. Al final de cada apartado se presenta un resumen de los principales resultados.

En este capítulo no se describen todas las categorías de análisis desarrolladas, esta información se encuentra en los documentos: Anexo 8 - Protocolo de codificación del cuestionario y Anexo 9 - Protocolo procedimental de codificación del cuestionario.

## 5.1. Descripción general del conjunto de experiencias subjetivas de aprendizaje (ESA)

Las ESA juegan un papel fundamental en nuestra investigación, pues son en sí mismas la unidad de análisis que nos permiten acercarnos a la forma como los participantes han podido vivir, construir y reconstruir su forma de ser aprendiz en una situación particular, tanto en el momento en que las experimentan, como cuando piensan y hablan sobre ellas. En este sentido, caracterizar las ESA nos permite conocer los elementos que han influido, permitido y/o limitado que los jóvenes se representen como aprendices. Cada una de estas características nos dan pistas de algunos de los procesos y aprendizajes que pueden surgir en ellas, así como la forma en que se van vinculando y entramando en la vida de los jóvenes cobrando un sentido especial para ellos.

### 5.1.1. Periodos vitales en que ocurrieron las experiencias

Los periodos vitales en los que ocurren las experiencias marcan de una forma particular la influencia que han tenido éstas en nuestra formación personal. Pensemos por ejemplo en aquellas experiencias que hemos tenido en nuestra niñez, en las que aprendimos algo (que en ese momento o con el tiempo se ha vuelto importante) y que aún hoy en día sin importar el tiempo que haya pasado las seguimos recordando y nos siguen acompañando. Son experiencias que seguramente han ido creciendo con nosotros pues las hemos ido reconstruyendo y resignificando en la medida que hemos ido madurando. También se encuentran las experiencias que hemos vivido en el periodo actual o cercano al actual, que han sido importantes porque han dejado alguna marca y que dependiendo de cómo las vinculemos y resignifiquemos podrán seguir acompañándonos en la medida que sigamos madurando, o por el contrario irán perdiendo poco a poco protagonismo para dar paso a otras nuevas.

Si pensamos en los jóvenes que han participado en el estudio, los periodos vitales están limitados a los que han podido vivir según su edad, siendo la adolescencia y

pubertad<sup>10</sup> los más mencionados seguramente por la cercanía en la que los han vivido, y por la facilidad para acceder a su recuerdo. Recordemos también que es justo en las edades de estas etapas en las que las personas empiezan a desarrollar la narración de su historia de vida.

Los periodos vitales en los que ocurren las experiencias descritas por los participantes pueden hacer referencia a un único periodo – en el caso de las experiencias específicas- o a varios periodos, como pasa en las experiencias extendidas. Por tanto, se aprecian experiencias que contienen distintas combinaciones de periodos vitales (ver tabla 5).

En esta muestra, las experiencias mencionadas se desarrollaron principalmente en el periodo actual de la adolescencia (53% de manera única y un 12% junto a otros periodos), seguido de la pubertad (17% de manera única y un 18% junto a otros periodos), la infancia (7% de manera única y un 13% junto a otros periodos) y la primera infancia (4% de manera única y un 10% junto a otros periodos).

Tabla 5. Periodo vital de las experiencias

Periodo Vital	n	<b>%</b>
Adolescencia	50	53
Pubertad	16	17
Infancia	7	7
Pubertad y adolescencia	5	5
1ª infancia, infancia, pubertad, adolescencia	5	5
1 <sup>a</sup> infancia, infancia y pubertad	4	4
1ª infancia	4	4
Infancia, pubertad y adolescencia	2	2
Infancia y pubertad	1	1
NR	1	1
Total	95	100

10

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> No es fácil establecer grupos de edad cuyos límites sean compartidos por los diferentes expertos y académicos del desarrollo humano. Para esta investigación optamos por los criterios convencionalmente aceptados por la Organización Mundial de la Salud (OMS), en los que la adolescencia es la etapa que se desarrolla entre los 10 a 19 años, a su vez conformada por dos fases: la adolescencia temprana-pubertad (10 a 14 años) y la adolescencia media (15 a 19 años). Consideramos importante hacer esta distinción de grupos dentro de esta investigación por diversas razones: primero, nos permite describir más detalladamente la ubicación de las ESA en el por ahora "corto" ciclo vital de los participantes; segundo, esta distinción permite diferenciar las dos etapas en las que han tenido lugar las transiciones educativas más importantes (de primaria a secundaria y de secundaria a la educación superior); y finalmente, tal y como señala (Blum, Astone, Decker, y Mouli, 2014) en la investigación se ha dejado relativamente de lado la adolescencia temprana para centrarse más en los procesos y cambios que ocurren en la adolescencia media (World Health Organization, 2011), por lo cual, –y aunque nuestro objeto de estudio se centre principalmente en la adolescencia media- consideramos que evidenciar esta distinción dentro de la adolescencia permite que la exploración realizada pueda ofrecer información a indagaciones futuras sobre las ESA ocurridas en la pubertad y como ellas pueden influir en la construcción de la IdA.

### 5.1.2. Contextos Socio-institucionales de las experiencias

En las experiencias se puede identificar el contexto en el que estas han ocurrido. Hemos propuesto cinco tipos de contextos (ver tabla 6) que a nivel general se definen así:

- El contexto formal: 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.
- ~ Formal extracadémico: 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.

Después encontramos contextos informales que también fueron clasificados siguiendo sus principales características, aunque tienen en común que el objetivo principal no persigue una estructura ni intencionalidad de enseñanza y aprendizaje.

- Informal otros: 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 definidos y suelen ser secundarios a otros roles (amigos, pareja, etc.).
- Informal familia: se refiere a las experiencias que se producen en el marco de la familia, y/o el hogar.
- Informal viajes: se refiere a las experiencias que se producen en los viajes. Al ser mencionado con relativa frecuencia, decidimos crear esta categoría para hacerlo explícito.

En la muestra de jóvenes se aprecia diversidad en los contextos socio institucionales en los que ocurrieron las experiencias -aunque como es de esperarse- predominan los

contextos en los que los jóvenes pasan más tiempo. Por orden de frecuencia han ocurrido en la educación formal, en la familia, en los viajes, en otras situaciones informales y en cursos extraacadémicos. También el 9% de las experiencias hacen referencia a transiciones dentro de contextos formales de aprendizaje debidos a los cambios de escuela y/o el paso de un nivel educativo a otro.

Por otra parte, se identifica un predominio del 76% en mencionar experiencias específicas, es decir, experiencias que ocurrieron en un contexto socio-institucional concreto y están definidas espaciotemporalmente. El resto de las experiencias mencionadas (el 24%) se refieren a experiencias extendidas, pues cruzan o abarcan múltiples períodos de la vida y/o varios contextos socio-institucionales. En el subapartado 5.2. ahondamos en el análisis de las diferencias entre este tipo de experiencias.

Tabla 6. Contextos Socio-institucionales relacionados en las experiencias

Contexto	n	<b>%</b>
Escuela	35	37
Familia	19	20
Viajes	13	14
Otros contextos informales	12	13
Formación extracadémica	10	11
Escuela y familia	4	4
Escuela y otro informal	2	2
Total general	95	100

### 5.1.3. Tipo de contenido de aprendizaje de las experiencias

Las experiencias vividas por los sujetos giran alrededor de aprendizajes de contenidos de distintos tipos, por lo que se identificó qué tipo de contenido fue el central en la descripción realizada por el sujeto. Se aprecia que los aprendizajes de carácter actitudinal tales como apreciar el valor de la amistad y de los seres queridos, escuchar y respetar a los demás, entre otros, son los más recurrentes en más de la mitad de las experiencias. Los otros tipos de contenidos tienen una distribución muy similar.

Ejemplos de referencias a los distintos tipos de contenidos:

Actitudinal: "Mi padre se fue a Angola para colaborar con un hospital. Pasó allí tres semanas ayudando a la gente. Cuando regresó nos enseñó las fotos y me hizo ver como

sobrevivía la gente, las condiciones en que viven pero aun así como de felices son y como nosotros nos preocupamos excesivamente" (S.29\_EC1)<sup>11</sup>.

Conceptual: "Después de la ESO, comencé bachillerato, donde comencé a hacer la asignatura de programación, la cual comenzó a utilizar códigos de programación y me gustó mucho. A partir de aquí he hecho muchos trabajos, como ahora el trabajo de recerca, utilizando la programación" (S.31\_EC1).

*Procedimental:* "Vi realmente como era capaz de exponer el trabajo de final de bachiller sin ponerme nervioso y con fluidez" (S.5\_EC2).

Mixto: "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. La disciplina, los exámenes, las actuaciones, todo un conjunto de experiencias que han hecho que yo sea como soy (S.9\_EC1).

Tabla 7. Tipo de contenido de aprendizaje de las experiencias

Tipo de Contenido de Aprendizaje	n	%
Actitudinal	49	52
Conceptual	16	17
Mixto	16	17
Procedimental	14	15
Total general	95	100

### 5.1.4. Otros significativos presentes en la experiencia y en su reconstrucción

Los otros significativos (OS) presentes en la experiencia son relevantes pues indican quiénes pudieron intervenir en que ésta haya sido vivida o resignificada como importante para los participantes. Al igual que los elementos de contexto y periodo vital, esta pregunta podía aludir a múltiples personas, por lo que en las experiencias se aprecia la mención a OS solos y en compañía con otros OS. Por orden de frecuencia, los otros significativos en estas experiencias son: el maestro, el padre, los amigos, la madre, otros familiares, los compañeros y otras personas.

-

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> "S" hace referencia al sujeto y "EC" al número de experiencia clave mencionada.

Tabla 8. Otros significativos referenciados en la experiencia

Otros significativos	n	%
Maestro	17	18
Amigo	12	13
Padre	10	11
NR	9	9
Amigo, Maestro	5	5
Otro Familiar	5	5
Otro	5	5
Ninguno	4	4
Padres	4	4
Madre	3	3
Amigo, Compañeros, Maestros	2	2
Amigo, Padres	2	2
Padre, otro familiar	2	2
Padres, Maestro	2	2
Padres, otro familiar	2	2
Amigo, Compañeros	1	1
Amigo, Madre, otro familiar	1	1
Amigo, Maestro, Madre	1	1
Amigo, Maestro, Padre	1	1
Amigo, Otro	1	1
Amigo, Padre	1	1
Amigo, Padres, Maestro	1	1
Compañeros	1	1
Maestro, Compañeros	1	1
Padres, Maestros, Compañeros	1	1
Todos	1	1
Total general	95	100

También se les pidió a los participantes que comentaran la razón de la importancia de las personas mencionadas como especiales en la experiencia (ver tabla 9). Al respecto pudimos identificar cinco grandes tipos de razones, las cuales presentamos según su orden de frecuencia: apoyo (43)\*12, aprendizaje (37)\*, referente (12%)\*, reconocimiento (8%)\* y sentido (1%). *Apoyo*, ya que la persona fue una fuente de ayuda, apoyo, soporte emocional y/o material para el logro de un objetivo dentro de la experiencia; *el aprendizaje*, pues gracias a esa persona aprendió algo significativo para su vida o algún contenido específico; *referente o modelo*, dado que es una persona que es citada como un modelo a seguir y/o que influyó en su trayectoria de aprendizaje y/o vocación; *el reconocimiento*, debido a que

 $<sup>^{12}</sup>$  En adelante, el símbolo "\*" indica que este porcentaje es la suma de la mención del código de forma individual más la mención junto a otros códigos.

entrega actos de reconocimiento (positivos o negativos) sobre su actuación en la experiencia; y *el sentido*, persona que es citada como una fuente de sentido para realizar y/o participar en la actividad. Esta pregunta también podía contener respuestas no excluyentes.

Ejemplos que hacen referencia a las razones de la importancia de los OS:

*Apoyo*: "Mis padres porque me apoyaron y me dieron ánimos para superar la época de exámenes" (S.1\_EC1).

Aprendizaje: "... me ha hecho ver las cosas desde otro punto de vista, me ha enseñado a valorar al máximo todo lo que tengo" (S.4\_EC2); "Mi profesora de inglés porque fue quien me enseñó durante todo el tiempo para que aprendiera" (S.11\_EC1); "El primer profesor de batería porque supo hacer que me encantara el instrumento" (S.17\_EC1).

Referente o modelo: "Quique, el médico fue muy importante. Despertó en mí la vocación de médico" (S.2\_EC3); "Mi abuela porque es un ejemplo a seguir para mí" (S.13\_EC2).

*Reconocimiento:* "... hacerme ver que si me propongo alguna cosa, puedo ser capaz de casi cualquier cosa" (S.6\_EC2).

Sentido: "... intento ser mejor para ella [su abuela]... Cuando estoy triste pienso que ella no lo quería, en el colegio y en las notas ella me quería ver mejorar y por eso intento ser mejor cada día" (S.25\_EC1).

Tabla 9. Razones de los otros significativos en la experiencia

Razón Otro significativo	n	%
Apoyo	30	32
Aprendizaje	15	16
NR	12	13
Apoyo, aprendizaje	9	9
NA	9	9
Aprendizaje, Referente	7	7
Reconocimiento	4	4
Aprendizaje, Reconocimiento	3	3
Referente	3	3
Apoyo, Aprendizaje, Reconocimiento	1	1
Apoyo, Reconocimiento	1	1
Referente, Sentido	1	1
Total general	95	100

### 5.1.5. Interés y Motivo presentes en las experiencias

El interés y motivo es otro elemento indagado dentro de las experiencias de aprendizaje. Se identificaron tres categorías de intereses y motivos (reconocimiento, características de la actividad y alineación de motivos), y en el *reconocimiento* se especifica la identidad con la que se relacionan. Las respuestas a estas preguntas son de códigos no excluyentes (ver tabla 10).

El interés más mencionado es la característica de la actividad (63%)\*, que hace alusión principalmente a aspectos de contenido, participantes, producto, estructura de la actividad y estructura de participación. El segundo, es el reconocimiento como aprendiz (25%)\*, al mencionar que les interesa o motiva de la actividad la búsqueda u obtención de actos de reconocimiento y/o sentido de reconocimiento de sí mismo como aprendiz. El tercero, es la alineación de motivos (16%)\* que se refiere a que hay concordancia entre el interés de esta experiencia y el logro de un objetivo o un motivo de orden superior. En esta muestra se refieren principalmente a que la experiencia se vincula a la vocación (elección profesional) o a la persona que quieren ser en el futuro. El cuarto, es el reconocimiento en su identidad general (15%) \*, al mencionar que les interesó obtener actos (y/o sentido) de reconocimiento de sí mismos, al vivir experiencias que les mostraron aspectos desconocidos de sí o que reforzaron aspectos que ya sabía que tenían. El último interés encontrado fue el reconocimiento en otra identidad (2%), que hace mención del interés por los actos o sentido de reconocimiento que obtuvieron relacionados con una identidad específica (deportista, bailarina, etc.). En un 9% de las experiencias no se respondió a esta pregunta.

Tabla 10. Interés y motivos que se identifican en las experiencias

Interés	n	<b>%</b>
Características actividad	35	37
Características actividad, Reconocimiento IdA	12	13
NR	9	9
Reconocimiento general	9	9
Reconocimiento IdA	7	7
Características actividad, Reconocimiento general	6	6
Alineación de motivos	5	5
Características actividad, Alineación de motivos	5	5
Reconocimiento IdA, Alineación de motivos	4	4
Características actividad, Reconocimiento otra identidad	1	1
Reconocimiento IdA, Características actividad, Alineación de motivos	1	1

Reconocimiento otra identidad, Alineación de motivos	1	1
Total general	95	100

### 5.1.6. Emoción suscitada por las experiencias

El cuestionario también abordó la emoción experimentada durante la experiencia y la emoción actual al recordarla. Solamente se identificó la predominancia del tipo de emoción: positiva, negativa o ambivalente cuando no se puede establecer con claridad el predominio emocional que tiene para el sujeto dicha experiencia. Los datos indican que la emoción -tanto pasada como actual- es principalmente positiva (58% y 76% respectivamente). Se aprecia también una resignificación importante en la emoción negativa al pasar de un 25% a un 10%. Ver gráfico 3 y 4.

Gráfico 3. Emoción pasada ESA

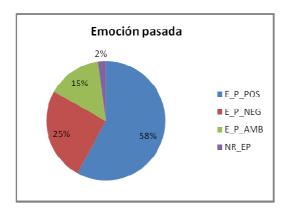
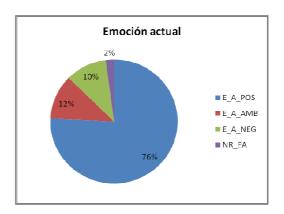


Gráfico 4. Emoción actual al recordar



### 5.1.7. Actos de Reconocimiento obtenidos en las experiencias

Respecto a los Actos de Reconocimiento (AR), se preguntó a los jóvenes si habían recibido algún comentario de aprobación o desaprobación sobre su actuación en la experiencia. En el 47% de las experiencias indicaron que sí, en el 39% que no, y en el 14% de éstas no respondieron a la pregunta.

Teniendo en cuenta solo las experiencias en las que los jóvenes recibieron actos de reconocimiento (n=45), se les preguntó por el tipo de acto recibido en tanto si fue positivo o negativo. En el 80% de estas experiencias primaron los AR positivos, en el 11% los AR mixtos (que fueron tanto positivos como negativos) y en el 9% los AR negativos.

También se indagó por las personas que otorgaron los actos de reconocimiento. Teniendo en cuenta la mención de éstas, tanto de forma individual como de forma combinada, por orden de frecuencia están: los padres, el maestro, los amigos, los compañeros, otros familiares y otras personas.

Tabla 11. Personas que otorgaron los Actos de Reconocimiento

Personas AR	N	%
Padres	9	20
Maestro	8	18
Amigo	5	11
Madre	5	11
Todos	4	9
Padre	3	7
Padres, Maestro	3	7
Maestro, Compañeros	2	4
NR	1	2
Otros	1	2
Padre, Amigo	1	2
Padres, Amigo, Compañeros	1	2
Padres, Compañeros, Otros familiares	1	2
Padres, Otros familiares	1	2
Total general	45	100

### 5.1.8. Influencia de las Experiencias

El último aspecto explorado fue la influencia que tuvo la experiencia en situaciones posteriores de aprendizaje, pues nos interesa captar en qué medida los significados elaborados sobre esa experiencia han sido aprovechados posteriormente. Para analizar esto indagamos sobre el uso del aprendizaje de la experiencia en otras actividades o ámbitos. En esta categoría se identifica, por lo tanto, el ámbito principal que el sujeto declara que ha sido influido por aquella experiencia. Después del análisis agrupamos en las siguientes categorías (ver tabla 12):

~ Influencia en actividades de aprendizaje específicas (27%): influencia en su reconocimiento, posicionamiento o/y modo de actuar frente a otras experiencias de aprendizaje específicas:

"A partir de ese momento las charlas en público son mucho más fáciles" (S.14\_EC3); "He podido ayudar a gente que pasaba por lo mismo que yo. Cuando he estudiado el cáncer, en biología, ya lo sabía todo" (S.28\_EC1); "En primaria en el momento de aprender las partes, los órganos, los músculos. Del cuerpo me fue muy fácil y además

me agradaba este tema lo que hacía estudiara más" (S.7\_EC2); "Me influyó a la hora de aprender a conducir en moto. Supe que si me lo proponía lo conseguiría, y también me enseñó mi padre" (S.11\_EC2).

~ Influencia en el aprendizaje en general (15%): influencia en su reconocimiento y/o posicionamiento frente al aprendizaje, a sus características como aprendiz, al aprendizaje para toda la vida, al sentido de aprender etc., sin aludir a una experiencia específica:

"Esta experiencia me marcó porque supuso un cambio en la manera de estudiar y de enfocar los estudios" (S.1\_EC1); "Ahora tengo otra opinión sobre los estudios. Aquella experiencia cambió mi manera de estudiar. En todas las materias me he esforzado más" (S.30\_EC1); "...me ha ayudado para saber que tengo que aprender de los adultos" (S.5\_EC1)

Influencia a nivel personal (57%): influencia en su reconocimiento, posicionamiento y/o modo de actuar a nivel personal/ general en las actitudes, creencias, rasgos de personalidad:

"En saber organizarme y tener paciencia y trabajar para lo que quiero" (S.12\_EC1); "Aquella experiencia me aportó humildad, me di cuenta de que todos somos diferentes, y que aparte de mí hay otra gente buena [académicamente]. Esto cambió mi manera de pensar, ha sido bueno en muchos aspectos de mi vida" (S.30\_EC2); "Me ha ayudado a ser autónoma, independiente y menos tímida" (S.2\_EC2).

Tabla 12. Influencia de las experiencias

Influencia Experiencia	n	%
Aprendizaje Personal	42	44
Aprendizaje Específico	20	21
Aprendizaje General	13	14
Aprendizaje General, Aprendizaje Personal	7	7
NR	7	7
Aprendizaje Específico, Aprendizaje Personal	5	5
Aprendizaje Específico, Aprendizaje General	1	1
Total general	95	100

### Resumen del conjunto general de experiencias de aprendizaje

- Las experiencias se sitúan en los *periodos vitales* más cercanos a los jóvenes adolescencia y pubertad- lo cual puede explicarse, por una parte, con la cercanía y facilidad para acceder a los recuerdos; y por otra, con lo encontrado en la literatura (Habermas y Paha, 2001; McLean y Thorne, 2003; Pasupathi et al., 2007), que menciona que al final de la niñez y comienzo de la adolescencia las personas empiezan a construir un sentido abstracto de sí mismos, aunque es al final de la adolescencia cuando se empieza a desarrollar la narración de la historia de vida y se plantean los problemas de identidad personal.
- Así mismo, los *contextos* en los que se desarrollan la mayoría de las experiencias son los más cercanos y predominantes dados sus roles como estudiantes e hijos, y en los que evidentemente pasan más tiempo en su día a día: la escuela y la familia. Los otros contextos que aparecen como frecuentes se relacionan por lo general con experiencias a las que dedican un tiempo importante, en especial si se tratan de experiencias extendidas como son el aprendizaje de un deporte, de un instrumento, de un idioma, etc.
- En relación con el *tipo de contenido* de las experiencias, es de resaltar que el aprendizaje principal es de tipo actitudinal. Estos conocimientos han dejado marca porque de alguna forma trascienden más que otro tipo de contenido, en el sentido que los usan o piensan que podrán usarlos "transversalmente" en distintos momentos a lo largo de su vida; mientras que otro tipo de contenido como el conceptual o el procedimental puede quedar vinculado sólo a unas determinadas situaciones y/o contextos. Este resultado nos hace pensar en la importancia o valor que dan estos jóvenes a lo que aprenden, pues priorizan contenidos a los que solo pueden acceder por la vivencia directa, aquellos que los conectan consigo mismos y que les permitirá responder a distintas situaciones, favoreciendo el aprender a aprender, aprender a ser, aprender a estar.
- En coherencia con el periodo vital y los contextos mencionados, los otros significativos en la experiencia se corresponden con las personas predominantes de esos contextos: maestro, padre, amigos y madre. Las razones principales por las que son mencionados son por el apoyo que les han brindado y por lo que han aprendido de ellos.

- Como interés principal se encuentra las características de la actividad, que incluyen el contenido, participantes, estructura de la tarea, etc. Este resultado es interesante de cara a pensar en la influencia educativa en la educación formal, pues se refuerza la idea de la necesidad de proponer situaciones favorecedoras en los centros, en las que se despierte el interés de las personas por aprender y sentirse cómodas en situaciones de aprendizaje.
- Las experiencias están en su mayoría vinculadas a una *emoción* positiva tanto en el pasado como en el momento de recordarlas. También se aprecia la influencia del tiempo y la toma de perspectiva al valorar experiencias que tuvieron en su momento una carga de emoción negativa, pero que han dejado una enseñanza de valor, pues estos jóvenes son capaces de recordar dichas experiencias haciendo una resignificación de la emoción negativa vivida en su momento.
- En menos de la mitad de las experiencias los jóvenes obtuvieron un acto de reconocimiento sobre su actuación en la misma. Esto podría indicar que puede haber una determinada habilidad reflexiva de los jóvenes para pensar en sus acciones o comportamiento dentro de una situación sin la mediación presencial directa de otra persona, permitiendo elaborar así sus propios aprendizajes y significados de la situación.
- Finalmente, la *influencia* principal de las experiencias tiene que ver con su reconocimiento, posicionamiento y/o modo de actuar a nivel de actitudes, creencias, rasgos de personalidad, etc., lo cual es coherente con el tipo de contenido de aprendizaje del que trataba la experiencia.

A continuación presentamos una figura que resume las principales características de las ESA comentadas por los participantes.

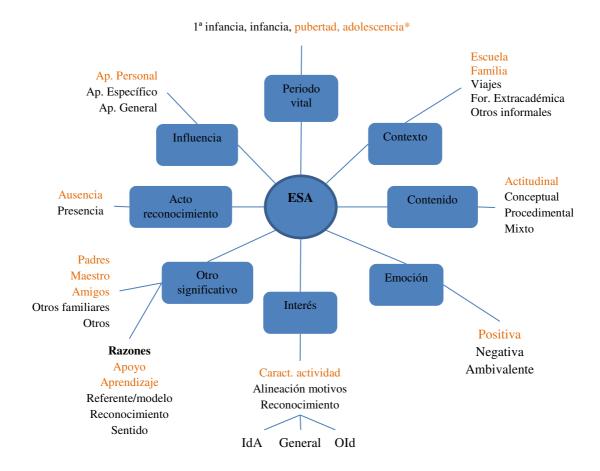


Figura 3. Resumen de elementos y características predominantes del conjunto de ESA Nota. Fuente: Elaboración propia.

\*En color, categorías más mencionadas

# 5.2. Caracterización y comparación de las características de las ESA según su ubicación espacio temporal

En este apartado expondremos las diferencias que presentan las experiencias específicas y extendidas. Aunque sería interesante analizar el total de las experiencias según esta variable, dada la cantidad tan dispar en cada grupo (n=72 específica y n=23 extendida) no podemos hacer esta comparación, por lo que el análisis se realizará indicando las diferencias en los elementos dentro de cada grupo de experiencias y no por su representación frente al total global de las experiencias.

### 5.2.1. Contextos Socio-institucionales de las experiencias específicas y extendidas

Hay una tendencia a mencionar experiencias que ocurrieron en un contexto formal (43%)\* tanto en experiencias específicas como extendidas, con la diferencia en que estas últimas son mencionadas haciendo alusión a otro contexto, y que en estas también es frecuente el contexto familiar (39%)\*.

Tabla 13. Tipo de experiencias y contexto socio-institucional en que se desarrollan

Contexto	Específica	% específica	Extendida	% extendida
Formación extracadémica	6	8	4	17
Escuela	31	43	4	17
Escuela y Familia		0	4	17
Escuela y otros contextos informales		0	2	9
Familia	14	19	5	22
Otros contextos informales	10	14	2	9
Viajes	11	15	2	9
Total general	72	100	23	100

### 5.2.2. Foco de aprendizaje de las experiencias específicas y extendidas

Respecto al contenido del aprendizaje de la experiencia, se identificó que en ambos tipos de experiencias el aprendizaje predominante es de contenido actitudinal. Después hay diferencias respecto a las experiencias con un aprendizaje conceptual y procedimental, pues éstos son más frecuentes en las específicas, mientras que las extendidas se diferencian por un porcentaje alto de aprendizaje mixto.

Tabla 14. Foco de aprendizaje según tipo de experiencia

Foco de	Específica	%	Extendida	%
aprendizaje		específica		extendida
Actitudinal	37	51	12	52
Conceptual	15	21	1	4
Mixto	8	11	8	35
Procedimental	12	17	2	9
Total general	72	100	23	100

### 5.2.3. Interés y Motivo en las experiencias específicas y extendidas

Las características de la actividad son el interés/motivo más frecuentemente mencionado en ambos tipos de experiencias (63% y 69%)\*, le sigue el reconocimiento como aprendiz (28%\* específicas y 17%\* extendidas), el reconocimiento (19%\* específicas y 13%\* extendidas) y la alineación de motivos (14%\* específicas y 22%\* extendidas).

Tabla 15. Tipo de experiencia e interés y motivo

Interés / Motivo	Específica	% específica	Extendida	% extendida
Alineación de motivos	3	4	2	9
Características actividad	27	38	8	35
Características actividad, Alineación de motivos	3	4	2	9
Características actividad, Reconocimiento IdA	9	13	3	13
Características actividad, Reconocimiento Identidad	4	6	2	9
Características actividad, Reconocimiento otra identidad	1	1	0	0
No Respuesta	5	7	4	17
Reconocimiento IdA	7	10		O
Reconocimiento IdA, Alineación de motivos	3	4	1	4
Reconocimiento IdA, Características actividad, Alineación de motivos	1	1	0	0
Reconocimiento Identidad	8	11	1	4
Reconocimiento otra identidad, Alineación de motivos	1	1	0	0
Total general	72	100	23	100

# 5.2.4. Otros significativos y las razones de su importancia en las experiencias específicas y extendidas

En esta muestra, los tipos de experiencia presentan diferencias en los otros significativos presentes en la experiencia. En las específicas por orden de frecuencia se encuentran: el maestro (29%)\*, los amigos (25%)\*, el padre (21%)\*, la madre (11%)\*, otros familiares (10%)\*, otras personas (7%)\* y los compañeros (4%)\*. En tanto en las extendidas el padre es el más mencionado (37%)\*, seguido del maestro y los amigos que son mencionados igual (35%)\*, aumenta la mención a la madre (29%)\* y los compañeros (9%)\*, y disminuye la mención a otros familiares (8%)\* y otras personas (4%)\*.

En relación con las razones atribuidas a los otros significativos, se aprecia alguna diferencia entre experiencias específicas y extendidas frente a las razones de *aprendizaje* (32%\* y 56%\* respectivamente) y *referente* (10%\* y 17%\* respectivamente), mientras el *apoyo* (43%\*) y *reconocimiento* (10%) son mencionados en la misma proporción.

### 5.2.5. Emoción de las experiencias específicas y extendidas

La emoción pasada y actual en ambos tipos de experiencia es predominantemente positiva, no obstante se ve un aumento de ésta en las específicas (de 56% a 79%) mientras que en las extendidas se mantiene estable (65%). En referencia a la emoción negativa se aprecia un descenso de esta entre la emoción pasada y actual en las específicas (29% a 7%), mientras que en las extendidas presenta un aumento (13% al 22%).

Tabla 16. Tipo de experiencia y emoción suscitada

Emoción pasada	Específica	% específica	Extendida	% extendida
Ambivalente	11	15	3	13
Negativa	21	29	3	13
NR		0	2	9
Positiva	40	56	15	65
Total general	72	100	23	100
Emoción actual	Específica	% específica	Extendida	% extendida
Ambivalente	8	11	3	13
Negativa	5	7	5	22
NR	2	3		0
Positiva	57	79	15	65

### 5.2.6. Actos de Reconocimiento presentes en las experiencias específicas y extendidas

Frente a los actos de reconocimiento recibidos, no se aprecia gran diferencia entre los tipos de experiencias mencionadas por los sujetos. En cambio, el tipo de acto recibido si presenta diferencia, pues en las experiencias específicas la proporción de AR positivos es mayor y de AR ambivalentes es menor. Con respecto a la emoción generada por los AR también hay algunas diferencias, pues en las experiencias específicas los sujetos identificaron mayoritariamente emociones positivas, mientras que en las extendidas los sujetos se dividieron entre mencionar una emoción positiva o no responder a esta pregunta.

Tabla 17. Tipo de experiencia y actos de reconocimiento

Presencia Actos de Reconocimiento	Específica	% específica	Extendida	% extendida
No	28	39	9	39
NR	9	13	4	17
Si	35	49	10	43
Total general	72	100	23	100
Valencia de los AR				
Ambivalente	2	6	3	30
Negativa	3	9	1	10
Positiva	30	86	6	60
Total general	35	100	10	100
Emoción de los AR				
Ambivalente	2	6		0
Negativa	1	3	2	20
NR	1	3	4	40
Positiva	31	89	4	40
Total general	35	100	10	100

### 5.2.7. Influencia de las Experiencias específicas y extendidas

Las experiencias específicas y extendidas presentan algunas diferencias según la influencia que han tenido para los participantes. En ambas entre el 19-20% han tenido una influencia en la concepción del *aprendizaje en general* (reconocimiento y/o posicionamiento frente al aprendizaje, a sus características como aprendiz, al aprendizaje para toda la vida, al sentido de aprender, sin aludir a ninguna experiencia específica). La diferencia radica por una parte en la *influencia en actividades de aprendizaje específicas*, donde es más frecuente en las experiencias de tipo específico (31% vs. 13%)\* porque

sitúan su aprendizaje en una experiencia concreta, delimitada, y muchas veces relacionada temáticamente con la experiencia de aprendizaje inicial. Por otra parte, en la *influencia a nivel personal* también se aprecia diferencias pues ésta es más frecuente en las experiencias extendidas que en las específicas (69% vs. 52%)\*.

Tabla 18. Tipo de experiencia y su influencia

Influencia	Específica	%	Extendida	<b>%</b>
		específica		extendida
Ap. Específico, Ap. General	1	1		0
Ap. Específico, Personal	3	4	2	9
Ap. General, Personal	3	4	4	17
Ap. Específico	19	26	1	4
Ap. General	10	14	3	13
No responde	4	6	3	13
Personal	32	44	10	43
Total general	72	100	23	100

### Resumen de las características de las ESA según su ubicación espacio temporal

- Según las experiencias mencionadas por los sujetos de esta muestra, las experiencias específicas se relacionan mayoritariamente con el contexto formal, lo que nos hace pensar en experiencias concretas de este contexto seguramente asociadas a una clase y tarea singular. El interés y motivo principal de estas experiencias son las características de la actividad; y las personas más significativas son el maestro y los amigos, quienes son mencionados como importantes por el aprendizaje, apoyo y reconocimiento ofrecido. Lo anterior también es congruente con el tipo de aprendizaje y la influencia de las experiencias, pues aunque en las específicas es mayoritario el aprendizaje de contenido actitudinal, son también frecuentes los contenidos conceptuales y procedimentales, guardando relación así, con que mencionen la influencia relacionada con un aprendizaje específico, aunque la influencia mayor sea de tipo personal.
- Por su parte, las experiencias extendidas aunque mencionan el contexto formal incluyen también el contexto familiar como prioritario e incluso la combinación de ambos, lo cual es una de las razones por la que se convierten en experiencias extendidas al igual que por la combinación entre periodos vitales. Esto influye seguramente en que el interés mayoritario en estas experiencias sea las características de la actividad y que también mencionen la alineación de motivos, pues una

actividad que cruza por varios contextos o se extiende temporalmente, debe tener elementos llamativos en sus características para que se mantenga presente en la memoria y conciencia de la persona, pues debe permitir la proyección personal o la consecución de una meta a largo plazo. Los contextos también se relacionan con las personas especiales mencionadas, ya que prioritariamente aparece el padre, después el maestro, los amigos y la madre; otorgándoles la razón de aprendizaje, reconocimiento y algunos como referentes. Respecto al tipo de aprendizaje, en las experiencias extendidas es prioritario el aprendizaje actitudinal y el aprendizaje mixto, esto último tal vez debido a la mezcla de contextos y periodos vitales. Este aprendizaje se conecta con el tipo de influencia de la experiencia, pues se identifica una influencia mayoritaria en el ámbito personal.

## 5.3. Experiencias subjetivas de aprendizaje a las que remiten los jóvenes en su reconstrucción de la IdA

### Las experiencias de aprendizaje y su relación con la Identidad

El enunciado del cuestionario demandaba a los jóvenes que se pronunciaran sobre experiencias buenas o malas que les han influido mucho como aprendices, frente a lo cual observamos que éstos se remitieron a experiencias conectadas con sus identidades funcionales. Lo anterior motivó que un primer acercamiento a las experiencias mencionadas fuera posible identificar la conexión explícita de éstas con la identidad (ver tabla 19). Así, identificamos las siguientes relaciones:

- Conexión Identidad General: 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. Se refiere por 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 identidad particular, el sujeto además lleva este aprendizaje a un marco más amplio dentro de su propia personalidad.

Ejemplo: "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" (S.4\_EC3); "Cuando algún amigo o amiga me ha fallado, he aprendido a confiar menos en las personas, a no dar tanta confianza..." (S.18\_EC3).

- Conexión Identidad de Aprendiz: 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 por lo 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.

Ejemplo: "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" (S.1\_EC1); "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" (S.8\_EC1).

- Conexión Otra(s) identidad(es): Se refiere a que el sujeto ha explicitado una relación entre la experiencia y su incidencia en una identidad particular o roles explícitamente mencionados. En esta muestra hace alusión principalmente a su identidad como deportista/músico/bailarina.

Ejemplo: "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" (S.9\_EC1).

También puede apreciarse que una misma experiencia el sujeto puede relacionarla con distintas identidades. Al respecto, el 33% del total de las experiencias tienen una conexión solo con la identidad de aprendiz, el 21% una conexión solo con la identidad general, y un 45% una conexión entre combinaciones de identidades donde la más frecuente (41%) es la combinación entre identidad de aprendiz e identidad general.

Tabla 19. Experiencias de aprendizaje y su relación con la Identidad

Conexión con la identidad	n	%
Identidad G e IdA	39	41
IdA	31	33
Identidad G	20	21
Identidad G, IdA, otra identidad	2	2
IdA, otra identidad	2	2
Otra identidad	1	1
Total general	95	100

Teniendo en cuenta que el objetivo de la tesis es centrarse en las experiencias subjetivas de aprendizaje a las que remiten los participantes para reconstruir su identidad de aprendiz, en este apartado nos centraremos en describir los resultados de las experiencias que tienen conexión con la IdA, comparándolas con las que además de esta relación también presentan relación con otras identidades. Las experiencias que no presentan relación con la IdA, si ben fueron identificadas y analizadas en el conjunto general de los datos, no se tomaron en cuenta para esta parte de los resultados. Por tanto se agruparán las experiencias en dos categorías:

- Conjunto IdA (C\_IdA): experiencias que tienen conexión sólo con la IdA
- Conjunto mixto (C\_mix): conjunto de experiencias que tienen conexión con la IdA y otras identidades

A continuación, se estructuran los resultados por medio de algunas de las preguntas presentadas en los objetivos de la tesis.

### 5.3.1. Tipo de ESA presentes en la reconstrucción de la IdA

# ¿A qué tipo de experiencias subjetivas de aprendizaje se remiten los estudiantes para reconstruir su IdA?

Para responder a esta pregunta nos centramos en las experiencias que tienen relación con la IdA. Estas experiencias presentan elementos diversos los cuáles se irán explicando

más adelante. A nivel general podemos decir que los jóvenes se refieren a ESA que los han influido en su IdA específicamente, así como otras en las que además de su IdA los han influido en su identidad general o en otras identidades. Podemos identificar dos grandes tipos de ESA según la estructura y temas de los que tratan: *experiencias ecológicas y experiencias puntuales*.

Las experiencias ecológicas, son aquellas en las que el/la joven manifiesta participar o haber participado en un entorno que comprometió todo su desarrollo en general. Ejemplo de estas experiencias son actividades que se han realizado transversalmente durante varias etapas vitales como el estudio de ballet, música, deporte o ser de los scouts. También otras, que aunque no atraviesan distintos periodos han implicado un cambio en su entorno de relaciones, roles y actividades, como es el paso a la ESO y al bachillerato. Es importante mencionar que aunque varios jóvenes se centran en el bachillerato, no todos se refieren a este como un cambio en su ecosistema o entorno que los ha hecho cambiar y adaptarse completamente. Por eso solo identificamos en esta categoría el cambio de ESO y bachillerato cuando es percibido como un cambio ecológico. En general, en este tipo de experiencias los jóvenes manifiestan que se han formado como personas con unas características particulares gracias a la participación en ellas, también porque les han permitido conocer a personas muy importantes para su vida y/o han podido darse cuenta de un valor personal:

"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. La disciplina, los exámenes, las actuaciones, todo un conjunto de experiencias que han hecho que yo sea como soy" (S.9). "A través de la competición he adquirido unos valores y conocimientos sobre mí y sobre las otras personas que me rodean, saber tus propias reacciones y saber responder" (S.12). "El bachillerato...han sido dos años en los cuáles he aprendido tanto a nivel educativo como personal. Es una experiencia general pero una de las más importantes de mi vida. El bachillerato me ha formado tanto como una estudiante con los conocimientos obtenidos, como personalmente con los valores obtenidos y experiencias dentro de las que aprendido durante este tiempo" (S.7).

Las *experiencias puntuales*, son aquellas vivencias singulares que han sido experimentadas de una forma intensa y han dejado una huella importante en un aspecto concreto de la persona. Por lo general, se reconoce un aprendizaje específico después de haberlas vivido. Hemos identificado algunos subgrupos de estas experiencias relacionadas

con el tema que es nuclear en la historia, con aquel que el sujeto le confiere más énfasis en su relato y que estructura de alguna forma la experiencia.

Experiencias puntuales de reto: Son experiencias puntuales que se desarrollaron alrededor de un contenido y que implicaban un reto o desafío. Es predominante en estas experiencias la mención a realizar exámenes, aprobar alguna materia, hacer una presentación importante. Aunque la mayoría podría situarse en el contexto de la escuela, también pueden encontrarse en actividades extraescolares como clases de inglés o música:

"El primer examen de química de primero de bachillerato fue muy difícil y a partir de aquel día aprendí que me tenía que esforzar mucho y que tenía que hacer el trabajo por mí misma sin que nadie me obligase si quería sacarme el bachillerato" (S.30\_EC1). "Yo seguía desde hacía tiempo una web de crítica musical llamada (persimusic), me gustaba mucho su forma de analizar discos, así que mandé un correo al creador de esta, elogiándola. El creador me sugirió que le mandara yo una crítica y tal vez participase, se la mandé, le gustó, y desde entonces hago un par de críticas mensuales para la página, aprendiendo a analizar, escribir y escuchar" (S.32\_EC1). "Llevo muchos años estudiando inglés dentro y fuera del colegio. Es una cosa que me apasiona y mi meta era poder aprobar el First Certificate. Cuando lo conseguí supe que había aprendido suficiente para llegar a mi meta, pero entonces me propuse otra: conseguir el advanced" (S.11\_EC1).

O Dentro de las experiencias puntuales que implican un reto, algunas hacen énfasis en una superación personal, por lo cual reconocen un antes y un después tras haber vivido la experiencia, en relación con algún aspecto de ellos mismos:

"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" (S.4\_EC3). "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" (S.1\_EC1). "Después de realizar el treball de recerca, tenemos que presentarlo delante de un jurado de profesores y una clase. El hecho de enfrentarme a la vergüenza inicial por el hecho de hablar en público hizo que me diera cuenta de que podía con todo. Las dos primeras diapositivas me puse muy nervioso, pero a partir de ahí, dominé la situación, al jurado y a mí mismo e hice una presentación memorable... A partir de ese momento las charlas en público son mucho más fáciles" (S.14\_EC3).

Experiencias puntuales con presencia protagónica de OS: En estas experiencias los jóvenes recalcan la presencia de otra persona que orientó, gestionó, creó y/o los acompañó en la experiencia que propicio la oportunidad de aprendizaje. Con relación al contenido aprendido se refieren a dos tipos: uno, que puede ser un contenido específico conceptual o procedimental; y otro, que serían "lecciones sobre la vida", por lo que se refiere más a valores e incluso reconocimiento sobre sus propias capacidades:

"Cuando hacía 4to de primaria mi profesora me explicó las 4 preguntas que me ayudarían a encarar cualquier problema que pudiera tener en la vida. Las preguntas eran: 1. qué he de hacer. 2- de cuántas maneras lo puedo hacer. 3-cuál es la mejor. 4-Cómo lo he hecho? es una lección que me marcó mucho en su momento y que intento aplicar siempre de cara a cualquier problema" (S6\_EC1). "Mi padre se fue a Angola para colaborar con un hospital. Pasó allí tres semanas ayudando a la gente. Cuando regresó nos enseñó las fotos y me hizo ver como sobrevivía la gente, las condiciones en que viven, pero aun así como de felices son y como nosotros nos preocupamos excesivamente" (S.29\_EC1). "Hace un par de años conocí al que ahora es mi entrenador de básquet. Al primer contacto no me cayó nada bien. El año pasado tuve la oportunidad de conocerlo bien y es una persona que me ha hecho cambiar mucho, a mejor. Nos pasamos horas hablando y me ha hecho ver las cosas desde otro punto de vista, me ha enseñado a valorar al máximo todo lo que tengo y a hacerme ver que si me propongo alguna cosa, puedo ser capaz de casi cualquier cosa" (S.6\_EC2).

Experiencias puntuales que amplían el marco referencial: En este tipo de experiencias los participantes hacen referencia a aprendizajes que han tenido a través de viajes y contacto con la historia, y cómo al conocer distintas culturas les ha hecho ampliar su marco de referencia reflexionando sobre su propia cultura, su forma de ser, sus

preocupaciones, ayudándoles a tener más perspectiva sobre su vida y el mundo en general:

"Viajé a Túnez cuando tenía 12 años. La cultura y la religión de allí es completamente diferente al de aquí, el ambiente, la gente, las costumbres, la forma de vestir. A partir de esta experiencia cambié la concepción que tenía del mundo y me adentré un poco más a la cultura musulmana, en la cual, los hombres son superiores a las mujeres y las mujeres se limitan a servir al marido y a los hijos. El hecho de ver el ambiente, los mercados repletos de productos, ropa, especies, me abrió otra visión del mundo" (S.10\_EC1). "Viajes... en concreto uno que hice a Uganda. Me di cuenta de lo que tenía y a valorar cada pequeña cosa. La gente de Uganda era muy pobre, pero te daba todo lo que tenía y más. Me interesó ver la felicidad de la gente, aunque sean pobres y no tengan nada, y me sentí mal, por ellos y por mí. Hasta aquel momento no había valorado nada" (S.20\_EC3). "Este año he comenzado a hacer la asignatura de historia. Había escuchado hablar de algunas de las barbaridades que se han hecho en el mundo, pero comenzar a hacer historia me ha hecho tomar conciencia de que en el mundo hay buenas y malas personas, y que el ser humano es mucho más frágil de lo que parece..." (S.6\_EC3).

Experiencias puntuales de sucesos infortunados: Son experiencias que giran alrededor de la pérdida por la muerte, la enfermedad o el abandono. Son recordadas ancladas emotivamente a la tristeza, la impotencia, el desconcierto. Según los relatos de los jóvenes, estas experiencias en algunos casos los han confrontado, en otros los ha fortalecido, y en otros son fuente de motivación por la persona fallecida. Por lo que se refiere a la muerte, fueron especialmente mencionadas las muertes de los abuelos, aunque también hay presencia de otros familiares directos:

"Diagnosticaron cáncer de páncreas mi abuela. Al cabo de un año y medio, mi abuela murió...Me sentí perdida y muy triste e impotente... Toda la enfermedad, en general, me motivo a conocer más sobre enfermedades terminales y medicina en general... He podido ayudar a gente que pasaba por lo mismo que yo" (S.28\_EC1). "Cuando tenía unos 8 años mi abuela murió por depresión... Cuando estoy triste pienso que ella no lo quería, en el colegio y en las notas ella me quería ver mejorar y por eso intento ser mejor cada día (S.25\_EC1). "Mi padre murió en un accidente al subirse en una uralita de un campo de fútbol... Me ha ayudado a madurar en algunos sentidos. He adquirido más capacidad de superación" (S.15\_EC1). "Cuando tenía 3 años mi madre se fue por

motivos que aun en mis 18 años desconozco. He vivido toda mi vida si una figura maternal... En esa experiencia tuve una persona muy importante, mi abuela. Mi padre desconsolado por el abandono no estaba en condición de cuidarme en totalidad... Realmente este hecho tuvo una gran repercusión en mí. Inconscientemente me adapte a la situación, desarrollando un aguante ante mi propia soledad (cosa que agradezco) aunque por otro desarrolló mi parte más sociable, ya que necesitaba de alguien" (S.27\_EC1).

Además de los tipos de experiencias recién comentadas, hemos identificado otras características que presentan el conjunto de experiencias relacionadas con la IdA que nos parece importante mencionar. De las experiencias de aprendizaje que tienen conexión con la IdA (n=74), el 41,9% tienen relación solo con esta identidad, mientras que el 58.1% restante presentan además relación con otras identidades siendo la relación con la identidad general (52,7%) la más frecuente.

Tabla 20. Distribución de relación con la IdA y otras identidades

Conexión Identidad	n	% experiencias con C_IdA (74)
Identidad G e IdA	39	52.7
IdA	31	41.9
Identidad G, IdA, otra identidad	2	2.7
IdA, otra identidad	2	2.7
Total general	74	100

Por otra parte se aprecia una diferencia entre la ubicación espacio temporal de las experiencias que solo tienen conexión con la IdA y las que tienen además conexión con otras identidades, pues las primeras son en su mayoría específicas, mientras que las segundas se encuentran distribuidas de forma más homogénea (ver gráfico 5). Esto significa que en el grupo C\_mix son más frecuentes las experiencias que han abarcado varios contextos socio-institucionales y periodos vitales.

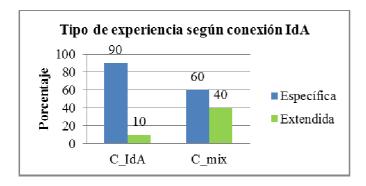


Gráfico 5. Tipo de experiencia según conexión con IdA y otras identidades

#### 5.3.2. Periodos vitales de las experiencias relacionadas con la IdA

Los periodos vitales en los que ocurren las experiencias se relacionan con el tipo de ubicación espaciotemporal mencionada anteriormente (ver tabla 21). Así, la mayoría de las experiencias con C\_IdA remiten a situaciones que ocurrieron en un periodo vital específico, principalmente en la adolescencia. Las experiencias con C\_IdA y otras identidades también tienen una alta presencia en el periodo de la adolescencia, pero difieren por una parte en que el periodo de la pubertad se encuentra más presente y en que estas experiencias abarcan más combinaciones entre periodos vitales.

Tabla 21. Comparativa de los periodos vitales entre experiencias con C\_IdA y otras identidades

Periodo vital	n	% exp. C_IdA	n	% exp. C_mix
Adolescencia	21	68	17	40
Infancia	3	10	3	7
Pubertad	2	6	8	19
1 <sup>a</sup> infancia, infancia y pubertad	2	6	2	5
Pubertad y adolescencia	1	3	3	7
1 <sup>a</sup> infancia	1	3	3	7
NR	1	3	0	0
Infancia y pubertad	0	0	0	0
1ª infancia, infancia, pubertad, adolescencia	0	0	5	12
Infancia, pubertad y adolescencia	0	0	2	5
Total general	31	100	43	100

#### 5.3.3. Contextos Socio-institucionales de las experiencias relacionadas con la IdA

Se aprecia que los contextos socio institucionales en los que ocurrieron las experiencias son diversos (ver tabla 22). No obstante, en las experiencias con solo C\_IdA es predominante el contexto formal (65%) a diferencia de las experiencias que tienen conexión con otras identidades, en las que por una parte disminuye considerablemente la frecuencia del contexto formal (38%)\* y aumentan otros contextos como el familiar (26%)\*, los viajes (19%) y la formación extraacadémica (14%). Este conjunto de experiencias también se diferencia en que algunas de ellas se desarrollaron en más de un contexto.

Tabla 22. Contextos Socio-institucionales de las experiencias con C\_IdA y otras identidades

Contexto	n	% exp. C_IdA	n	% exp. C_mix
Escuela	20	65	12	28
Familia	4	13	9	21
Otros contextos informales	3	10	4	9
Formación extracadémica	2	6	6	14
Viajes	2	6	8	19
Escuela y Familia	0	0	2	5
Escuela y otros contextos informales	0	0	2	5
Total general	31	100	43	100

#### 5.3.4. Foco de contenido de aprendizaje de las experiencias relacionadas con la IdA

Respecto al tipo de contenido de aprendizaje predominante en las experiencias, resulta interesante que cuando éstas se analizan según la conexión explícita con la identidad, la distribución de los tipos de contenido cambia significativamente. Así, en las experiencias que tienen una conexión exclusiva con la IdA el aprendizaje del contenido actitudinal no es el principal, sino son los contenidos conceptuales y procedimentales los más frecuentes. En cambio, cuando la experiencia tiene conexión con la IdA y otras identidades, el aprendizaje de contenido actitudinal vuelve a ser el más frecuente seguido por aprendizajes de contenido mixto.

Tabla 23. Foco de aprendizaje de las experiencias con C\_IdA y otras identidades

Foco de aprendizaje	n	% exp. C_IdA	n	% exp. C_mix
Actitudinal	5	16	25	58
Conceptual	13	42	2	5
Mixto	3	10	13	30
Procedimental	10	32	3	7
Total general	31	100	43	100

### ¿Qué elementos aparecen en estas experiencias subjetivas de aprendizaje y cuáles son sus características más destacadas?

Para responder a esta pregunta analizaremos las ESA según algunos de los elementos propuestos por Coll y Falsafi en el modelo IdA. Nos referiremos a categorías que ya han sido comentadas en análisis anteriores y cuyas definiciones pueden ser consultadas en el protocolo de codificación del cuestionario.

### 5.3.5. Otros significativos y razones de su importancia en las experiencias relacionadas con la IdA

Los otros significativos (OS), son importantes pues nos dan cuenta de quiénes pudieron intervenir en que la experiencia haya tenido influencia en la construcción de la identidad de los participantes. Es de resaltar que encontramos una equivalencia entre los OS más mencionados y los contextos socio-institucionales más frecuentes (ver tabla 24). Así, en las experiencias con C\_IdA, el maestro es la persona más identificada (50%)\*, seguido de los amigos (31%)\* y del padre (28%)\*. Por su parte, en las experiencias con C\_mix se identifica una disminución en la frecuencia de la figura del maestro (27%)\* y de los amigos (18%)\*, una estabilidad en la presencia de los padres y un aumento importante en la mención de otros familiares (14%)\*.

Tabla 24. Otros significativos en las experiencias con C\_IdA

Otros significativos	n	% exp. C_IdA	n	% exp. C_mix
Maestro	10	32	6	14
Padre	5	16	3	7
Amigo	4	13	2	5
Amg, Maes	2	6	3	7
Amg, Comp	1	3	0	0
Amg, Comp, Maes	1	3	1	2
Amg, Maes, Madre	0	0	0	0
Amg, Maes, Padre	1	3	0	0
Amg, Padres, Maes	1	3	0	0
Compañeros	1	3	0	0
Madre	1	3	2	5
NR	1	3	6	14
O_Familiar	1	3	3	7
Padres	1	3	2	5
Padres, Maes	1	3	0	0
Otro	0	0	4	9
Ninguno	0	0	3	7
Padre, Ofam	0	0	2	5
Amg, Padre	0	0	1	2
Amg, Padres	0	0	1	2
Amg, Madre, Ofam	0	0	0	0
Amg, Otro	0	0	0	0
Maes, Comp	0	0	1	2
Padres, Maes, Comp	0	0	1	2
Padres, Ofam	0	0	1	2
Todos	0	0	1	2
Total general	31	100	43	100

Respecto al conjunto de razones señaladas por los participantes, en orden de importancia en ambos grupos de experiencias que tienen conexión con la IdA se encuentran *el aprendizaje* y *el apoyo*. Después cada grupo presenta diferencias, pues en las experiencias con C\_IdA sigue *el reconocimiento* y *el referente*, mientras que en las experiencias con C\_mix primero está *el referente*, seguido del *reconocimiento* y por último *el sentido*. Ver tabla 25.

Tabla 25. Razones atribuidas a los otros significativos en las experiencias

Razones otros significativos	n	% exp. C_IdA	n	% exp. C_mix
Apoyo	9	29	8	19
Aprendizaje	7	23	8	19
Reconocimiento	4	13	0	0
Aprendizaje, Referente	3	10	4	9
Apoyo, Aprendizaje	2	6	6	14
Aprendizaje, Reconocimiento	2	6	1	2
Apoyo, Reconocimiento	1	3	0	0
NA	1	3	5	12
NR	1	3	7	16
Referente	1	3	2	5
Referente, Sentido	0	0	1	2
Apoyo, Aprendizaje,	0	0	1	2
Reconocimiento				
Total general	31	100	43	100

#### 5.3.6. Interés y Motivo en las experiencias relacionadas con la IdA

Como se comentó en la descripción del conjunto completo de las experiencias, se identificaron tres categorías de intereses y una de ellas – el reconocimiento- se diferenció según la identidad a la que estaba asociado. Respecto a los conjuntos de experiencias que hemos estado comparando, como es de esperar, existe una diferencia obligatoria respecto a la identidades con la que se relaciona el *reconocimiento*, pero la diferencia más preponderante radica en que el *reconocimiento* es mayoritario en el grupo que tiene solo relación con la IdA, mientras que en las otras experiencias son las *características de la actividad* el interés principal, y el reconocimiento -ya sea a nivel de su identidad general, como aprendiz o en otra identidad- es identificado con bastante menos frecuencia. Ver tabla 26.

En el grupo de experiencias con C\_IdA por orden de frecuencia los intereses son: el reconocimiento como aprendiz (62%)\*, las características de la actividad (58%)\* y la alineación de motivos (26%)\*. Es de resaltar la alta frecuencia en la combinación entre el interés de reconocimiento con la IdA y las características de la actividad. Por su parte, en el grupo de experiencias C\_mix el interés principal son las características de la actividad (76%)\*, el reconocimiento en su identidad general (19%)\*, la alineación de motivos (18%)\*, el reconocimiento como aprendiz (11%) y el reconocimiento en otra identidad 4%. En un 7% de las experiencias no se especificó interés.

Tabla 26. Interés y motivo en las experiencias C\_IdA y otras identidades

Interés y motivo	n	% exp. C_IdA	n	% exp. C_mix
C.actividad	8	26	19	44
C.actividad, Reconocimiento	8	26	4	9
Reconocimiento	7	23		0
Al.motivo	3	10	2	5
Reconocimiento, Al.motivo	3	10	1	2
C.actividad, Al.motivo	1	3	4	9
Reconocimiento, C.actividad,	1	3	0	0
Al.motivo				
NR	0	0	3	7
Reconocimiento ID	0	0	3	7
C.actividad, Reconocimiento OId	0	0	1	2
Reconocimiento OId, Al.motivo	0	0	1	2
C.actividad, Reconocimiento ID	0	0	5	12
Total general	31	100	43	100

#### 5.3.7. Emoción suscitada por las experiencias relacionadas con la IdA

Como se comentó anteriormente, solo se identificó si las emociones eran positivas, negativas o ambivalentes tanto en el momento de vivir la experiencia (emoción pasada), como en el momento de contestar el cuestionario (emoción actual). Ver gráficos 6 y 7.

En los grupos que tienen conexión con la IdA las emociones pasadas se encuentran en una distribución muy similar, siendo mayoritariamente positivas (65%), después negativas (19%) y minoritariamente ambivalentes (13% - 14%). En la emoción actual se presentan algunas diferencias pues aunque la emoción positiva es la más frecuente en ambos grupos, se aprecia un porcentaje mayor en las experiencias que solo tienen conexión con la IdA (84%) frente al otro grupo de experiencias (77%). También hay diferencia en la

emoción negativa pues las experiencias con IdA pasaron de tener un 19% en la emoción pasada a un 3% en la emoción actual, mientras que en las experiencias con relación a otras identidades el cambio fue del 19% a un 9%. Por su parte, el porcentaje de las emociones ambivalentes se mantiene estable en ambos grupos de experiencias (13% y 12% respectivamente).

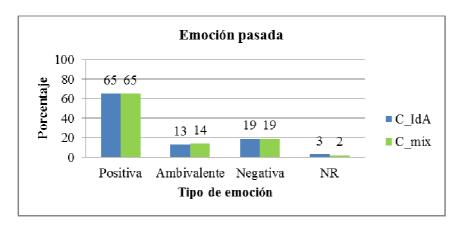


Gráfico 6. Emoción pasada en las experiencias C\_IdA

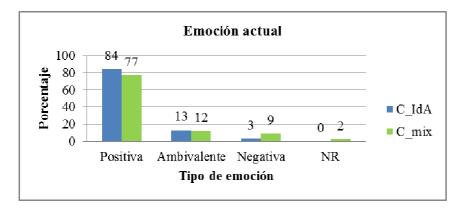


Gráfico 7. Emoción actual en las experiencias C\_IdA

### 5.3.8. Actos de Reconocimiento presentes en las experiencias relacionadas con la IdA

Respecto a los actos de reconocimiento (AR) que recibieron los jóvenes en la experiencia, hay diferencia en que las del grupo C\_IdA tienen un porcentaje de recepción mayor que en los otros grupos de experiencias (ver gráfico 8). Aunque esta diferencia puede relacionarse con el tipo de contexto socio-institucional en el que ocurrieron las experiencias –por ejemplo al considerar que en las experiencias desarrolladas en contextos

formales de aprendizaje se espera que los participantes reciban algún tipo de retroalimentación sobre su actuación- al entrar en el detalle de las experiencias vemos que esta variable es insuficiente para explicar esta diferencia, pues si bien el 45% de las experiencias con C\_IdA que recibieron AR ocurrieron en la educación formal, en las experiencias con otras ID que ocurrieron en este contexto solamente el 14% lo recibió, por lo que esta diferencia no guarda relación exclusiva con el contexto, sino que debe pensarse en otras variables.

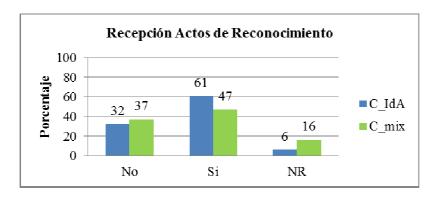


Gráfico 8. Presencia Actos de Reconocimiento en las experiencias C\_IdA

Centrándonos en las experiencias que recibieron AR (n= 19, n= 20, n= 6) se indagó por el tipo de AR recibido, por las personas que los otorgaron y las emociones que sintieron al recibirlo. Respecto al tipo de AR encontramos que en los dos grupos de experiencias se sigue la misma tendencia, siendo los AR positivos los más frecuentes.

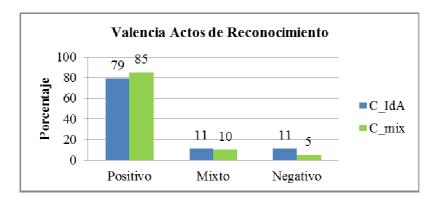


Gráfico 9. Valencia AR en las experiencias C\_IdA

En relación con las personas que otorgaron los AR, en las experiencias C\_IdA son la madre y el padre las personas más mencionadas (69%)\*, seguidos del maestro (52%)\*, los

compañeros (20%)\*, otros familiares (15%)\* y los amigos (10%). En las experiencias del grupo C\_mix la madre y el padre siguen siendo las personas más mencionadas (65%)\*, pero baja considerablemente la mención al maestro (30%)\*, un poco la de los compañeros (15%)\* y aumenta la de los amigos (25%)\*.

Tabla 27. Personas que otorgan AR en las C\_IdA y otras identidades

Persona del AR	n	Exp.	n	Exp.
		C_IdA		C_mix
Maestro	5	26	3	15
Padres, Maestro	3	16	0	0
Madre	2	11	3	15
Padre	2	11	1	5
Padres	2	11	6	30
Maestro, Compañeros	1	5	1	5
Padres, Amg, Compañeros	1	5	0	0
Padres, Compañeros, O_familiares	1	5	0	0
Padres, O_familiares	1	5	0	0
Todos	1	5	2	10
Amigo	0	0	2	10
Padre, Amigo	0	O	1	5
NR	0	0	1	5
Otros	0	0	0	0
Total general	19	100	20	100

En cuanto a las emociones suscitadas por los AR también se encuentran algunas diferencias, pues las que tienen C\_IdA no presentan emociones negativas ni ambivalentes, mientras que las que tienen C\_mix sí presentan estas emociones.

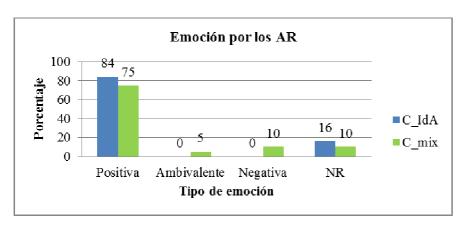


Gráfico 10. Emoción por los AR en las experiencias C\_IdA

#### 5.3.9. Influencia de las experiencias relacionadas con la IdA

Explorar el impacto de las experiencias fue importante porque permitió hacer visibles las implicaciones que ésta tuvo para el sujeto, identificando como había podido aprovechar o aplicar el aprendizaje conseguido en situaciones posteriores.

En este aspecto, la diferencia entre los grupos de experiencias radica en que la distribución de la influencia guarda relación con el tipo de contenido predominante en esta. Así, en las que tienen C\_IdA la influencia más frecuente es *el aprendizaje específico* (45%)\*, seguido del *aprendizaje general* (29%)\* y la influencia *personal* (25%)\*. En tanto que en las experiencias C\_mix la mención de la influencia es inversa, siendo la *personal* (65%)\* la más importante, seguida del *aprendizaje general* (28%)\* y del *aprendizaje específico* (23%)\*.

Tabla 28. Influencia de las experiencias C\_IdA y otras identidades

Influencia	n	Exp. C_IdA	n	Exp. C_mix
Apren_Específico	12	39	6	14
Apren_General	7	23	6	14
Personal	6	19	18	42
NR	3	10	3	7
Ap_Específico, Ap_General	1	3	0	0
Ap_Específico, Personal	1	3	4	9
Ap_General, Personal	1	3	6	14
Total general	31	100	43	100

#### Resumen de las ESA relacionadas con la IdA

El código *Relación con la Identidad* es un código analítico creado y usado para señalar el matiz con el que la experiencia se vincula en la construcción de la identidad de la persona. En consecuencia, su uso es una forma de captar que en las experiencias de aprendizaje los sujetos hacen referencia a cómo se han construido a nivel de su identidad personal y/o en una de sus identidades funcionales.

Este apartado se centró en las experiencias que tienen conexión con la IdA, haciendo un análisis diferenciado entre las experiencias que sólo tienen C\_IdA vs. experiencias que tienen C\_IdA+C\_ID+C\_Oid. A nivel general, en esta muestra se observa que estos grupos de experiencias tienen diferencia en la mayoría de los elementos que las componen. A

continuación se exponen las características de cada grupo de experiencias, sus principales diferencias y algunas interpretaciones de los datos.

- Por un lado, las experiencias C\_IdA son casi en su totalidad específicas lo que implica que no se desarrollan en distintos contextos ni periodos vitales. El periodo vital mayoritario es la adolescencia, principalmente en un contexto formal de aprendizaje. Este contexto se vincula con el tipo de contenido de aprendizaje principal de la experiencia, siendo los contenidos conceptuales y procedimentales los más frecuentes. Es decir, estamos hablando de situaciones concretas como clases, trabajos, exámenes, en los que los jóvenes han aprendido algo de cómo son como aprendices, de lo que pueden hacer y de cómo pueden actuar en un futuro. Es coherente que en este tipo de experiencias los otros significativos más frecuentes sean figuras que se relacionan con el contexto de la escuela como son el maestro y los amigos; aunque el padre también es mencionado con relevancia. No obstante los OS mencionados, las personas que con más frecuencia ofrecieron actos de reconocimiento fueron los padres, seguidos del maestro.
- Por su parte, las experiencias con C\_IdA+C\_ID+C\_Oid están bastante más equilibradas en proporción entre específicas y extendidas aumentando las últimas considerablemente. El periodo vital mayoritario es la adolescencia pero aumenta la pubertad y las combinaciones entre periodos vitales. Asimismo, presentan más variedad en los *contextos*, disminuye considerablemente el formal y aumentan otros contextos como el familiar, los viajes y la formación extraacadémica. Esta variación de contextos se relaciona con el tipo de contenido de la experiencia, pues el aprendizaje de contenido actitudinal vuelve a ser el más frecuente, seguido por aprendizajes de contenido mixto. Igualmente, al no ser el contexto formal el principal, hay un cambio en los otros significativos de la experiencia, pues disminuye la figura del maestro y los amigos, se mantiene estable la presencia de los padres y aumenta la presencia de personas de los otros contextos de los jóvenes, como son otros familiares y "otras personas". Esta disminución de la figura del maestro también se evidenció en las personas que ofrecen actos de reconocimiento, pues bajó considerablemente su mención, mientras aumentó la mención a los amigos. Los padres siguen siendo las personas principales en ofrecer actos de reconocimiento.
- Respecto al *interés y motivo* de ambos tipos de experiencias, aquellas con solo C\_IdA
   se diferencian de las demás porque el reconocimiento como aprendiz es su interés

principal aún por encima de las características de la actividad. Lo que refuerza la idea que son experiencias sobre actividades concretas en las que los jóvenes pudieron darse cuenta de sus fortalezas y/o debilidades en el plano de sus capacidades académicas y gusto para aprender; mientras que en las otras experiencias las características de la actividad, fue lo que llamó su atención y les promovió un aprendizaje.

- ~ En relación con las *emociones*, ambos tipos de experiencias siguen con la tendencia general de ser mayoritariamente positivas tanto en la emoción vivida como en la emoción al recordarlas. Aquí la diferencia de las C\_IdA frente al otro grupo de experiencias radica en que la resignificación de la emoción negativa es mayor.
- ~ Finalmente, la *influencia* de las experiencias en ambos grupos es diferente guardando una relación con los elementos de contexto, tipo de contenido e interés mencionados anteriormente. Así, en las experiencias con C\_IdA la influencia más frecuente es el aprendizaje específico, seguido del aprendizaje general y la influencia personal. En tanto que en las experiencias con relación a otras identidades la mención de la influencia es inversa, siendo más importante la personal, seguida del aprendizaje general y del aprendizaje específico.

#### 5.4. Caracterización como aprendices

La caracterización como aprendices fue el último apartado del cuestionario y en él se pedía a los participantes que: a) describieran sus características más destacadas como aprendices, b) especificaran las características de las situaciones en las que les era más fácil o difícil aprender, y c) especificaran las características de las situaciones en las que se sentían bien o mal como aprendices.

Aunque principalmente se retoman los datos de los cuestionarios, también hemos aprovechado información recogida posteriormente en la entrevista A, pues se profundiza en algunos detalles y nos ayuda a entender más ampliamente los temas de análisis.

#### 5.4.1. Características como aprendiz

Sobre las características más destacadas como aprendices se identificaron tres grandes categorías de descripción (ver gráfico 11).

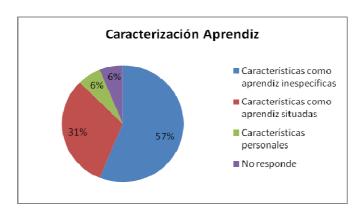


Gráfico 11. Caracterización como aprendiz

Características como aprendices generales/inespecíficas (57%):

Son características generales e inespecíficas porque no se relacionan con una situación ni con un aspecto concreto de la situación de aprendizaje. Generalmente en estas descripciones los jóvenes mencionaron solo adjetivos, en los que no queda claro el contexto o la situación de aprendizaje que podría influir. En este sentido se podría pensar que son características más amplias o generalizadas que las pueden aprovechar a través de distintos contextos.

Por ejemplo: "Organizada, receptiva, trabajadora, con memoria y con ganas" (S.2); "Sé escuchar y eso me da facilidades para aprender" (S.5); "Soy perfeccionista, exigente conmigo misma y trabajadora" (S.13); "Creativo, con ganas de aprender, intuitivo" (S.31); "No soy muy constante, pero lo que me planteo lo consigo. Soy cabezota" (S.19); "El humor ha sido una herramienta muy útil, porque es una cosa que hay que tomar en serio. Soy muy analítico y observador. También soy torpe y aprendo de mis errores" (S.26).

Características como aprendiz situadas (31%):

Son caracterizaciones como aprendiz relacionadas con aspectos específicos del proceso de aprender o de situaciones de aprendizaje. En el capítulo anterior mencionamos que la IdA de los jóvenes podía estar relacionada con un contexto formal de aprendizaje, que después podía ir ampliándose para representarse como aprendiz en otros contextos. A continuación señalaremos algunos ejemplos de las caracterizaciones mencionadas por los jóvenes, en los que se aprecia esta relación al principio muy anclada a un contexto formal, y otras con una relación menos directa, lo que permite pensar un aprovechamiento mayor de la condición de ser aprendiz en diferentes contextos.

"Soy una persona que se esfuerza en obtener buenos resultados y por eso también soy bastante perfeccionista y constante. Considero que es mejor obtener buenos resultados que no un simple aprobado" (S.1). Esta caracterización hace alusión al interés del participante por conseguir un resultado acreditativo, con lo cual también lo sitúa dentro de un contexto formal de aprendizaje (escuela), lo interesante es que va señalando como ese interés la va posicionando a nivel personal pues marca una forma cómo le gusta hacer las cosas.

"Soy organizada, aplicada, no soy vaga. Me gusta terminar pronto la faena para centrarme en mis cosas" (S.10). En esta descripción nuevamente se remite implícitamente a un contexto formal (el de los deberes- la faena) que pareciera no tiene conexión directa con el otro contexto donde puede "centrarse en sus cosas". Así, es una representación muy ligada al rol de estudiante, en la que no se aprecia todavía la potencialidad de representarse como aprendiz en los otros contextos en los que participa.

"Me gusta escuchar y aprender siempre y cuando sea interesante y motivante" (S.12). Aquí se cambia el foco de la caracterización pues no se centra en un contexto único como es el formal, sino alude a unas características de la actividad. Esto si bien lo puede encontrar en la escuela, lo puede vivenciar también en otros contextos donde pueda surgir un tema que sea de su interés.

"Tengo mucha motivación a la hora de aprender, siempre se puede mejorar (a veces soy demasiado perfeccionista). Me gusta buscar ejemplos personales o cosas que conozco de las cosas que aprendo" (S.14). Es interesante pues esta caracterización muestra una implicación del participante en vincular el aprendizaje a su vida personal, también estaríamos hablando de esa disposición favorable para el aprendizaje necesaria para conseguir aprendizajes significativos.

"Soy bastante autodidacta y aprendo rápido. Me agrada aprender cosas nuevas" (S.30), Este ejemplo muestra lo contrario a una IdA anclada un rol de estudiante en un espacio formal, pues tampoco sitúa como imprescindible la presencia de un profesor para que el aprendizaje pueda producirse, aludiendo a ser autodidacta, y a buscar aprendizajes y disponer de las herramientas que ha ido incorporando para sacarle provecho a éstos.

#### Características Personales (6%):

Se refiere a las descripciones que no son claramente relacionadas con contextos o situaciones de aprendizaje. Aunque fueron pocas las respuestas que aludieron a

características personales que directamente no podemos relacionar con contextos o situaciones de aprendizaje, es importante identificarlas como parte de los posibles tipos de respuesta. Respuestas como "Me afecta todo demasiado, me tomo demasiado en serio todo lo que me pasa" (S.4) "Sensibilidad, paciencia e interés" (S.29), son parte de este tipo de características personales en las que no se aprecia una reflexión o integración con el componente del aprendizaje y en las que se podría pensar la presencia de una IdA menos integrada y elaborada discursivamente.

### 5.4.2. Características de las situaciones que facilitan o dificultan el aprendizaje, y en las que se sienten bien o mal aprendiendo

En relación con las características de las actividades en las que es más fácil o difícil aprender, y en las que se sienten bien o mal aprendiendo, se decidió agrupar las características por su carácter positivo o negativo. Así, se encuentran agrupadas por una parte las características relacionadas con la facilidad y el sentido de bienestar; y por otra, las características relacionadas con sentirse mal y las dificultades a la hora de aprender. Ver tabla 29 y 30 respectivamente.

Frente a las características que facilitan el aprendizaje y en las que se sienten bien aprendiendo (ver tabla 29), los sujetos hacen alusión principalmente al contenido (56%)\*, la estructura de la tarea (44%)\*, la organización social (22%)\*, los actos de reconocimiento (22%)\*, y el sentido que tiene para ellos participar en la actividad porque se vincula con sus motivos (16%)\*. Un 9% de los jóvenes no respondió a estas preguntas.

Respecto a las características que dificultan el aprendizaje (ver tabla 30), los jóvenes vuelven a mencionar las características en el mismo orden de preferencia pero con diferencia en algunos porcentajes. Se refieren entonces, nuevamente al contenido (62,50%)\*, la estructura de la tarea (34,38%)\*, la organización social (25%)\*, los actos de reconocimiento (15,63%)\*, y el sentido que tiene para ellos participar en la actividad (12,50%)\*. Un 18,75% de los jóvenes no respondió a estas preguntas.

Los siguientes son algunos ejemplos de características que aluden al *contenido*: "Cuando me interesa lo que me explican... si algo no me interesa me cuesta mucho" (S.6), "Cuando estudio algo que me gusta y me siento atraída por su aprendizaje" (S.7), "Cuando lo que tengo que aprender me interesa, estoy motivado. Puede ser dentro y fuera de la escuela" (S.14), "Cuando las cosas que estoy aprendiendo a posterioridad tienen una

utilidad" (S.7), "Cuando soy capaz de utilizar los conceptos aprendidos en el día a día y fuera del contexto con el que me han sido enseñados" (S.25). "Estudiar muchos conceptos juntos que además son difíciles de comprender" (S.23). "Me resulta difícil aprender una cosa que no entiendo o que es teoría pura" (S.28). Se aprecia que el contenido es un elemento que causa y/o se vincula con el interés, favoreciendo la motivación y el sentido. También puede incidir en su reconocimiento al sentirse capaz —o no- de entender y utilizar los contenidos aprendidos. La mención al contenido se acompaña en algunos casos por la forma en como éste es presentado, otorgándole los jóvenes un valor positivo a las explicaciones prácticas y en las que se vinculen sus conocimientos previos.

Con relación a las características sobre la *estructura de la tarea*, éstas aluden a elementos de la metodología, didáctica y/o aspectos relativos a la evaluación. Los jóvenes hicieron explícito el valor del rol de la persona que enseña como influencia en la facilidad para aprender. Así, comentaban: "Cuando la persona que me enseña está motivada" (S.2) "Cuando algo me interesa, o aunque no me interese, me lo explican con ganas" (S.11), "Cuando lo vives o lo ves o te hacen la clase de forma activa y motivante" (S.12), "Cuando estoy plenamente motivado, con profesores que me invitan a participar, cuando encuentro ejemplos o aplico lo aprendido" (S.14), "Si son aburridos, sin emoción, muy pesados" (S.8). Todos estos son ejemplificaciones de la importancia que se le brinda a la figura del profesor, como facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, la *organización social* se refiere a aspectos de la organización y participación social de la actividad: clima social y emocional, ambiente entre compañeros, etc. Es decir, es importante que la relación entre compañeros sea buena, que el grupo esté más o menos en la misma sintonía de aprender, que haya una motivación entre todos. "Situaciones con ambientes donde haya respeto y tranquilidad. Donde ganen los aspectos positivos... Me gusta aprender donde estoy acompañada de otra gente que quiere aprender o enseñar. Que esté en mi sintonía" (S.9), "Me gusta estar en grupo y poder comentar las explicaciones... Me siento mal cuando estoy distraída o hay alguien que distorsiona el ritmo de la clase" (S.17).

En cuanto a *los actos de reconocimiento*, los jóvenes manifiestan distintas características que para ellos son importantes, y que a su vez pueden dar cuenta de distintos tipos de metas que persiguen al aprender. Algunos están centrados en metas relacionadas con la tarea, pues buscan incrementar la propia competencia, actuar autónomamente sin sentirse obligado y/o disfrutar realizando la tarea: "cuando soy capaz

de utilizar los conceptos aprendidos en el día a día y fuera del contexto con el que me los han enseñado" (S.25), "me siento bien cuando durante el proceso las cosas que tengo que aprender me salen" (S.7), "en las que he disfrutado y he entendido" (S.12), "me siento mal cuando intento buscar solución a los problemas que me presentan y no soy capaz de ver el resultado y no sé cómo hacerlo" (S.25). Otros aluden a metas relacionadas con el yo y la valoración social, al experimentar el sentimiento de orgullo que acompaña el éxito, y/o al evitar el sentimiento de vergüenza y humillación que acompañan al fracaso: "me siento mal cuando los otros saben más cosas que yo" (S.33), "me siento mal, con miedo a ser mal evaluada" (S.14), "Me siento bien cuando hablo con los amigos y veo que tengo cultura general de todo" (S.19). Finalmente, algunos estudiantes mencionan metas dirigidas a recompensas externas como calificaciones y resultados, en especial para referirse a situaciones en las que se sienten bien aprendiendo: "En las que tengo buenos resultados después de un gran esfuerzo" (S.23), "Me siento bien y más motivada por el estudio, cuando obtengo buenos resultados..." (S.1).

Por último, las razones centradas en el *sentido*, aluden principalmente a situaciones en las que ellos puedan percibir que el aprendizaje podrá ser aprovechado a futuro, si no ven esa aplicabilidad se torna una situación en la que se sienten mal: "Cosas que no me interesan o que pienso que es inútil aprenderlas" (S.21), "Cuando sé que eso que estoy aprendiendo no me servirá para nada y siento como si estuviese perdiendo el tiempo" (S.30), "Cuando sé que eso que estoy aprendiendo me servirá en el futuro" (S.31), "Me siento bien cuando hay una situación de motivación de reto personal" (S.27). Probablemente, son las situaciones de educación formal donde es más frecuente que los jóvenes se vean "obligados" a enfrentarse a contenidos que no son del todo de su agrado, y/o en los que perciben que no podrán aplicar ese contenido a futuro "aunque el bachillerato es más específico, sigues haciendo castellano, catalán, y otras asignaturas que ya no tienen sentido para lo que voy a estudiar" (S.2).

Como ha podido apreciarse, los elementos descritos tienen una relación directa con la educación formal (contenido, estructura de la actividad, organización social, actos de reconocimiento, motivos), con lo cual, todos ellos son oportunidades que se pueden aprovechar desde este contexto para fomentar situaciones de aprendizaje positivas, que representen bienestar para el alumnado y en las que puedan crecer como aprendices.

Tabla 29. Características que facilitan el aprendizaje

Características que facilitan el aprendizaje	%
Contenido	15,63
Contenido, Actos Reconocimiento	12,50
Contenido, Est_Académica	15,63
Contenido, Motivo	6,25
Contenido, Org_Social, Actos Reconocimiento	3,13
Contenido, Org_Social, Motivo	3,13
Est_Académica, Act_Reconocimiento	6,25
Est_Académica, Motivo	3,13
Est_Académica, Org_Social	9,38
Estructura académica	9,38
No contesta	9,38
Org_Social, Motivos	3,13
Organización social	3,13
Total	100

Tabla 30. Características que dificultan el aprendizaje

Características que dificultan el aprendizaje	%
Contenido	15,63
Contenido, Est_Académica	15,63
Contenido, Actos Reconocimiento	6,25
Contenido, Motivo	6,25
Contenido, Org_Social	6,25
Contenido, Est_Académica, Actos	6,25
reconocimiento	
Est_Académica, Org_Social	6,25
Organización social	6,25
Contenido, Org_Social, Motivos	3,13
Contenido, Est_Académica, Motivos	3,13
Estructura académica	3,13
Actos reconocimiento, Org_Social	3,13
No contesta	18,75
Total	100

#### Condicionantes en el aprendizaje

Dentro de la caracterización sobre las situaciones de aprendizaje, algunos jóvenes hicieron alusión a condicionantes tanto físicos como emocionales que influyen en su capacidad de aprender ya sea porque les facilitan o dificultan el proceso. Así, el 56% de los jóvenes mencionaron condicionantes emocionales y el 31% condicionantes físicos, pero

son los condicionantes emocionales los que sobresalen por ser referenciados como los que más dificultan el proceso de aprender (ver gráfico 12).

Los *condicionantes físicos* hacen alusión principalmente a elementos del entorno que alteran el proceso de aprender y que por lo mismo pueden ser más fácilmente modificables por los jóvenes: "Estar en un lugar tranquilo con silencio, con luz y sin ordenador" (S.3), "Necesito estar sola, en silencio, en la mesa y mejor con luz natural" (S.10), "Me resulta más fácil aprender cuando estudio de noche que de día" (S.11), "En un lugar ruidoso, en un lugar donde la incomodidad permanece" (S.27).

Los condicionantes emocionales por su parte, aluden a estados anímicos que influyen -para bien o para mal- en el proceso de aprender: "Cuando estoy bien conmigo misma y puedo abstraerme de las distracciones" (S.1), "Me gusta sentirme muy apoyada" (S.4), "me siento bien en las situaciones en las que me siento libre y tranquila" (S.13), "me siento mal cuando moralmente no estoy bien o cuando llevo alguna preocupación que me impide dedicar el tiempo al estudio" (S.11), "Cuando estoy nerviosa y estoy estudiando" (S.3), "es difícil en momentos en que el estado de ánimo que tengo no es favorable para concentrarme en una cosa concreta y poder aprenderla" (S.7), "Cuando tengo problemas familiares en casa es imposible concentrarme" (S.33).

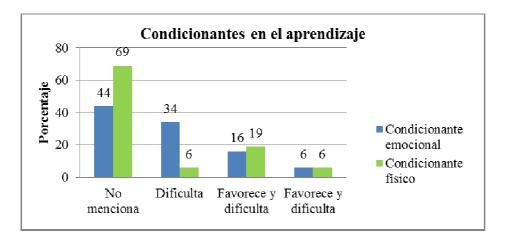


Gráfico 12. Condicionantes en el aprendizaje

Es interesante la mención a estos condicionantes pues son el reflejo de reflexiones previas que facilitan la conciencia sobre el proceso de aprendizaje. Lo anterior evidencia que los jóvenes reconocen que algunas situaciones de aprendizaje son directamente

situadas y previsibles (como las clases, la preparación de exámenes y elaboración de tareas en casa), con lo cual -al imaginarlas e imaginarse dentro de ellas- podrán anticipar cómo les influirán las características de la situación y crear las estrategias necesarias para que ese ambiente sea los más propicio para sus fines de aprendizaje.

#### 5.4.3. Proyección en experiencias futuras de aprendizaje

### ¿Cómo se ven a sí mismos los estudiantes que cursan el último año de bachillerato en experiencias futuras de aprendizaje?

Como se ha mencionado antes, la finalidad de este estudio es estudiar el impacto de la transición entre el bachillerato y la educación superior, en la reconstrucción de la IdA de los estudiantes. Para ello, era fundamental conocer cómo los jóvenes se representaban como aprendices antes de hacer el cambio y cómo se imaginaban y proyectaban en ese nuevo contexto educativo. En consecuencia, este subapartado está dirigido a revelar estas representaciones de los jóvenes en relación con el nuevo contexto y la percepción de cómo se veían dentro de él. Los resultados que presentamos corresponden a los datos de las entrevistas A, pues fue en ellas donde indagamos específicamente sobre esta proyección. Las preguntas que realizamos a los jóvenes fueron las siguientes (si bien se ajustaron a cada situación particular): ¿Cómo te sientes cuando piensas en este cambio que vas a tener?, ¿Hay algo que te motiva especialmente cuando piensas en este cambio?, ¿Qué crees que será lo más fácil y lo más difícil del cambio a la universidad?, ¿Cuáles crees que son tus puntos fuertes para afrontar esta nueva experiencia?, ¿Cuáles crees que son tus puntos débiles para afrontar esta nueva experiencia?, ¿Cómo te imaginas que te irá?, ¿Has tenido alguna experiencia que te podría ayudar a afrontar un cambio como este?

Conviene subrayar, que apreciamos diferencias en la reflexión y elaboración de las respuestas entre los participantes que tenían claro desde hacía algún tiempo su elección vocacional, de aquellos que acababan de decidirse y/o que aún tenían duda sobre su elección. Por lo cual, las respuestas de los primeros denotan que han pensado en el cambio, se han imaginado cómo serán en el nuevo contexto, han buscado más información, e incluso han identificado aspectos que deben cuidar, de tal forma que van anticipando una estrategia o imaginando comportamientos que deben cambiar/incorporar para ser exitosos. Por el contrario, los jóvenes que hasta hace muy poco eligieron carrera, manifestaron mucha más incertidumbre frente al futuro, no habían tenido tiempo para madurar lo que

piensan, sienten o se imaginan del cambio, tampoco habían podido proyectarse cómo serán en ese nuevo contexto, por lo que muchas de sus respuestas fueron "no sé". Todo lo anterior conlleva un proceso reflexivo poco desarrollado: "No sé, no sé, no estoy segura de sí me agradará o no, porque escogí esto, pero así como muy de golpe" S.27, "no sé… tengo mucha incerteza no sé qué va a pasar" S.11.

A continuación presentamos lo que hemos encontrado al hablar con los jóvenes, y aportaremos dos o tres citas que permitan ejemplificar los análisis propuestos.

#### ~ Percepción del paso Bachillerato - Universidad

Esta transición es percibida como un cambio que tiene distintas implicaciones en su vida académica, personal y social. En este sentido, uno de los cambios imaginados tendría influencia en la *identidad general*, pues perciben el ingreso a la universidad como un avance que representa culturalmente la entrada a la adultez. De esta forma, lo viven como el primer momento real en el que toman decisiones importantes sobre su futuro, sobre "qué quieren ser de mayor", y aunque esta decisión se inició cuando eligieron el tipo de bachillerato que querían hacer, es en la entrada a la universidad cuando se "materializa" su elección, con lo cual la representan como el inicio de su vida adulta, que además coincide con la recién cumplida mayoría de edad.

"Lo que me motiva mucho es que yo creo que cuando entras a la universidad, es la primera vez que te preguntan qué es lo que tú quieres. Porque claro en la ESO sí que te preguntan si quieres estudiar números o letras... Y en bachillerato igual, te dan unas asignaturas para escoger, pero que están muy condicionadas... en cambio yo creo que en la universidad es el primer año que tú dices "yo quiero estudiar esto"" S.6

Este cambio también tiene incidencia en su *IdA*, al percibir que aumentará su motivación por el estudio. Son dos los argumentos principales por los cuales creen que crecerá su motivación. El primero, porque "graduarse de x profesión" hace parte del camino de su proyección profesional. Algunos saben que quieren desempeñarse en un campo profesional que les gusta mucho, así como seguir estudiando, y es la obtención del título universitario el primer paso para conseguir ese futuro proyectado. El segundo argumento, tiene que ver con la percepción que el contenido que estudiarán será de su agrado, pues hace parte de un área que han elegido y les atrae. La motivación por el

contenido es muy alta al tener expectativas positivas de que podrán relacionarlo con sus intereses.

"...yo creo que ahora mismo tengo ganas de aprender para llegar a ser biólogo marino. Porque a mí me gusta mucho el mar. Y entonces quiero hacer algo de profundidad en eso. Entonces como tengo esta meta, que es un máster tengo que pasar todos los obstáculos. Todos los obstáculos para poder llegar allí, entonces yo esto es la motivación principal que tengo" (S.5).

"... me especializaré en lo que me gusta y que en teoría esto me servirá para un futuro y que si va bien, pues perfecto" (S.1).

"...empezar a estudiar algo que realmente es algo que he escogido yo, que lo estudio porque a mí me gusta... voy a hacer anatomía que a mí realmente me interesa muchísimo, saber cómo está montado el cuerpo y todo... me interesa muchísimo" (S.28).

Creemos que esta *motivación por el contenido* es favorecida por la conexión vocacional con el grado a realizar. Algunos de los jóvenes entrevistados tenían muy clara su elección profesional y vinculaban esta elección con razones de tipo vocacional. Es decir, una meta superior a la que quieren llegar y/o aportar por medio de su profesión. Por tanto, nos hablan de: realización y satisfacción personal, ayudar a otras personas, seguir el ejemplo o ayudar a un familiar que para ellos es referencial, etc. En definitiva, razones que hacen que para ellos tenga un sentido especial la nueva etapa que comienzan.

"...escogí fisioterapia por mi abuelo sobre todo, porque tiene problemas de circulación y yo pues pensando que quizá con unos estudios pues yo dentro de unos años pueda ayudarle a él. A él porque lo quiero mucho, y también a otra gente que quizás no conozco pero que pueda ayudar a mejorar su estado de salud. Y Fisioterapia sobretodo lo he escogido porque creo que es una carrera muy agradecida en el sentido que si una persona está mal porque ha tenido un accidente y tiene que hacer una rehabilitación tú ves el progreso, y ves la mejora de ese paciente. Yo creo que eso es muy agradecido. Ves el cambio de como esa persona ha ido mejorando y como se siente mejor y que tú la has ayudado y esto a mí también me aporta una satisfacción personal" (S.6).

"...me dicen que valgo para hacer educación social, para ayudar a los demás pues eso me llena mucho, entonces yo estoy bien pensando en que la gente está bien... A

mí lo que me preocupaba mucho de la carrera era que me cansara, 4 años estudiando lo mismo... no me veo 4 años estudiando lo mismo. Y la ventaja de esta carrera es que desde el primer año empiezas a moverte, a hacer prácticas, ¿sabes? a conocer gente que es lo que me motiva a mí para estudiar" (S.16).

"... porque es sanitario pero también en relación con la gente, todo el proceso de estar con la persona, cuando fui a las puertas abiertas de enfermería salí muy contenta.... El que está pendiente de la persona es el enfermero, está pendiente de su proceso y salí tan entusiasmada que ahora lo veo muy claro" (S.3).

Además de referirse a la motivación por el estudio, aluden también a las características de la actividad y estructura de organización de las clases, que les influirán en la manera de ser aprendices -en tanto estudiantes universitarios-, pues comentan que la metodología y relación profesor/alumno es diferente en la universidad, ya que se espera un comportamiento más autónomo respecto al aprendizaje, lo cual conllevará una mayor dedicación horaria, esfuerzo e implicación por parte de ellos.

- "...es súper diferente. Claro aquí siempre tienes alguien que te está controlando, "¿Has hecho los deberes?, mañana tienes examen! no sé... estudia... tal... cual..." pero en la universidad, es como tu ahí te vas a la clase, el profesor te cuenta y tú te tienes que espabilar en tu casa, para hacer el trabajo porque es una cosa que tienes que hacer por ti" (S.9).
- "... También el hecho que eres un número. Aquí en la escuela los profesores saben quién eres. Hablan, si te ven con problemas o con una mala cara te preguntan si estás bien. Allí sencillamente somos 60 o no sé cuántos somos y el profesor viene, apunta y se va... pero bueno es otra etapa y habrá personas buenas y personas malas" (S.8).
- "... Siempre hablas mucho, hablas con gente que está allí, pero hasta que no te encuentras no estás en la situación. Sé que es mas en plan a lo grande, que tú te lo montas que nadie está detrás de ti" (S.10).

Finalmente, también mencionan un cambio a nivel *ecológico*. Comentan que el nuevo contexto – podríamos proponer el símil de nicho-, les alterará las dinámicas vividas hasta el momento, permitirá ampliar su círculo social e influirá en la forma como viven las relaciones existentes, posibilitando la creación de nuevas y significativas relaciones dentro de él. Este aspecto de las relaciones es frecuentemente mencionado como un factor que

genera una emoción positiva, así como uno de los aspectos más fáciles del cambio. Más adelante profundizaremos en ello.

"Me da mucha ilusión salir de aquí, que no es que no me guste, pero es un cambio, empezar de nuevo, conocer nuevos amigos, conocer un poco una ciudad nueva. También seré mayor... y a mí me gustan muchas las ciudades, y Barcelona o Terrassa las dos me gustan mucho y es esta oportunidad de ir y poder disfrutar de la ciudad me gusta. Es un cambio en todos los sentidos" (S.25).

#### ~ Emoción suscitada por la percepción del cambio

Las percepciones de cambio les generan principalmente una *emoción positiva*, pues ansían dar el paso a la adultez, y porque al ver materializada su primera gran elección, sienten alegría de iniciar su camino profesional. El inicio a la adultez lo relacionan no sólo por la capacidad de elección, sino también porque perciben que sus rutinas, desplazamientos y hábitos se modificarán drásticamente. Algunos pasarán de ir caminando a la escuela a tener que tomar un tren, metro o más, hacer trayectos mucho más largos de lo que están acostumbrados, comer fuera, pasar más tiempo a solas e incluso cambiar de lugar de residencia sin los padres. Todo esto en conjunto, los hace sentir que ahora serán ellos los responsables de sí, quienes tienen que ir haciendo su propio camino, no solo a nivel académico sino personal.

"... me gusta porque pienso que ahora dependo mucho de mi familia y el año que viene en la universidad seré muy independiente porque viviré allí en Barcelona, si puedo. Claro el dinero no será mío, pero si mis padres me alquilan un piso o algo viviré independiente porque eso también es otra manera de vivir, porque yo ahora mismo sé cocinar pero ahora cuando llegue a mi casa la comida estará hecha, por ejemplo. Y cuando llegue ahí a mi piso, pues será "voy a comer... no. Me lo he de hacer" y claro será mucha responsabilidad que te cae encima e intentar pues superarlo pero también me motiva porque es vivir solo que nunca lo has hecho, y claro da ilusión..." S.5

Conocer personas nuevas y aumentar las relaciones sociales, es otra de las razones que les provoca una emoción positiva. Creen que este nuevo contexto les permitirá un "cambio de aire", en el que podrán conocer personas de lugares y formas de ser y pensar diferentes.

"A mi ahora mismo me hace mucha ilusión, pero porque creo que también necesito cambiar un poco de aires. Y creo que ir a Barcelona a empezar estudiar algo que realmente es algo que he escogido yo, que lo estudio porque a mí me gusta, estar en un ambiente donde voy a conocer personas que tienen en común eso conmigo no? que nos interese lo mismo, creo que voy a hacer buenos amigos, porque creo que las personas que estudian una misma carrera tienen todas más o menos un mismo perfil" (S.3).

"...el año que viene en la universidad conoceré mucha gente porque claro viene mucha gente de toda España, bueno de España que van a Barcelona a estudiar... me hace ilusión porque claro siempre es abrir mundo, es abrir nuevas puertas" (S.27).

En algunos casos, además de la emoción y expectativa positiva, tenían a su vez miedo por lo desconocido. Presentan una *emoción ambivalente*, porque implica desprenderse de un entorno y unas relaciones conocidas, en especial los que llevan muchos años en la misma escuela. También porque aunque tienen elementos para imaginarse el nuevo contexto y lo que vivirán allí, no tienen la certeza de cómo será realmente, por lo que temen encontrarse con una realidad diferente a la que se imaginan y/o a la que no puedan hacer frente. Algunos manifiestan miedo a encontrarse con una carrera que no cumpla sus expectativas.

"... bueno un poco asustada. Hombre yo espero que me gustará lo que hago, porque si lo he escogido es porque me gusta las asignaturas y todo lo que hay y todo lo que aprenderé, pero también tengo miedo, en el sentido que otra vez todo nuevo. Yo voy a estar en este colegio desde que tenía 3 años. Aquí todo el mundo me conoce... allí estoy sola, nadie va a ir detrás a preguntar nada y no sé, supongo que tengo miedo, miedo al no saber lo que me puedo encontrar" (S.2).

"...Para mí es lo peor, porque he tenido muchos problemas, No sabía bien, bien que estudiar, ahora todavía no lo tengo bien claro. Pero me voy a la lanzar a la piscina y bueno me da miedo la universidad quizá me queda muy grande y me veo muy pequeña para eso, los trabajos... no sé... tengo mucha incerteza no sé qué va a pasar" (S.11).

#### Aprendizajes previos movilizados

Algunos jóvenes consideran que tienen aprendizajes específicos que podrán aprovechar para afrontar esta nueva situación. Es decir, empiezan a prepararse para

movilizar aprendizajes que tienen de experiencias anteriores. Concretamente, hacen conexión con dos tipos de experiencias previas. Unas de ellas, relacionadas con momentos de transiciones educativas (Primaria–ESO, ESO–Bachillerato) en las que tuvieron que enfrentarse a un cambio, superar el miedo a lo desconocido, integrarse en un nuevo contexto, responder a exigencias académicas y personales, y volver a crear un círculo de amigos. Sin duda, son experiencias previas cuya semejanza con la transición que se aproxima les hace pensar que podrán aprovechar todo lo que ya saben de vivir un cambio de este estilo. También les influye en su sentimiento de capacidad pues si ya lo vivieron y lo pudieron superar, sienten que podrán hacerlo nuevamente.

"... [E: ¿Has tenido alguna experiencia que creas que te pueda ayudar a afrontar este cambio que estás teniendo ahora?] S: Si, cuando pasé de primaria a la ESO, también me cambié de colegio... Yo soy de Vilasar de Mar y allí estuve en una escuela que era una línea, o sea una clase de veinte alumnos por curso. En total éramos doscientos- doscientos y pico y claro llegas aquí que solo en un piso son ciento cincuenta. El tren, claro también era coger el tren... Era también un paso para hacerte un poco más mayor" (S.17).

El otro tipo de experiencias, son referidas a situaciones en las que tuvieron que pasar una prueba o reto, experiencias que les recuerdan que tienen la capacidad de superarse. Nos hablan entonces de exámenes que aprobaron, de cuando entraron al conservatorio, y del trabajo de investigación de bachillerato, entre otros. Son experiencias que tienen una influencia vigente, al darles fuerza y una imagen de sí mismos como capaces de enfrentarse a situaciones en las que inicialmente sintieron miedo.

"... pero bueno si he superado esto del bachillerato que también lo veía como algo muy difícil y veo que lo he podido hacer, supongo que también podré superar lo otro... cuando por ejemplo el trabajo final de carrera pues espero que también... será también importante, pero bueno ya habré hecho algo [refiriéndose al trabajo de investigación de bachillerato] y luego pues con los exámenes ver que se puede superar, los nervios se pueden superar..." (S.1).

Conviene subrayar que las conexiones manifestadas, son una muestra de cómo los jóvenes se preparan para afrontar el cambio, movilizando aprendizajes que les ayude a ser lo más exitosos posible.

### ¿Identifican algún elemento (de la situación y de ellos mismos) como favorable o desfavorable para abordar experiencias futuras de aprendizaje?

Los jóvenes han identificado elementos de la situación, que serán más fáciles y difíciles de llevar, así como características y aspectos de sí mismos que pueden ser debilidades y fortalezas para afrontar el nuevo contexto de aprendizaje (ver tabla 31 y 32).

#### ~ Elementos fáciles y fortalezas para afrontar el cambio

En cuanto a los elementos fáciles, encuentran que será el <u>aspecto social</u>, el conocer gente y hacer amigos, lo que no supondrá un problema. Lo anterior se complementa con la <u>sociabilidad</u> y/o estar abiertos a conocer gente nueva, como una de las fortalezas mencionadas por algunos.

También mencionan otros aspectos que no solo tienen que ver con la situación, sino con la manera como ellos se posicionan en ella en tanto aprendices. En este sentido, aluden directa o indirectamente a fortalezas propias para afrontar el cambio. De esta forma, consideran que será fácil estar en la universidad dada la alta *motivación* con la que van, y con el gusto que tienen por aprender un contenido concreto que han escogido. Así, aunque saben que el contenido y los exámenes son difíciles, se ven con la fuerza para dedicarse y desarrollarlos.

"no me va a costar estudiar que quizás sea difícil pero no me va a costar ponerme a estudiar porque estoy estudiando algo que me gusta" (S.16).

"Yo pienso que los puntos fuertes en la enseñanza en la educación son las ganas que uno le pone y la dedicación, porque por mucho que seas superdotado si no tienes unos valores, un hábito de estudio y de interés no sirve para nada" (S.10).

"...pero claro al ser 10 años corta un poco, es mucha dedicación... pero estoy segura de que quiero hacerlo porque es lo que me gusta y me interesa hasta la carrera, no solo ser médico, meterme en las asignaturas también" (S.28).

Tabla 31. Elementos favorables para afrontar el cambio a la universidad

Dimensión	Aspecto/elemento
Proyección vocacional	-Motivación por el estudio elegido
IdA	-Dedicación y disposición para estudiar
Personal	-Sociabilidad

#### ~ Elementos difíciles y debilidades para afrontar el cambio

Con respecto a los elementos difíciles del contexto, presentes en el cambio a la universidad, corresponden éstos a una <u>dimensión académica</u>, pues mencionan una metodología diferente y más exigente, también mayor complejidad en los contenidos y en consecuencia, exámenes más difíciles.

"Los exámenes, seguro que también son muy difíciles, la parte del contenido. Claro, seguro, que ya me lo dicen, que la universidad es muy constante y que siempre hay momentos de diversión, pero también es de mucha constancia" (S.8).

"Lo más difícil será el cambio en cuanto a aprendizaje. Porque aquí sí que estamos más solos pero el profesor está contigo, las clases son más pequeñas, si tienes preguntas, les envías un correo, quedáis, habláis, es como un segundo padre y madre, es como tu familia. Pero ya en la universidad el profesor está contigo, te enseña pero pocas veces le ves más. Ósea él es tu profesor y tu su alumno, una mayor distancia" (S.25).

Por otra parte, a nivel personal, también identifican algunas debilidades que podemos relacionar con tres dimensiones: A nivel vocacional, a nivel personal, y a nivel de su IdA. En relación con la vocación, creen que su mayor debilidad será si se <u>decepcionan</u> por la carrera, pues con ello vendrá la desmotivación por el contenido y a nivel general.

"Supongo que la duda de si habré escogido lo correcto en el fondo, porque aunque tenga muy claro que quiera hacer medicina tengo el miedo de que cuando llegue y vea las clases y vea como es el día a día piense que tal vez me he equivocado, que no sé, yo creo que sería esto un miedo que tengo" (S.2).

A nivel personal, creen que les costará la <u>regulación emocional</u> para que ésta no afecte los estudios o en momentos críticos de estrés. También los participantes que estudiarán alguna carrera de la rama de la salud piensan que en las prácticas pueden verse afectados emocionalmente, dada la empatía y preocupación por el paciente. Por último, mencionan el cansancio por la mayor dedicación horaria, y la limitación de tiempo para combinar las distintas actividades de su vida, como elementos que podrán llegar a generarles estrés.

"... quizás... cuando empiece a hacer prácticas creo que me afectará un poco porque soy... soy muy empática entonces si yo veo un paciente que quizás no está bien, sino está bien psicológicamente por culpa de su estado de salud, tengo miedo de que

quizás me contagie el sentimiento en eso. Sí, eso es lo que me da más miedo, pero también creo que esto lo superas con la experiencia" (S.6).

"... El punto débil sería el hecho de ser humano, el cansancio, el calor todos esos factores que te pueden afectar a ti como ser humano, porque si no existiera el cansancio tanto físico como psíquico pues perfecto... porque si uno tiene las ganas de hacer algo pero está muy cansado o se encuentra mal es muy difícil que lo pueda hacer o que le sirva realmente" (S.30).

"Si, dejas atrás todo esto, es como una etapa. Empiezas una nueva y no puedes salir tanto, trabajar más. A mi salir me gusta mucho" (S.14).

Finalmente, a nivel de la IdA, algunos manifiestan inseguridad frente a su *competencia académica* y temen no ser capaces de cumplir con las nuevas exigencias. Asimismo, otros mencionan que su *método de estudio* puede no ser el adecuado para el nuevo contexto, por lo que tendrían que trabajar en él para adecuarse a las condiciones del nuevo contexto. Algunos mencionan también la *falta de disciplina o vagancia*, como otro elemento que deben erradicar para obtener buenos resultados.

- "... la dificultad de los exámenes, a veces pienso y si no los supero, y si son difíciles (bueno claro que serán difíciles) pero... y si me cuesta?" (S.1).
- "...A lo mejor todo este método de trabajo que he adquirido hasta este momento para bachillerato va bien, pero a lo mejor para una universidad... Que a lo mejor el método es diferente. No es de estudiar de una manera el día antes. A lo mejor ya no sea lo mismo y tener que estudiar día a día Y todo esto, más constancia. A lo mejor es un punto débil. Porque claro este curso he estudiado bastante el día antes y que me ha ido muy bien. A lo mejor no es tanto así y a lo mejor si es un punto débil" (S.14).
- "... habrá asignaturas como ahora matemáticas, que no me van a gustar nada y será mi debilidad porque claro, se ha de aprobar y si no apruebas no puedes tener el título. Y esa pues, claro tendré que ir a piñón todo el año. Y espero superar mi vagancia. [E: ¿es algo que deseas cambiar en esta etapa?] si claro, se ha de cambiar porque si estoy toda la vida haciendo vago no podré llegar... bueno ahora sí que puedo ir tirando, pero llegará un punto que me estancaré" (S.5).

En definitiva, es evidente que los jóvenes han ido reflexionando y analizando sobre cómo son en tanto aprendices, identificando las características que les favorecen -o nofrente a retos de aprendizajes o desafíos académicos. Asimismo, la mayoría ha ido desarrollando la capacidad de proyectarse en situaciones en las que se espera que aprendan, anticipando los elementos que deben tener en cuenta para salir exitosamente de la situación, favoreciendo la creación y uso de estrategias de aprendizaje.

Tabla 32. Elementos desfavorables para afrontar el cambio a la universidad

Dimensión	Aspecto/elemento
Nuevo contexto académico	~ Cambio de metodología
	~ Mayor exigencia
	~ Mayor complejidad de contenidos
Proyección vocacional	~ Decepción por la carrera
	~ Desmotivación por el contenido
IdA	~ Competencia académica
	<ul> <li>Método de estudio</li> </ul>
	~ Falta de disciplina, disposición, dedicación
Personal	~ Regulación emocional

#### Resumen de la caracterización como aprendiz

- Identificamos que las descripciones que hacen los jóvenes de sí mismos como aprendices, pueden agruparse en tres grandes categorías. Con mayor frecuencia, los participantes mencionan características como aprendices inespecíficas, haciendo una abstracción general sobre cómo son como aprendices sin aludir a un aspecto concreto. No obstante esta mayoría, un tercio de la muestra se caracteriza por señalar características como aprendiz situadas, ya sea por el contenido, metodología, estructura de la tarea, clima social, etc. Una minoría se refiere a características personales las cuales no son claramente relacionadas con contextos o situaciones de aprendizaje.
- ~ Respecto a las características de las situaciones que facilitan o dificultan el aprendizaje, mencionan el contenido y la estructura de la actividad como los elementos principales que surten esos efectos. La organización social también es mencionada con frecuencia, pues para ellos es importante estar con personas que también compartan su interés por aprender y con las que puedan construir un clima social agradable. Lo anterior puede tener relación con la importancia que le dan a su bienestar emocional a la hora de aprender, pues más de la mitad de los jóvenes

mencionan los condicionantes emocionales como un factor que facilita y/o dificulta su aprendizaje.

- En cuanto a la *proyección en experiencias futuras* de aprendizaje, los jóvenes perciben que el paso del bachillerato a la universidad tendrá incidencia en su vida *académica, personal y social*. A nivel personal, lo viven como el paso a la adultez, en el que tendrán protagonismo para las decisiones vocacionales y del día a día. A nivel de su IdA, consideran que incrementará su motivación por aprender, y que la forma como han sido aprendices tendrá cambios por las nuevas características y estructura de organización de las clases en la universidad. Por último a nivel social esperan que se abra y enriquezca su círculo de amistades y están ilusionados de que sea así.
- ~ Por lo que se refiere a la *emoción que genera el cambio* bachillerato-universidad, la mayoría están emocionados positivamente y ansían este cambio a la adultez que les permitirá iniciar su camino vocacional. Algunos también manifiestan sentir miedo por lo desconocido, y por la incerteza que genera enfrentarse a un escenario totalmente nuevo y a la vez más exigente.
- Con relación a los elementos que identifican como favorables o desfavorables frente al cambio, mencionan aspectos de la dimensión social, tales como conocer gente y su propia sociabilidad, como elementos fáciles y favorecedores de la transición. También hablan de su motivación por aprender y el gusto por el contenido de la carrera que han escogido, como la fortaleza principal para querer esforzarse y dedicarse a pesar de la dificultad que puedan encontrar.

Por el contrario, mencionan aspectos de la dimensión académica para referirse a lo más difícil. Nos hablan entonces de una nueva metodología más exigente, contenidos más complejos y dificultad de los exámenes. A nivel personal, mencionan como debilidades el decepcionarse de la carrera, la regulación emocional, una competencia académica insuficiente, un método de estudio inadecuado, y la falta de disciplina para hacer el esfuerzo necesario que la situación requiere.

Hemos presentado en este capítulo los resultados con relación al primer objetivo del estudio. En el capítulo siguiente, seguiremos con la presentación de resultados, enfocados en las percepciones de los jóvenes cuando ya han realizado la transición a la universidad, lo cual se corresponde con el segundo objetivo de investigación.

## Capítulo 6. El impacto del ingreso a la universidad en la reconstrucción de la IdA de los jóvenes

En el capítulo anterior, presentamos los resultados dirigidos a responder las preguntas de nuestro primer objetivo de investigación. En consecuencia, nos centramos en identificar y caracterizar la IdA que reconstruyen los estudiantes cuando cursan el último año de bachillerato. Teniendo en cuenta la finalidad de nuestro estudio, la exploración de la IdA en el último año de bachillerato es necesaria -pero incompleta- si no se acompaña con la exploración de lo que pasa con los jóvenes cuando realizan la transición al contexto de educación superior, para entender así cómo influye ésta en la reconstrucción de su IdA. En este orden de ideas, el presente capítulo está dirigido a exponer los resultados que hemos encontrado en relación con la transición realizada por los participantes, con lo cual, daremos respuesta al segundo objetivo de la investigación y las preguntas que lo conforman.

La información para responder a este objetivo fue recogida por medio de la entrevista B, que tal como detallamos en el capítulo 4, se trata de una entrevista semiestructurada, que permite conocer el punto de vista subjetivo de los participantes sobre el tránsito a la educación superior. Esta entrevista fue creada para ser desarrollada cuando los jóvenes hubieran terminado o estuvieran próximos a terminar su primer curso de universidad, por lo que en la práctica se llevó a cabo entre 11 y 15 meses después de la primera entrevista. Esta condición dificultó que se pudiera acceder de nuevo a todos los participantes, de manera que sólo pudimos entrevistar a 10 jóvenes del subgrupo seleccionado.

El capítulo está estructurado en tres apartados: el primero, presenta las ESA a las que remiten los jóvenes como consecuencia de la transición a la universidad y analiza los elementos presentes en ellas; el segundo, explora sus reflexiones en torno a su caracterización como aprendices así como su proyección en experiencias futuras de aprendizaje; y el tercero, analiza la transición y su influencia en el cambio de la ecología

de aprendizaje. Al final de cada apartado se presenta un resumen de los principales resultados.

La forma en que se presentan los resultados difiere de la utilizada en el capítulo anterior, dado el acercamiento de análisis temático y fenomenológico interpretativo empleado tanto en la entrevista como en el protocolo de codificación para esta fase de recogida de datos. En consecuencia, no se presentan porcentajes y tablas de frecuencia con las respuestas de los participantes, sino que se prioriza la presentación de temas y categorías que representan "la voz" de los entrevistados, así como una pequeña interpretación de estos datos que permiten entender el sentido de estos temas/resultados encontrados.

### 6.1. Experiencias subjetivas de aprendizaje a las que remiten los jóvenes en su reconstrucción de la IdA tras haber ingresado en la educación superior

La transición a la universidad es en sí misma una "macro-experiencia" de la cual podemos analizar los diferentes elementos que la conforman, pero además, es a su vez un entorno que ha permitido o posibilitado la vivencia de otras ESA importantes para los jóvenes. En los apartados siguientes presentaremos y analizaremos dichas experiencias que les han influido a nivel personal y en la forma como se representan y construyen como aprendices.

### 6.1.1. Tipo de ESA presentes en la reconstrucción de la IdA, tras la transición educativa

En la entrevista realizada a las y los jóvenes al finalizar su primer curso académico en la universidad o grado superior, se les preguntó si recordaban las tres experiencias que les habían marcado como aprendices mencionadas en la entrevista anterior, y si cambiarían alguna de ellas por alguna otra que hubiera tenido lugar tras haber ingresado a la universidad. Todos los participantes seguían acordándose de las experiencias que habían comentado, aunque algunas de ellas fueron recordadas con más facilidad que otras. También todos mencionaron alguna experiencia nueva que agregarían a aquellas importantes que les ha formado como aprendices y que correspondería con esta nueva etapa en sus vidas.

Nos llamó la atención el caso de un joven que menciona que después de la entrevista inicial se quedó pensando en las experiencias comentadas, y que con el paso del tiempo identificó otra experiencia que no mencionó pero que se ha dado cuenta que ha sido fundamental para su formación como persona y como aprendiz. Valoración que se ha ido reforzando tras la vivencia en la universidad. Nos llama la atención este caso, pues es un ejemplo de cómo la vivencia de las experiencias es dinámica, en tanto se resignifican según las nuevas experiencias con las que podemos conectarlas o con las cuáles puede aplicarse lo aprendido, por lo que adquieren un nuevo sentido. Más adelante retomaremos y analizaremos esta experiencia cuando hablemos de la presencia de los otros significativos.

# ¿A qué tipo de experiencias subjetivas de aprendizaje se remiten los estudiantes para reconstruir su IdA como consecuencia de la participación en este nuevo contexto?

Continuando con lo identificado en el capítulo anterior, retomaremos los tipos de experiencias mencionadas en el bachillerato para ver su continuidad, presencia y/o cambio en el nuevo contexto. Recordemos que habíamos identificado dos grandes tipos de experiencias según la estructura y temas de los que tratan: *experiencias ecológicas y experiencias puntuales*.

En relación con las experiencias ecológicas, la mitad de los participantes mencionan el ingreso a la universidad como un tipo de estas experiencias, ya sea por la transición educativa en sí misma, o por vivencias que se han desencadenado como consecuencia de ésta. Lo anterior es significativo, pues aunque en la "entrevista A" casi todos los participantes proyectaban y/o mencionaban la transición a la universidad como un potenciador de cambio respecto a su ecología, según lo mencionado en la entrevista B no podemos afirmar que todos los participantes conciban subjetivamente la experiencia de transición de esta forma. Esto nos hace pensar en dos escenarios: uno, en el que efectivamente la transición universitaria es vivida como una experiencia más, que no necesariamente cambia la ecología de aprendizaje de los jóvenes. Esto resulta más frecuente en los casos en que manifiestan que solo van a hacer clases y se regresan a su lugar de residencia, sin tener mayor participación en otras actividades extracadémicas tanto en la universidad como en la ciudad misma. El otro escenario, es que puede que los

jóvenes no identifiquen aún el ingreso a la universidad como una experiencia ecológica en sí misma, al estar inmersos y en pleno proceso de desarrollo dentro de ella. También nos hace pensar que para poder apreciar un cambio ecológico se requiere un ejercicio de reflexión y retrospectiva, y al estar la experiencia tan próxima al momento vital actual, se dificulta que los jóvenes puedan tomar la distancia necesaria para verla dentro de su trayectoria personal de aprendizaje.

Hacemos referencia al ejercicio de reflexión y retrospectiva pues es una de las características en el relato de quienes referencian el ingreso a la universidad como una experiencia ecológica. Estos estudiantes han dedicado un tiempo para pensar qué es lo que ha pasado en su vida tras ingresar a la universidad, un tiempo que les ha permitido reflexionar sobre ello y consecuentemente elaborar una serie de significados en relación con esta experiencia y la incidencia que la misma ha tenido a título personal y como aprendices: "...no paro de pensar. Cada acto que hago, de alguna manera necesito saber por qué lo hago, ya sea con lo que me ha pasado en el pasado, o con lo que... hay cosas que no, que las haces porque si, no hay más. Las haces por impulso" (S.27).

A diferencia de las experiencias ecológicas mencionadas en el bachillerato, en esta entrevista los jóvenes no hacen referencia a experiencias que han atravesado distintas etapas vitales, sino se centran en la transición a la universidad como fuente de ese cambio ecológico, ya sea por el nuevo contexto en sí mismo o por la vivencia de otras experiencias que este cambio ha permitido. En consecuencia, sea por un motivo u otro, el paso a la universidad ha implicado un cambio en su entorno de relaciones, roles y actividades.

Un ejemplo de estas experiencias, es la vivencia de un joven que relata su paso a la universidad como un cambio total en todos los aspectos de su vida y lo valora muy positivamente, pero no por lo que tiene que ver con los aprendizajes de clases y contenidos "planificados", sino por todo lo que ha podido aprender por fuera de las clases formales al entrar a participar en una organización juvenil que promueve el interés por temas globales, interculturalidad y liderazgo. En distintos momentos de la entrevista el participante comentó aprendizajes que tuvo tras participar en este grupo, y en casi todas las preguntas terminaba haciendo una relación/conexión con esa experiencia, con lo cual se evidencia el impacto y cambio que ha tenido para su vida.

"E: ¿Cómo describirías este tiempo desde que entraste a la universidad, en el que ya llevas más de un curso?

- Muy buena, he conocido gente que me ha marcado mucho, que es muy buena. También te quería comentar que entré a una asociación que se llama AIESEC... Entré justo al entrar porque en los primeros días hacían charlas de muchas cosas y una de ellas era de ellos. Me llamó la atención por el carácter joven de hacer más cosas. Realmente yo tampoco quería entrar a la universidad solo para estudiar y salir de fiesta... quería también hacer algo más, moverme, conocer gente que no fuera de la clase y vi la oportunidad de entrar. Entré y la verdad es que estoy muy contento, la gente es maravillosa... cuando hablo de AIESEC a la gente (porque es lo que yo conozco), yo les explico qué es y no les obligo a meterse, pero si no están haciendo nada yo siempre animo a hacer algo más, el poder desarrollarte más.

E: Cambias de gente, de actividades... la universidad puede abrir una ventana a muchas posibilidades...

- Infinitas. Yo creo que estamos en la universidad para hacer algo más que solo estudiar... y realmente primero valió la pena solo por AIESEC, porque temas asignaturas y todo no me gustaron, lo pasé bastante mal en matemáticas (...), llevo un año y medio de hacer cosas que realmente no me gustan y por asignaturas y tal, no... no me está gustando demasiado la carrera (...). Realmente aprendí el triple o mucho más estando allí en la selección [un proceso de selección que hizo para la asociación] que no en la universidad, porque una cosa es estudiar, hacer un proceso de selección como un crédito y la otra es hacerlo tú, que es lo que hice yo. Todo el tema que hacíamos en empresa sobre cómo llevar grupos y tal... he estado llevando grupos y ahora me he presentado para ser jefe de un departamento y la verdad es que te desarrollas mucho más como persona. El aprendizaje realmente es... es cuando tú te pones que lo ves... puede que a lo mejor sea menos que estar en una empresa, pero ya es el paso previo y realmente se ve la diferencia entre quienes están y los que no.

E: ¿Crees que también ha cambiado algo la manera como enfrentas las situaciones... las situaciones en las que puedes aprender algo?

- Totalmente. Antes un poco hacía por hacer. Ahora también porque tengo que aprobar para poder irme de Erasmus o cualquier cosa, pero tampoco estoy tan pendiente de sacar la máxima nota. También ser más positivo, intento cambiar las cosas si veo que están mal, como por ejemplo en AIESEC o con algunos de mis amigos" (S.14).

Nos parece importante resaltar varios puntos de la experiencia anterior. El primero tiene que ver con que la IdA de este joven se ha vuelto un rasgo de su propia identidad personal, motivo por el que podemos ver cómo valora el aprendizaje y la búsqueda que hace del mismo al procurar situaciones en las que pueda "crecer". A su vez, es un ejemplo del aprovechamiento de aprendizajes entre contextos, usando lo aprendido en un entorno extraescolar para aplicarlo en actividades académicas curriculares. Debido a que valora el aprendizaje obtenido en este espacio de una forma tan positiva, la participación en esta asociación se ha vuelto el motivo que ha permitido dotar de "sentido" la experiencia de la universidad, pues como él mismo comenta, sin esa experiencia su vivencia en la universidad no la valoraría positivamente. Por todo lo anterior, esta experiencia es además- un ejemplo de una transición colateral al mostrarnos la participación simultánea y complementaria entre distintos contextos de actividad, los cuales hacen parte de la ecología de aprendizaje del joven e influyen en la reconstrucción de significados sobre sí mismo como aprendiz. Así, se aprecia por un lado que el joven se reconoce en un contexto de forma muy positiva como aprendiz, valorando su capacidad de aprender en experiencias prácticas, mientras que en situaciones del otro contexto -como es el caso de las matemáticas- no se reconoce tan capaz.

Otras experiencias ecológicas centran el cambio por empezar a vivir más tiempo en la ciudad y las nuevas actividades relacionadas con ello. Con relación a la vivencia de la ciudad, hay dos experiencias que se diferencian de las demás, en las que dos jóvenes relatan que no pudieron entrar al grado que querían y las decisiones que tomaron alrededor de esto, pues a pesar de no entrar al grado de su elección buscaron alternativas de formación e hicieron un cambio del lugar de residencia trasladándose a la ciudad.

"E: ¿Cómo describirías este año?, ¿Finalmente te viniste a vivir a Barcelona?

- Si, desde octubre vine aquí, estoy con mis amigos que entraron y tienen piso de estudiantes. Aquí están 5 o 6 en el mismo piso, iba a su piso a beber e ir de fiesta y me gusta mucho el ambiente de Barcelona, es muy cómodo y está todo muy cerca y se está muy bien, me gusta mucho. Yo le dije a mi madre que no me esperaba un año más para venir aquí, que mi abuela tiene 86 años, y voy a aprovechar el piso y tanto como pueda (...) A ella le va muy bien porque le hago compañía, le ayudo en todo. ¡El año pasado hice muchísimas cosas! Acompañé a mi abuela, descubrí Barcelona, hice alemán, inglés, y descubrí la UAB, que si no me hubiera gustado ahora vendría

a la UB a hacer geología, pero como me gustó tanto pues voy a ir allí, aunque me haga 30 min cada día, me da igual... renta, renta mucho.

E: ¿Qué crees que es lo que más ha cambiado de ti en este tiempo?

- No sé... diría que ahora soy más responsable, aunque antes también... no sé, veo las cosas diferente. Antes pues solo me importaba jugar, o una serie de la tele que me gustaba o cualquier cosa, pero ahora veo que realmente es importante mi futuro, donde me voy a meter y donde no. Cuando acabe la carrera qué haré... no sé... piensas más en tus planes de futuro, antes vivías al día, cada día, como ibas al mismo instituto cada día a hacer las mismas cosas, y ahora como que cada día en la universidad los profesores saben tanto (la mayoría) y te explican tantas anécdotas, tantas cosas, tantos hechos que no sabías...

Y viviendo con mi abuela aprendes cosas que parecen una tontería, pero no lo son. Como ir a comprar, no había ido nunca a comprar la comida de la semana. Iba mi madre volviendo del instituto, así que nunca me había preocupado, nunca sabía lo que valían las cosas. Ahora mi abuela me deja una lista y me dice "compra esto". Ahora cada vez soy más independiente, hasta el día que viva solo... que algún día va a ser, ¡espero! También he madurado, y eso también se nota, antes era un niño, y ahora soy mayor. No sé qué dirán los demás, pero yo no me siento igual" (S.5).

En esta experiencia se muestra como el cambio del lugar de residencia le ha permitido conocer y aprovechar mucho más la ciudad. Para este joven su entorno físico cambió, y con él la forma de relacionarse con su familia y los roles que ahora asume. Gracias a "pequeñas tareas" que ahora debe realizar y que lo hacen responsabilizarse de sí mismo, ha podido aprender a desenvolverse más autónomamente, por lo que percibe este cambio como un camino hacia la adultez, considerando aspectos "domésticos y cotidianos" que antes no eran importantes para él y que según su propia percepción lo preparan para la independencia. En consecuencia, su reconocimiento como aprendiz se vio implicado en el aprendizaje de tareas del contexto familiar, pero también profundizó su relación con el aprendizaje formal y los estudios, reconociendo su responsabilidad en éstos y en ir encaminando sus acciones hacia sus objetivos académicos y profesionales.

La otra experiencia corresponde a un estudiante que se quería ir a estudiar fuera de España. Nos cuenta qué pasó con esa elección que había pensado y como terminó cambiando de rumbo. Una experiencia que le ha llevado a hacerse cargo de sí y le permitió explorar sus límites.

"- (...) después de haber hecho la prueba, me llama la empresa y me dicen que no me han cogido... se cuenta... cuenta la leyenda porque era Español y alguien pagó más por mi plaza. Entonces en esa situación de qué hago, qué hago... me cogí un grado superior, yo hice las pruebas de un grado superior. Esto fue en septiembre, ya estaba todo en el límite, límite, pero bueno, suerte que hice la prueba de grado superior que con el bachillerato entraba, hice las pruebas de grado superior y entré en el grado de marketing, que es un año, tienes un título y encontré un camino que me gustó.

E: era algo que también te llamaba la atención, antes mencionabas que querías estudiarlo.

- Si, el marketing, la publicidad siempre me llamó la atención. La manipulación en sí, siempre me ha interesado. Me interesaba... lo hice aquí en Barcelona, me trasladé a vivir aquí en el Born, por la catedral, y bueno, fue vivir la vida. Fui al 20% de las clases, recuperé 13 asignaturas y las hice todas pero...

E: ¿Vivías solo, con amigos?

- Vivía con unos italianos que se metían de todo, pero bueno, por eso me fui, porque vi que aquello no era para mí, ni mucho menos, no. Y me he ido.

E: ¿Cómo describirías la experiencia de este año que tuviste, de este año que ha pasado, cómo la describirías?

- Dura, emocionalmente, eh? porque fue... me fui a vivir a Barcelona, rompí una relación de casi dos años, la escuela me interesaba pero estaba de bajón emocional y no acababa de arrancar, al final si y tuve la suerte de recuperarme, pero ya está. Bien pero dura emocionalmente totalmente. A nivel académico... lo académico nunca me he preocupado mucho, o sea no me afecta, sí que me afecta en la vida real, pero emocionalmente no me afecta como me puede afectar la perdida de alguien.

E: ¿No estabas emocionalmente bien, por la ruptura que decías o por el cambio?

- Por el cambio, por la ruptura, porque [con] mi padre tampoco tenía una relación bastante sana. Entonces yo las pasaba mal, después de los italianos volví a Mataró otra vez, mi padre me dejó un piso y estoy viviendo allí. Vivía solo y me pagaba la comida, yo no podía llegar, porque trabajaba de repartidor, hasta ahora que encontré

un trabajo de estudio en marketing. Mi padre me dijo "te dejo un piso que lo tengo vacío" y bueno tenía que pagarme toda la comida y él me pagaba el agua, la luz, pero la comida me la tenía que pagar yo. Y bueno iba a los mercados a ayudar a los payeses con la fruta y me daban una caja a veces, o a la panadería a recoger los panes del día de antes. Lo típico que se hace para sobrevivir... y me gustó. Me gustó porque he podido conocer más, más cosas, más personas y más de mí mismo... He crecido bastante y aunque fue duro me gustó ver que salía adelante. Por eso ahora ya estoy más animado con los planes de lo que quiero hacer.

E: en todo este cambio, de todo lo que aprendiste, ¿qué crees que influyó más para que se pudiera dar este aprendizaje?

- Yo voy a decir una cosa que quizá me equivoco, a mí me gusta mucho estudiar, me encanta la cultura etc., etc., pero también me gusta la otra parte de estudiar, la que conlleva socializarse. Entonces, Barcelona me abrió muchas puertas, iba mucho a fiesta, de birreo con mis amigos, a muchas convenciones, iba a museos, iba de oyente a las clases de filosofía en la UB, me abrió las puertas evidentemente más que Mataró, Mataró es una ciudad que bueno, es pequeña. También me estresó más estar aquí, pero estresado bien" (S.27).

Como se aprecia en el relato, el momento de transición llegó como un viento fuerte para desestabilizar toda la vida del joven. Tuvo varios cambios con motivo de la transición, pues desencadenó la ruptura de su noviazgo y al no poder ingresar a los estudios deseados en primera opción tuvo que rehacer los planes de estudio y con ello efectuar un cambio de residencia. En su paso a vivir "solo" con otros estudiantes se encuentra con una vida de descontrol, en la que los estudios no están muy presentes, siendo la vida social y cultural la que tiene más protagonismo. En medio del descontrol, se empieza a crear un punto de inflexión, pues al ver cómo sus compañeros de piso consumen tantas drogas y percibir que ese ambiente no es bueno para él [ya había tenido historia de consumo de drogas tiempo atrás], decide pedir ayuda a su padre y salir de ese contexto. Un cambio que le permite reencausar la forma como estaba afrontando esta etapa, pues empieza a trabajar para pagar parte de su manutención lo que favorece que se responsabilice de sí, y junto con ello, que retome y recupere el año académico.

En esta experiencia consideramos que el aprendizaje es un elemento transversal y permanente que hace parte de la vida del joven y que le permite enfrentarse, ajustarse y adaptarse a las situaciones que va viviendo. Se convierte así en una capacidad mediadora en las experiencias, y tal vez por ello, identifica que su participación en las diversas actividades en Barcelona le ha ayudado a construir un marco referencial más amplio.

Respecto a las *experiencias puntuales*, los y las jóvenes se refirieron a experiencias que guardan una similitud con las categorías identificadas en las experiencias mencionadas al finalizar bachillerato. Así, volvemos a encontrar experiencias puntuales de reto, experiencias con presencia protagónica de OS, experiencias que amplían el marco referencial y experiencias de sucesos infortunados.

### ~ Experiencias puntuales de reto:

Tal como apreciamos en las entrevistas A, las experiencias de este tipo suceden cuando los jóvenes participan en una situación que los pone a prueba, un desafío que les permite ver que pueden conseguir algo que valoraban muy difícil. En este contexto han vuelto a mencionar experiencias como exámenes y otras actividades académicas concretas, las cuales les han permitido obtener un aprendizaje sobre ellos mismos y la manera en que afrontan situaciones de aprendizaje:

"He aprendido en matemáticas a enfrentarme a mis miedos. Aquí hacemos el seminario, hacemos las actividades y después te llaman a la pizarra y sales sin hoja a hacer el ejercicio. Yo esto no lo podía hacer, entraba a clase temblando y salía temblando, hubiese salido o no, por el miedo a salir. Yo muchas veces no lo entendía y lo copiaba... Pero igualmente la cosa es que salir allí, enfrentarme a eso, aprendí muchísimo a controlarme, a calmarme. Al final no me fue nada mal. También el tema de hablar en público ahora lo he podido potenciar en presentaciones. En los seminarios sí que se hacen presentaciones, trabajos en grupo... Realmente he aprendido mucho" (S.14).

"Yo creo que una experiencia que me marcó fue el cambio de los exámenes. De aprendizaje, los exámenes fueron un impacto bastante grande. No sabías la manera de hacerlos o de prepararte porque hay muchas asignaturas que te la juegas toda en el final y el estrés que llevas es una cosa que tengo que intentar superar de alguna manera porque todavía aún me pasa. Tengo que aprender quizá a no ponerme tan nerviosa, pues aunque fui mejorando porque sabía que me había preparado bien y vi

que pude controlar más mi nerviosismo, todavía no lo controlo del todo, por eso quiero seguir intentando para vivir más tranquila" (S.1).

Estas experiencias tienen en común que más allá del contenido concreto de la actividad (matemáticas y otros contenidos curriculares), el contenido principalmente trabajado y aprendido -a nivel subjetivo para los participantes- tiene ver con el manejo de las emociones y el afrontamiento de situaciones que ponen a prueba sus nervios y control.

Otra participante además de mencionar una experiencia reto, cuenta su vivencia como una *experiencia de superación personal*. Así, menciona como pudo aumentar su capacidad personal:

"- El día de la recuperación me marcó mucho, pero porque me di cuenta de que si me esfuerzo puedo hacer cosas que para mí antes me podían parecer imposibles

E: ¿Durante este año has recordado ese día de la recuperación?

- Sí, no solo con exámenes, cuando tengo algún problema que tengo que afrontar sí que pienso en el día de la recuperación. La última vez que pensé en ello fue hace unos días cuando hice la prueba para sacarme el carné de moto y suspendí el teórico y me frustré bastante, pero después pensé que si pude aprobar la recuperación ¡también podría con este!" (S.6).

Esta experiencia ilustra dos aspectos importantes. Por un lado, muestra cómo influye la consecución de una meta de aprendizaje en el sentido de reconocimiento, pues ese resultado que se recibe se interpreta como una muestra de "capacidad". En el caso de la joven, el contenido de la prueba era tan difícil para ella que lo veía como algo "imposible" y por eso mismo, al ser un desafío mayor, mayor fue el efecto positivo sobre la valoración de su capacidad, razón por el que ahora se siente más empoderada para asumir otras situaciones complejas. Por otra parte, muestra el carácter movilizador del aprendizaje, pues su percepción como aprendiz media la percepción de su capacidad general. Así, vemos que un aprendizaje que se produjo en un contexto pudo ser traspasado a otro, porque lo que se traspasó fue el reconocimiento de su capacidad de aprendiz y de "tenacidad" personal para afrontar retos. En consecuencia, esta experiencia seguramente favoreció que su propia identidad personal se vea cada vez más nutrida y fusionada con su identidad de aprendiz.

### ~ Experiencias puntuales con presencia protagónica de Otros Significativos:

A diferencia de las entrevistas A, en estas entrevistas sólo un participante comentó una experiencia con presencia protagónica de un OS. Se refiere a una experiencia que tuvo lugar en su infancia, y que con la transición tuvo la posibilidad de resignificar y darle importancia reconociendo que lo ha acompañado durante su vida. Además, gracias al cambio de contexto, la experiencia ha vuelto a recrearse con lo cual se reafirma el peso que tiene en la vida del joven este OS. Si tuviera que ponerle nombre a esta historia la titularía "Abuelas- las segundas madres que dejan huella". Sin duda, la vida de muchos nietos no sería la misma sin la presencia amorosa y generosa de abuelos y abuelas que están dispuestos a cuidar y criar, complementando y supliendo las ausencias y carencias de tiempo y compañía que por distintos motivos se vive en la familia actual.

"- Ahora he estado pensando en estos días desde que nos hablamos, y puede que solo hablé de la escuela y de fútbol, y también tenía que haber hablado de mis abuelas, que me han enseñado muchas cosas cuando me hacían de canguro de pequeño.

E: Hay experiencias que después las volvemos a recordar, o pasan cosas en nuestra vida que hace que pensemos en ellas.

- Si, porque mi abuela siempre me dice (con la que vivo ahora), siempre me dice "de pequeño estabas con tu otra abuela, y cuando veías algo y no sabías lo que era, siempre preguntabas y eras un pesado. Pero hacías bien, porque ella como te lo explicaba tan bien y tan para niños"... y yo empecé la escuela de párvulos sabiendo muchas palabras, sabiendo decir palabras de objetos que nunca antes habría sabido porque mi abuela me iba diciendo "esto se llama flor, esto se llama tal... esto no lo toques, porque se muere..." tonterías, pero que para un niño pequeño es muy importante saber. Y seguro que no te lo dije pero lo he pensado. Nunca le di importancia y cuando empecé a vivir con ella el año pasado un día lo hablamos y pensé "bua... esto no lo dije el día de la entrevista"

# E: ¿Porque no te acordabas?

- No me acordaba, o me acordaba, pero no le di importancia y después he pensado que si mi abuela no me hubiera enseñado estas palabras... (que las habría

aprendido más tarde), pues no sé... no hubiera sabido tanto vocabulario... hubiera ido matando margaritas...

E: si ahora volviera a preguntarte por dos o tres experiencias que durante este tipo han sido muy importantes ¿qué me dirías?

- Pues la de mi abuela, lo he ido pensando, porque mis abuelas han tenido mucha importancia en mí, porque mis padres estaban trabajando, mis abuelas me buscaban de párvulos... y siempre son muchas horas que estas con ellos, si mi madre no me podía enseñar algo, pues claro me lo decía mi abuela. Mi abuela me enseñó el valor de algunas cosas, un mínimo de educación desde cuando eres pequeño, y yo veo ahora que hay mucha gente que no la ha tenido y son maleducados y es una pena. Un "por favor" y un "gracias" no lo saben.

E: ¿Y cuál dirías que ha sido el aprendizaje que has tenido en este tiempo?

- Mira mi abuela es muy meticulosa, todo tiene que ser perfección, todo tiene que estar en su sitio. Y yo en mi casa no soy desordenado, pero tendía la cama a las 4 de la tarde, cuando llegaba del instituto, o cosas así. Ahora me levanto y tiendo la cama. Y esto parece una tontería, pero ves y es todo muy fácil, ella está contenta, no cuesta nada hacerlo, mis padres están contentos cuando lo hago el fin de semana sin que me lo digan. Y es lo que te dije antes: ahí han estado mis abuelas para educarme, para enseñarme cosas que parecen una tontería pero no lo son" (S.5).

Como adelantamos al inicio del capítulo nos parece interesante analizar esta experiencia por diferentes elementos. Por una parte, muestra el carácter dinámico de la reconstrucción y co-construcción de las experiencias, el cual permite la variación en la significatividad de las mismas. Lo que antes no tenía importancia puede llegar a tenerlo -y viceversa- gracias a otras vivencias, y al proceso reflexivo y dialógico que se hace sobre las experiencias cuando las recordamos y las compartimos con otros, favoreciendo que las veamos de otra forma y les otorguemos un sentido y significado diferente. En el relato del participante vemos que la historia pasó a resignificarse gracias a hablar sobre ella con su abuela, y también porque al estar viviendo con una de ellas han surgido experiencias de aprendizaje en las que nuevamente él aprende aspectos que le ayudan a crecer como persona, con lo cual le ha mostrado que esa relación de enseñanza y aprendizaje que tiene con sus abuelas se mantiene en el tiempo.

Por otra parte, refleja el papel de los OS en el proceso de aprender y por consiguiente en la construcción de la IdA. En esta experiencia, son las abuelas quienes promueven un aprendizaje gracias a ofrecer enseñanzas que más tarde han sido reconocidas como valores. Así, crean con su nieto una relación que es una fuente de enseñanza. Recordemos que identificamos la influencia de los OS en la construcción de la IdA, porque su presencia orienta, gestiona, acompaña o propicia experiencias de aprendizaje.

Finalmente, se ve un ejercicio de reflexión del joven sobre cómo se ha ido construyendo como aprendiz, con lo cual es un ejemplo que evidencia la construcción de la IdA cross-activity, al identificar los elementos de continuidad y variación de sí mismo como aprendiz a lo largo del tiempo.

#### ~Experiencias puntuales que amplían el marco referencial:

Nuevamente los participantes se refirieron a experiencias que les permitieron conocer otra manera de hacer las cosas, otros puntos de vista u otras culturas con lo cual ampliaron su visión de una realidad, a la vez que descubrieron aspectos de sí mismos como resultado de participar en esas experiencias.

"- Este verano me he ido dos meses a indonesia por un intercambio. Tremenda experiencia de aprendizaje, adaptación total. Aunque fue más viaje que voluntariado para ayudar, pero vivir con gente de otras culturas... éramos 45 personas y bien distintas.... A la hora de ir al baño adaptación total porque era un agujero sin papel y probar nuevas experiencias y todo. Ha sido una gran experiencia de aprendizaje personal y de todo.

E: ¿Qué fue lo que más te impactó o más aprendiste?

- Aprendí inglés, nuevas culturas, meterme de lleno en ellas, adaptarme y probar cosas nuevas. Yo nunca dije que no a probar nada, ya sea una actividad, un baile, una comida, aprender el idioma, nunca dije que no. Adaptarme a todo y participar en ello y hacer de su cultura mi cultura. Busqué lo más diferente a aquí" (S.14).

Esta experiencia es similar a otras mencionadas en los viajes durante el bachillerato. Aquí, se trata de un cambio de cultura que permitió poner a prueba su adaptación. Se aprecia la mediación de su IdA en el afrontamiento de la situación, pues intenta conocer y comprender lo nuevo que se le presenta, ajustándose a lo que le demanda la situación y

mostrando una disposición favorable para ampliar y reestructurar sus esquemas de conocimiento. De esta forma se involucra en aprender no solo contenidos conceptuales, sino también procedimentales, actitudinales y estratégicos, que llevan al joven a enriquecerse de nuevos conocimientos por lo cual esta experiencia es valorada como un crecimiento personal.

Además de volver a hacer referencia a viajes, esta vez también mencionan el cambio de contexto que provoca la transición como el escenario que permitió esta amplitud del marco referencial.

"E: ¿Qué es lo más importante que has aprendido desde que terminaste el bachillerato hasta ahora, incluida la FP y entrar a odontología?

- No sé... El hecho de abrir mi campo de pensamiento, de pensar que hay más cosas, no solo es bachillerato y universidad. Cuando acabas la ESO siempre te dicen que no hace falta que hagas el bachillerato, pero tampoco te explican las otras opciones. Una FP es algo que creo que te enseña un oficio útil, puedes salir a trabajar cuando lo acabas, y a parte creo que te hace crecer un poco más como persona, ves más mundo. Cuando te dicen los caminos para estudiar ponen todo muy lineal (...).
- En bachillerato es verdad que ves a los que hacen FP como que no hacen nada y ahora que he hecho uno me doy cuenta de que sí que es verdad que no estudian tanto, pero es porque tampoco necesitan hacerlo. Yo he ido mucho más relajada este año y creo que he aprendido mucho más que en los dos años de bachiller. Porque lo que aprendí en castellano, catalán, inglés o historia ya no me acuerdo o ya lo sabía de la ESO.

E: Ahora si te dijera que volvieras a decir 3 experiencias que te han marcado, ¿escogerías las mismas o las cambiarías?

- Yo creo que añadiría hacer el ciclo porque me ha enriquecido mucho intelectualmente y como persona, sobretodo en el trato con personas en la clínica" (S.33).

"E: ¿Qué crees que es lo más importante que has aprendido durante este año?

- Creo que a no prejuzgar a la gente. El "xx" era una escuela bastante pija, en cambio aquí hay todo tipo de gente... He conocido a una chica con la que me llevo muy bien

y es lesbiana y me gusta mucho hablar con ella porque es un mundo desconocido y yo le pregunto cosas y a ella le hace gracia. A mí me gusta mucho esta realidad o como le quieras llamar porque no estás acostumbrado. Yo tampoco era de prejuzgar a la gente, pero... no sé... ahora cuando se me acerca alguien... antes era como pensando que vendría con mala intención.

E: ¿Tú crees que pensarías lo mismo si no hubieras entrado en esta universidad?

- No. Si me hubiera ido a una privada toda la gente es como igual, todos más o menos piensan lo mismo, los padres se dedican más o menos a lo mismo... es como una burbuja. Esta universidad te permite conocer gente diversa y además la carrera también es dada a muchos Erasmus porque viene mucha gente interesada en letras, literatura... Me gusta el ambiente" (S.17).

En estas dos experiencias se aprecia que gracias al cambio de contexto generado por la transición pudieron conocer otra realidad. Un relato hace referencia a las diferencias socioculturales de las personas que se encuentran en el nuevo entorno, las cuales han permitido que la joven acceda a otra realidad hasta ahora desconocida para ella. En su relato pone el acento en la diversidad de la gente como consecuencia de ser una institución pública. En este sentido, es una reflexión sobre la influencia de la cultura en nuestro pensamiento, reflexión que es posible porque la participante ha podido tomar distancia y salir de la "burbuja" cultural en la que antes estaba, permitiendo la influencia de otras voces en su pensamiento.

El otro relato centra la diferencia en el cambio de contexto por el nivel educativo y también se puede pensar en una relación con la idea de "burbuja" de la que hablaba la participante anterior. Esta joven hace referencia a que en el contexto en el que estudió (escuela y familia) no se da el valor adecuado a las diferentes opciones profesionales más allá de la universidad, y por consiguiente no las promueven dentro de las trayectorias educativas y profesionales cuando los jóvenes tienen que hacer esta elección. Esta estudiante solo contempló la FP como un camino alternativo cuando vio que no podía entrar a estudiar lo que quería y entró con los prejuicios que se había creado alrededor de este nivel. No obstante, se encontró con una realidad que la confrontó en términos del contenido y motivación, y en la que pudo aprender mucho; tanto, que la llevó a reflexionar y cambiar su elección vocacional. Fueron las diferencias en las características de la

actividad y el contenido encontrado en este nivel educativo las que llevaron a que esta joven pudiera abrir su pensamiento.

~ Experiencias puntuales de sucesos infortunados:

Nuevamente han sido mencionadas experiencias que se han desarrollado por alguna pérdida o enfermedad, tras las cuales han podido aprender algo de sí mismos.

"- La otra experiencia que me marcó mucho fue una experiencia con la familia, porque tengo un familiar que tiene cáncer y también al estar con ella y ayudarla me ayuda a darme cuenta de que el estudio no es lo más importante, que también hay más cosas.

E: ¿En este acompañar a este familiar hablas con ella de estas cosas? ¿de darte cuenta de lo fugaz que es la vida?

- Si, más que nada es eso, que al ver que la vida puede cambiar tan rápidamente pues tienes que aprovechar y hacer tus cosas que no dedicarte solo en los estudios. Cuando estoy con ella... [Se interrumpe porque empieza a llorar]

E: Te hace reflexionar. Es una enfermedad dolorosa porque ves cómo se va apagando la persona. No sé el contexto pero muchas veces tienes que mostrarte fuerte frente a ellos y animarlos. ¿Lo habías podido hablar con alguien?

- No demasiado. Normalmente la gente se tiene que hacer la fuerte y yo no lo quiero hablar con mi madre... pero bueno, son experiencias todo" (S.1).

Emocionalmente esta experiencia ha sido triste y dura para la joven, pero le ha permitido cuestionarse la forma como afronta la vida y los estudios. El tener reflexiones sobre la vida-muerte y el paso del tiempo, le ha hecho pensar sobre cómo prioriza los diferentes aspectos que conforman su vida, relativizando el peso -que aunque importante-deben tener los estudios y por consiguiente el tiempo y energía que le debe dedicar a los mismos.

# ¿Realizan conexiones entre las experiencias subjetivas de aprendizaje previas y las experiencias subjetivas de aprendizaje en el nuevo contexto? ¿De qué tipo son las conexiones?

En las entrevistas los jóvenes realizaron conexiones entre las nuevas ESA y las ESA de etapas anteriores, aludiendo en especial a las vividas en la etapa del bachillerato. Según el modelo de IdA, las conexiones son representacionales entre las experiencias de aprendizaje y la persona misma, permitiendo a los jóvenes mostrar su percepción y vivencia de participación dentro de las ESA.

En esta muestra, identificamos dos usos principales de las conexiones: uno, para ejemplificar y mostrar la diferencia entre ambos contextos educativos (comparar); el otro, para mostrar cómo una experiencia del contexto anterior tiene repercusión en el nuevo contexto. En consecuencia, conviene subrayar que en las conexiones que realizan los jóvenes se hace evidente la influencia que han tenido estas vivencias en su IdA. Por ejemplo, hacen mención del cambio en las características de la actividad y cómo esto afecta a la forma como deben afrontar las experiencias de aprendizaje en el nuevo contexto:

- "E: Si piensas en lo más importante que has aprendido es este tiempo ¿qué sería?
- Espabilarte solo. En la escuela es muy fácil porque está todo preestablecido, en la universidad no, te dan la teoría y tú decides que hacer" (S.29).
- "A veces en el bachillerato siempre tenías a los profesores a tu lado y todo era más cercano. Yo podía solo escuchar en clase y solo con repasar un poco en casa ya lo tenía todo. La manera de aprender era todo más fácil. Ahora en la universidad tienes los profesores ahí pero lo mínimo, solo para decirle una cosa y ya está. Tienes que hacer los apuntes en clase, espabilarte y buscar libros y el tiempo que le dedicas en casa es mucho más grande. Esto es lo que me ha chocado más, tienes que repartírtelo mejor y básicamente es lo que más me ha chocado" (S.25).

Vemos que en la comparación anterior se hace manifiesto el cambio en las características de la actividad que rodean las nuevas clases, desde el rol del profesor, el contenido y las actividades de aprendizaje que ahora son más autónomas y exigentes.

También encontramos varios relatos que centran la conexión en el sentido y el motivo:

"También ahora hago las cosas porque quiero, antes estudiaba catalán o sociales porque tocaba, ahora lo hago porque me gusta. Ahora cumplo con mis deberes y con los estudios, pero porque me gusta y estoy motivada. También he comenzado a ver la utilidad práctica de lo que estoy haciendo, que es algo que en el bachillerato no pasaba. Yo veía que muchas cosas que hacía no me iban a servir, pero ahora lo que estoy estudiando es útil, podré utilizar todos los conocimientos que estoy aprendiendo para ayudar a gente" (S.6).

Queremos resaltar en esta conexión-comparación el cambio en el sentido del aprendizaje. Vemos que la estudiante centra su comparación en la ausencia y presencia de sentido por aprender que tuvo en ambos contextos. Así, en la universidad puede representarse lo que hace de una forma más clara y coherente con su propia meta de aprendizaje personal y profesional -ayudar a otras personas-, que unido a una percepción de competencia adecuada por los resultados que va obteniendo favorece que construya y otorgue un sentido a los procesos de enseñanza y aprendizaje que vive en este nuevo contexto.

"De las experiencias que mencioné en la entrevista anterior... está el trabajo de recerca. Hago geología por culpa de ese trabajo, me lo propuso el profesor y dije "bueno lo haré... no me entusiasma pero lo haré" y a medida que lo iba haciendo me gustaba. Mi profe de allí lo sabe, está contento porque él es geólogo también. Creo que soy el único de toda la Escola que ha estudiado esto... no es muy común (...) El trabajo me marcó para elegir la carrera. A la que supe que no podía entrar a biología, lo tuve como primera opción. Este año ya fue así" (S.5).

Esta conexión es diferente a las demás, en tanto que es más específica al conectar con una ESA concreta que permitió al joven conocer otro campo de conocimiento y hacer algo que lo motivó. Esta experiencia desencadenó en el cambio de elección vocacional, aunque no fue vista así hasta tiempo después cuando el participante no pudo entrar a la carrera de la primera opción. En este sentido, es una ESA "descubrir la geología" que empezó en el bachillerato pero siguió desarrollándose en la universidad. Más adelante retomaremos estas experiencias para hablar del motivo como elemento presente en las ESA.

# ¿Qué elementos aparecen en las experiencias subjetivas de aprendizaje y cuáles son sus características más destacadas?

En este apartado expondremos los elementos más representativos que identificamos en las ESA mencionadas por los jóvenes tras su paso a la educación superior. Nos referiremos nuevamente a algunos de los elementos propuestos por Coll y Falsafi en el modelo IdA con categorías que ya hemos comentado en el capítulo anterior. Es importante tener en cuenta que la mayoría de las experiencias comentadas por los participantes hablan de la transición misma y del nuevo contexto, por lo que los elementos girarán principalmente alrededor de este tema "macro" permitiendo describir con más detalle el proceso y la vivencia subjetiva de la transición y su influencia en la reconstrucción de la IdA. También podremos apreciar que los elementos comentados por los jóvenes guardan relación con aquellos comentados en sus expectativas sobre el cambio a la universidad, con lo cual la vivencia de los participantes -en su gran mayoría- ha resultado coherente con lo esperado.

# 6.1.2. Las características de la actividad en el nuevo contexto y su influencia en la IdA

Iniciamos con este elemento pues fue recurrentemente mencionado en las entrevistas con los jóvenes. Es de esperarse que el cambio de una etapa y entorno educativo comporte diferencias en las actividades académicas, formativas y culturales que se llevan a cabo.

Dentro de las características de la actividad encontramos la estructura de la tarea, el contenido, la gestión de la participación, la organización social, los roles de los participantes, etc. A continuación presentamos los tópicos más destacados en las historias de los jóvenes en relación con las situaciones de aprendizaje formal mencionadas.

# Dificultad en el contenido:

Los participantes hacen alusión a la dificultad de los contenidos que tienen que aprender, tanto por la complejidad como por la profundidad, lo cual influye en cómo deben prepararse y el mayor tiempo que deben dedicar para afrontar exitosamente el proceso de aprendizaje:

- "- E: ¿Qué es lo más difícil que te has encontrado?
- ~Quizás el contenido porque el esfuerzo que tienes que poner en cada asignatura es

mucho mayor que antes. Las asignaturas cada semestre son diferentes y el temario es muy condensado. Esto es lo más impactante" (S.25).

- "- Estudio más. Antes no necesitaba estudiar tanto, ahora en cambio tienes más materia y a lo mejor cosas que el año pasado era una página ahora son 50. Necesito más estudio y más tiempo" (S.29).
- "- Me he dado cuenta de que en realidad sabemos muy poco, yo me pensaba que sabía mucho de sintaxis y la primera clase te das cuenta de que no sabes nada. Aquí comienzas de 0 a un nivel muy avanzado. Si no tenías claro lo de antes te pierdes" (S.17).
- "- Geología a veces se tiene como una opción si no se pasa la selectividad, pero ya te digo que duran dos meses y se van a su casa. Cada año pasa lo mismo, que 40 dejan la carrera porque se piensan que es un regalo y tienen que estudiar más de lo que piensan. En física de 110 aprobaron 27, ahora en clase solo hay 30. ¿Dónde están los demás?... estarán en casa, se habrán ido a otra carrera, no sé... a mí me deja que pensar... pues tampoco me gusta la física, me cuesta mucho, pero tampoco voy a dejar la carrera por una sola asignatura" (S.5).

Los otros aspectos que comentaremos a continuación se desprenden por el cambio de metodología, pues está pensada para unas clases con un gran número de asistentes (60 o más), lo cual conlleva unas consecuencias en el formato que siguen las clases volviéndolas mucho más magistrales y por consiguiente la participación del alumnado se ve reducida.

# Cambios en la evaluación y peso de los exámenes:

Hemos compartido en apartados anteriores, relatos en los que los estudiantes comentan que uno de los cambios que los han impactado es el gran peso que tienen los exámenes, pues la acreditación se realiza casi exclusivamente con esta evidencia "Hay muchas asignaturas que te la juegas toda en el final" (S.1). Lo anterior implica que vivan la situación de evaluación con algo de estrés y nerviosismo "Vas con un poco de agobio a los exámenes, es mucho temario y mucha nota" (S.6), y dificultad por la autonomía en la regulación del tiempo y el proceso "Vas muy libre y tienes que meterte tú la presión de estudiar. Tienes que ser muy responsable y organizarte porque solo tienes exámenes en enero y julio" (S.29).

Además del cambio relativo al peso de los exámenes (alto porcentaje de la calificación final) también mencionan el formato usado, siendo la evaluación tipo test la predominante. En efecto, cabe esperar (aunque no sea deseable) que la propuesta de evaluación cambie dada la cantidad de estudiantes y la dificultad en tiempo que implica hacer un seguimiento más continuo y por medio de otro tipo de instrumentos, actividades y evidencias para ver el progreso de los estudiantes. Los participantes cuestionan que este sea el formato más adecuado, aunque también comprenden que facilita la corrección.

- "- Me sorprendió la forma de hacer los exámenes.
- E: ¿El formato?
- Sí, el formato. Siempre los hacen tipo test y a veces pienso que ¿cómo puedes demostrar tus conocimientos de una materia haciendo un examen tipo test?, porque a veces uno se puede copiar de otro y sacar una muy buena nota. Es lo que más me sorprendió, la manera de hacerlos. Hay algunas asignaturas que me gustan más porque son una parte tipo test y una parte integrativa. Esto ya está mejor, porque ves un poco más el desarrollo de cada uno. Supongo que los de tipo test los hacen para que tengas las ideas claras y que para corregirlo es más fácil" (S.10).
- "- Ahora es diferente porque son exámenes tipo test y los errores bajan así que tienes que calcular muy bien eso" (S.29).

# Clases masificadas - Somos un número:

Otro tema identificado es la percepción de la masificación de las clases, en las cuales es muy difícil establecer una relación de contacto directo con el profesor, y por consiguiente sienten que son un grupo "anónimo" para el docente:

- "- El impacto de pasar de una clase de treinta personas a una clase de noventa. Te sientes como un número más y ya está" (S.25).
- Lo que no me gustó de la universidad es que al ser 85 en clase, es una locura. Los profesores no te conocen nunca, no saben nunca quién eres. Hay un profesor de química que intenta aprenderse tu nombre, el de todos y al final del curso se acuerda, pero no vuelves a tenerlo durante toda la carrera, así que no sirve de mucho, pero bueno, está bien que lo haga. Pero que no se sepan tu nombre y que te tengan como

un numerito no me gusta nada. Aunque yo tampoco me aprendería 85 nombres" (S.5).

# Poca participación e interacción con el docente:

Relacionado con el punto anterior y con excepción de un participante, manifiestan que la relación con el docente es de poca interacción. Comentan que en algunos casos, el profesor es una persona que va a la clase para dar una información y se retira, generando poca interacción con los estudiantes. Otro aspecto más generalizado, es que los profesores no están pendientes del avance de cada estudiante, con lo cual es responsabilidad de cada alumno realizar las acciones necesarias para llevar satisfactoriamente su proceso. En este sentido, algunos valoran positivamente que los traten como "adultos" y les cedan la decisión de lo que hacen y la manera cómo afrontan los estudios, aunque paradójicamente extrañan una relación más cercana con el docente. Una consecuencia de no vivenciar una relación de mayor interacción e intercambios comunicativos alrededor del contenido es que la participación de los estudiantes es muy reducida, muchos se cohíben y otros sienten que no deben preguntar al percibir que el docente no lo valora positivamente.

"- Con los profesores al final te acostumbras. Al principio pensaba "ahora no le puedo preguntar esto" pero a veces sí que hemos pedido alguna cita y hemos ido a su despacho pero como algo puntual porque sabes que es mucho más dócil, pero hay otros que son mucho más imponentes.

E: ¿Por qué crees que no puedes preguntar?

- Hay es que... Son tan estrictos y a veces tan listos que a veces cuando los miras piensas que si preguntas algo van a pensar que eres tonta o algo así (...). Normalmente no me ha pasado con muchos profesores pero hay unos puntuales que te dicen que solo podemos ir si es algo importante. Hay profesores y profesores, hay uno que es muy cercano y que sabes que no hay ningún problema por ir y preguntarle, pero hay otros que son muy rígidos y muy estrictos" (S.25).

"E: ¿La dinámica de clase es diferente?

- Sí, ahora es un profesor que se dedica a explicar, están los seminarios o las prácticas donde hay más interacción, pero si en clase te quedas con una duda es poco normal preguntarla allí. La clase es más grande y el profesor va a lo que va.

E: ¿Te sientes bien con esa manera de hacer?

- Sí, es una manera de aprender que no va a ser como en la escuela que te lo daban todo hecho, tienes que acostumbrarte y ya está" (S.29).
- "- Bien, me gusta mucho porque ya es otro rollo. El hecho de poder decidir tú, si vas a clase, si no vas a clase, si te vas de clase... Aquí eres responsable de ir a clase o de no ir, de estudiar, de presentar los trabajos, no te van a venir atrás ni a llamar para que vengas.

E: La autonomía que has ganado al entrar en la universidad.

- Sí, al final eres tú el que decide si quiere aprender o no y esto... Yo normalmente quiero aprender, pero también si en una clase tengo que hacer algo y no llego pues tampoco me sabe tan mal..." (S.17)
- "- Como no es una atención tan individualizada ellos pasan, si tú no vas a hablar con el profesor a lo mejor él ni te conoce, esto a mí no me disgusta; aunque a mí me gustaba tener contacto con los profesores y profesoras del cole.

E: ¿Aquí no?

- Depende de con quién. Quién es más dado a hacerte colaborar o a pedir voluntarios pues sí, pero el profesor que viene habla y se va, pues no. Supongo que por ese motivo siento que me tratan como más grande. Es diferente, el trato es diferente. También es que se encuentran en clase con gente de 30, de 40... A todos nos tratan igual, ya no están por chorradas". (S.10)

A diferencia de los demás participantes, una joven comenta que en su experiencia con los profesores se ha encontrado con una relación cercana y de mucha construcción, motivo por el que siente que la tratan como alguien que tiene conocimientos para aportar:

- E: Decías que en el cole tenías profesores que estaban allí porque no habían podido hacer nada más, ¿cómo te parece que es aquí la vocación docente?
- Con los profesores este año siento que hay mucho respeto, no te tratan como un alumno que no sabe nada, te tratan como una persona que es potencialmente un profesional que quizás antes de entrar a la universidad ha hecho otros estudios y tiene un nivel como el del profesor y te tratan con mucho más respeto en ese sentido. También hay mucha más relación, hay más intercambio de ideas, cosa que en el bachillerato no pasaba, allí el profesor esta encima y los alumnos debajo. La mayoría

de los profesores que tengo veo que les gusta mucho su trabajo, realmente te enseñan con ilusión de que aprendas" (S.6).

# 6.1.3. Otros significativos en el nuevo contexto y su influencia en la IdA

Los otros significativos fueron poco comentados en estas entrevistas en comparación con las experiencias de las etapas previas. No obstante, en algunas experiencias se menciona la presencia de OS que promovieron, acompañaron, apoyaron o fueron fuente de aprendizaje para los jóvenes. Los participantes vuelven a comentar la presencia de familiares, amigos, profesor y como novedad aparece el/la "novio/a".

Con relación a los familiares, las razones por las que vuelven a ser mencionados tienen que ver con el apoyo y el aprendizaje. Una de las experiencias fue la descrita en un apartado anterior sobre la presencia de las Abuelas como fuente de aprendizaje (ver experiencia página 168), en ella apreciamos que las abuelas han ofrecido aprendizajes directos al joven, ayudando en su formación de valores. Otra experiencia hace alusión a la figura de una tía que acompaña, guía y modula la estrategia de aprendizaje que debe tener la participante:

"- En la ESO te piensas que estudias y no estudias nada, llegas al bachillerato y te das cuenta de que en la ESO no has hecho nada. Durante la FP sí que al principio me relajé un poco, pero no me duró mucho. Tengo una tía que es psicóloga y cuando le decía que estaba agobiada por estudiar 30 páginas me decía "Si te estresas con esto, no sé cómo vas a hacer cuando estés en la universidad" y claro eso me dejaba pensado, así que decidí volver a coger los hábitos que había cogido en el bachillerato.

E: Hablando de las personas que te rodean, ¿quién dirías que ha sido especial para ti durante ese ciclo que hiciste?

- Sobre todo mi tía porque me apoyó mucho con el estudio. Mi madre también me apoyó mucho, pero con la que confío más para los estudios es con mi tía.

E: Tienes una entrenadora personal.

- Jajaja, si" (S.33).

También aparece la figura de los padres como apoyo emocional e instrumental, al ofrecer a los participantes los medios físicos y económicos para realizar los estudios:

"E: ¿En esta experiencia que tuviste, qué personas dirías que fueron importantes?

- Mi madre fue la que estuvo todos los días recogiéndome a la academia, preguntándome como me iba. Mi madre me cuidó mucho, se preocupó mucho por mí y para mí fue muy importante, mi padre también, pero mi madre más" (S.6)

"E: ¿Cómo te sentiste cuando no quedaron plazas, qué hiciste?

- Me sentí como el culo, realmente. Una patada en la barriga y lo hablé mucho en casa. ¿Qué hago? ¿trabajo todo el invierno? ¿qué hago... qué hago un año sin hacer nada? Y le dije a mi padre "no quiero estar un año trabajando, porque no tengo edad de trabajar todo el invierno y quiero estar haciendo algo de provecho". Y vendré aquí a Barcelona, iré a clase tanto como me dejen, depende del profesor (...). Mis padres pues apostaron por mí, y me dijeron que ya que no hacía falta hacer exámenes y que tendría mucho tiempo, que me buscara extraescolares. Empecé a hacer alemán y estoy sacando también el first de inglés que lo necesito para la carrera" (S.5).

Otras referencias a OS tienen que ver con amigos o compañeros de clase que han coparticipado en experiencias de aprendizaje, apoyando u ofreciendo ayudas para aprender tanto en temas académicos como de la vida misma.

- "- Cuando te he mencionado a personas que me han impactado me refería a una chica que ahora es mi mejor amiga. Es de Galicia y ahora gracias a ella sobrevivo porque realmente le cuento todo, me da consejo y soporte, me ayuda en algunas asignaturas y también me aconseja en temas personales" (S.14).
- "- Sé que te dije que lo que me gustaba de fisio era que yo creía que todos iban a tener un perfil muy definido de persona con las mismas características. Pienso que el grupo de fisio es un grupo muy amigable, de mucho compañerismo. Tenía ese concepto y realmente he visto que es así.

E: O sea que se ha corroborado.

- Sí, somos un grupo muy dinámico y nos ayudamos todos. Hacemos muchos grupos para hacer trabajos y eso hace que tengamos que trabajar en equipo. Esa es la idea que yo tenía y que realmente he visto que es así y me gusta mucho" (S.6).

"- Las amistades muy bien, estoy contenta porque he encontrado gente que piensa como yo. Entre nosotras nos ayudamos, compartimos apuntes, si tenemos dudas hacemos grupos de trabajo o cualquier cosa y eso ayuda. En el instituto a veces tenías dudas y lo comentabas pero como la gente piensa más diferente y quieren hacer cosas diferentes no encuentras tanta... tanta afinidad. Aquí en la universidad me he encontrado que hacemos un buen equipo, entre nosotras nos animamos" (S.10).

También han hecho alguna referencia a la figura de "pareja". Mencionan esa relación como algo que tuvo influencia emocional en la forma como vivieron las clases.

- "E: Si te preguntara por otra experiencia que te haya marcado en este tiempo ¿cuál me dirías?
- No sé. Estuve un tiempo con un chico de mi grupo, a lo mejor sería esa experiencia.
- E: Coméntame un poco más, ¿qué la hace importante?
- Ya no sigo con él, pero fue mi primera relación seria. Me di cuenta de cosas mías, de errores que cometí y de aspectos que me gustaría tener en una relación. Fue bueno porque cuando estaba con él era un plus ir a clase, cuando terminamos ya no... fue peor" (S.29).
- "- Conocí a un chico con el que estuve desde principios de enero hasta este agosto. Por ese motivo también estaba bien, venía a la uni con ganas, pero también para verle. Ahora es un factor que se vuelve un poco en contra, pero bueno...
- E: Porque igualmente ahora lo tienes que ver...
- Y ahora mucho más, porque las asignaturas son más especializadas hacía mi carrera pues de las 10 en 7 coincidimos
- E: ¿Crees que esta experiencia te va a influir o que te va a dejar un aprendizaje a futuro?
- Sí. Supongo que si ahora me encontrara otra vez a un chico de este estilo lo dejaría al momento. A la que comenzara a ver cosas me largaría. Yo creo que si tuviera otra relación no me fijaría en un chico así" (S.17).

Finalmente encontramos que la figura del profesor cambia en el nuevo contexto y pasa de ser una persona cercana e incluso OS en la etapa anterior, a ser una figura más

lejana y con menos influencia directa debido al cambio de la interrelación comunicativa y de participación que se establece en clase, el cuál es escaso, así como a poca interacción por fuera de las mismas. En particular, hacen referencia a la figura de profesor pero sin referirse a una experiencia concreta. Es más un reconocimiento de su influencia en el interés dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de su valor como referente en torno a los conocimientos que puede ofrecer.

"Influye el profesor, porque puede ser que te guste mucho una asignatura que si el profesor no es bueno puede acabar por quitarte las ganas... con su metodología. Yo necesito un profesor que tenga predisposición a que yo aprenda. Que se implique, que veas que si tienes un problema se lo puedes preguntar y él te lo resolverá. Y sobre todo que te dé confianza" (S.14).

"E: Me comentaste en la entrevista que la figura del profesor es importante, ¿cómo la ves aquí?

- Hay muchos tipos de profesores; hay profesores que te hacen adorar su materia, pero hay otros que están de espaldas a los alumnos leyendo el PowerPoint, hay otros que utilizan un lenguaje que no es apropiado para una clase. Yo creo que no hace falta olvidar que eres un profesor y los alumnos están aprendiendo de ti, no puedes ponerte a leer el PowerPoint, para eso nos vamos a la biblioteca que es más productivo. También tienen que recordar que son una figura para ellos" (S.29).

"La mayoría de los profesores que tengo veo que les gusta mucho su trabajo, realmente te enseñan con ilusión de que aprendas" (S.6).

"Los profesores saben tanto (la mayoría) y te explican tantas anécdotas, tantas cosas, tantos hechos que no sabías..." (S.5).

# 6.1.4. Interés y Motivo en el nuevo contexto y su influencia en la IdA

Recordemos que en la etapa anterior identificamos tres grandes categorías de intereses relacionados con el *reconocimiento*, *características de la actividad* y *alineación de motivos*. En esta etapa encontramos que los motivos e intereses manifestados por los jóvenes dentro de la experiencia pueden seguir siendo representados por las categorías identificadas previamente.

Por ejemplo, un participante nos cuenta que tuvo una experiencia en la que recibió actos de reconocimiento sobre su interés por aprender lo cual fortaleció su sentido de reconocimiento como aprendiz.

"-...Y vine aquí a Barcelona. Iré a clase tanto como me dejen, depende del profesor no me dejaba ir porque no había pagado, algún profesor muy bueno, que me dijo: "ven, mucho gusto de que vengas es un honor que aunque no hayas pagado quieras venir, te dejaré hacer hasta los exámenes, dice". Me ha ido muy bien porque conozco todo el campus, conozco los profesores que tengo.

E: ¿Te animó esta invitación del profe?

- Sí, muchísimo. Al final no hice los exámenes pero vine a casi todas las clases".

(S.5)

Nos comentaron también varias experiencias relacionadas con encontrar un sentido al aprendizaje y al esfuerzo que éste les demanda como consecuencia de tener una motivación alta por el contenido que estaban aprendiendo, y porque ven que ese aprendizaje es útil y aplicable, permitiéndoles llegar a una meta vocacional que se han trazado. Es decir, existe una concordancia entre el interés de esta experiencia y el logro de un objetivo o un motivo de orden superior:

"- Cuando estaba acabando el curso y estaba haciendo la selectividad piensas en alternativas para poder llegar a medicina. Estuve pensando en hacer un grado superior o repetir el bachiller, pero no valía la pena. Al final decidí hacer un grado de un año para poder entrar a la universidad. El grado era de higiene bucodental y la verdad es que me gustó mucho, aprendí bastante. Al principio pensaba que eso de las bocas me daría mucho respeto, pero la verdad es que no. Cuando lo acabé pensé "en realidad quiero hacer medicina porque desde pequeña lo veía como una manera de ayudar a las personas" pero no había pensado en odontología. Haciendo el ciclo me di cuenta de que me gustaba mucho eso de la odontología, así que al final me decidí por la odontología.

E: Pensando en este año que ha sido de mucho aprendizaje, de buscar este camino, de definir lo que quieres hacer, de encontrar tu vocación, ¿cómo lo describirías?

- Yo creo que lo pasé más mal en el segundo año de bachiller que no sabía nada, que no ahora. El año pasado ya estaba más encaminada. De todos los años que he

estudiado creo que éste es el que más he disfrutado, le he encontrado más utilidad y más he aprendido.

E: ¿Descubriste con esto otra faceta de ti u otra manera de aprender?

- Más que otra manera de aprender, una motivación. En la ESO por ejemplo yo no tenía ninguna motivación, acabarla era lo único" (S.33).
- "- También ahora hago las cosas porque quiero, antes estudiaba catalán o sociales porque tocaba, ahora lo hago porque me gusta. Ahora cumplo con mis deberes y con los estudios, pero porque me gusta y estoy motivada. También he comenzado a ver la utilidad práctica de lo que estoy haciendo, que es algo que en el bachillerato no pasaba. Yo veía que muchas cosas que hacía no me iban a servir pero ahora lo que estoy estudiando es útil, podré utilizar todos los conocimientos que estoy aprendiendo para ayudar a gente" (S.6).

# 6.1.5. Emoción suscitada por las experiencias en el nuevo contexto y su influencia en la IdA

Siguiendo a la categorización propuesta en el capítulo anterior, en las experiencias comentadas por los jóvenes identificamos únicamente si las emociones fueron positivas, negativas o ambivalentes. En general, el matiz emocional de las experiencias vivenciadas a raíz de la transición fue de una emoción positiva, lo cual no implica que los participantes hayan tenido experiencias puntuales en las que tuvieron emociones negativas, especialmente de estrés, algunas de las cuales se han comentado en apartados anteriores.

Retomando las experiencias comentadas por los participantes, sobresale que son las demandas académicas las que más emociones negativas les generan. Por un lado, encontramos que las situaciones de evaluación producen en los jóvenes estrés y miedo, porque saben que un porcentaje muy alto de la calificación depende de esa sola evidencia. Por otro lado, son las características de la actividad académica como la dificultad y profundidad del contenido, el grado de autonomía que implica la metodología y la inversión de tiempo, las que más angustia y agobio generan. No obstante la posibilidad de sentir estas emociones negativas, los jóvenes enfrentan estas situaciones como un reto y como algo sobre lo que pueden y deben aprender, por lo cual, cuando lo consiguen sienten

una satisfacción y se reconocen a sí mismos como aprendices capaces de superarse, produciendo a su vez una emoción positiva, y por eso al final les queda el sabor que la experiencia en general ha sido buena.

"He aprendido en matemáticas a enfrentarme a mis miedos. Aquí hacemos el seminario, hacemos las actividades y después te llaman a la pizarra y sales sin hoja a hacer el ejercicio. Yo esto no lo podía hacer, entraba a clase temblando y salía temblando, hubiese salido o no, por el miedo a salir. Yo muchas veces no lo entendía y lo copiaba... Pero igualmente la cosa es que salir allí, enfrentarme a eso, aprendí muchísimo a controlarme, a calmarme" (S.14).

"Yo creo que nadie es perfecto, cada uno tiene que aprender de sus errores. El primer año de la universidad tuve momentos en los que estaba angustiada, estaba mal porque no me acababa de adaptar al ritmo. Como tú te marcas los pasos a veces te exiges más de lo que puedes pero ahora ya estoy bien" (S.1).

En relación con las emociones positivas, es fácil que sean mencionadas cuando se encuentran con situaciones en las que se han cumplido sus expectativas "Todo me ha ido muy bien la verdad, me gusta todo lo que hago" (S.10). También cuando se han encontrado con una nueva forma de hacer las cosas que les agrada más porque les otorga poder de decisión:

"Bien, me gusta mucho porque ya es otro rollo. El hecho de poder decidir tú, si vas a clase, si no vas a clase, si te vas de clase. De profesores estoy muy contenta, se ve que todos los que dan clase, dan clase porque saben de lo que están hablando" (S.17).

Finalmente encontramos una experiencia que sería ambivalente, pues aunque tiene un sabor de emoción negativa, el participante pudo recuperarse y aprender, pero el costo que tuvo que pagar para ello fue muy alto (la experiencia se describe con más detalle en la página 164).

E: ¿cómo describirías la experiencia de este año que tuviste, de este año que ha pasado como la describirías?

- Dura, emocionalmente, ¿he? porque fue, me fui a vivir a Barcelona, rompí una relación de casi dos años, la escuela me interesaba, pero estaba de bajón emocional y no acababa de arrancar, al final si y tuve la suerte de recuperarme, pero ya está. Bien pero dura emocionalmente totalmente" (S.27).

# Resumen de las ESA y sus características más relevantes, a las que remiten los y las jóvenes en su reconstrucción de la IdA tras haber ingresado en la educación superior

- ~Se refieren a la transición a la educación superior como una experiencia ecológica cuando se ha visto involucrado su lugar de residencia y/o cambian las actividades principales que ahora realizan. En sí misma, la transición parece que no es vivenciada como un cambio ecológico sino es acompañada por las actividades diferentes en las que empiezan a participar como consecuencia de este ingreso a la educación superior.
- ~En algunos casos se presenta la transición como una experiencia puntual de reto, en tanto ha supuesto un desafío por la dificultad del contenido, el aumento de la dedicación y el cambio en la evaluación. En este sentido, consideran un reto superar estas condiciones que caracterizan las actividades académicas a las que ahora se enfrentan.
- ~Mencionan experiencias como viajes y conocimiento de otras culturas o formas de pensar que les permite ampliar su marco referencial. En particular, la universidad se visualiza para algunos como un espacio que por su diversidad de alumnado permite conectar culturas y puntos de vista diferentes, hacen mención concretamente a la universidad pública como una institución que proporciona el encuentro entre una amplia variedad de personas.
- ~Los familiares son los OS que siguen estando más presentes en las experiencias fruto de la transición, gracias al apoyo y aprendizaje ofrecido.
- ~Aunque no hay referencia a profesores puntuales que hayan sido OS en experiencias concretas dentro de la transición, los y las jóvenes manifiestan la importancia de su papel dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- ~Las características de la actividad es el elemento que presenta mayor diferencia dentro de las ESA del ámbito formal, especialmente en lo referente al sistema de evaluación y metodología. La mayoría vive las clases como multitudinarias con poca interacción con el docente y poca participación del alumnado.
- ~La metodología que siguen las actividades académicas en el nuevo contexto conlleva una demanda de autonomía y responsabilidad; lo cual por una parte es

un elemento de dificultad, pero a la vez es valorado como una muestra de su paso a la adultez.

- ~Manifiestan en las experiencias de aprendizaje formal, una presencia y aumento del interés personal por aprender, debido a la alineación de motivos e interés por el nuevo contenido.
- ~Las experiencias aluden a emociones positivas al encontrar aspectos que se imaginaban previamente como la percepción del paso a la adultez, el incremento de su círculo social, la autonomía, la motivación por el contenido, etc. Por el contrario, aluden a emociones negativas especialmente de estrés y agobio por los cambios en el sistema de evaluación y el mayor esfuerzo que deben realizar para cumplir con las exigencias académicas del nuevo contexto.

# 6.2. Caracterización como aprendices tras haber ingresado en la educación superior

En este apartado expondremos como las y los participantes se describen como aprendices en esta nueva etapa. Teniendo en cuenta que ya contamos con una descripción previa a la transición, nos focalizaremos en las similitudes y diferencias identificadas.

¿Existe continuidad o discontinuidad entre la representación que tienen de sí mismos como aprendices en el momento actual y la representación que tenían cuando eran estudiantes de secundaria?

Es de esperar –según lo consultado en las fuentes teóricas-, que los relatos de los jóvenes hagan alusión a una continuidad en sus representaciones, lo cual les permite identificarse con un sentido "de sí mismo" a pesar del paso del tiempo. Efectivamente, encontramos en todas las entrevistas descripciones de continuidad como si se refirieran a una "esencia" que sigue igual; no obstante, junto a esa esencia también mencionan aspectos de discontinuidad, de novedad, y es este cambio el que les permite ajustarse a la nueva situación y avanzar.

Retomando los códigos creados para el análisis de la etapa anterior, identificamos que en esta etapa los jóvenes se describen por medio de una caracterización como aprendiz situada y/o con una caracterización como aprendiz general/inespecífica. No

encontramos descripciones que solo hicieran referencia a *características personales* como identificamos en el bachillerato, lo cual puede ser una señal que los participantes han reflexionado un poco más sobre el aprender y ser aprendiz.

# Características como aprendiz situadas

Respecto a las descripciones que hacen alusión a *características como aprendiz situadas*, se evidencia que las ubican dentro de un entorno formal de aprendizaje; por tanto, sitúan su representación como aprendiz ligada a un rol como estudiante, refiriéndose de alguna manera a las características de la actividad, al motivo e interés y a los resultados de aprendizaje. Según las entrevistas realizadas, los participantes manifiestan un cambio en la forma de afrontar las situaciones de aprendizaje identificando que ahora no actúan de una "única forma", sino que van regulando su actuar según las exigencias de la actividad e intereses propios. En otras palabras, "el sentido personal del aprendizaje" está mucho más presente y tiene más relevancia, por lo cual pareciera que buscaran un mayor equilibrio entre el esfuerzo, los resultados y sus propios intereses. De ahí que la mayoría afirme que ahora se permiten calificaciones menores en comparación con el bachillerato si el tema o la actividad no son de su interés o no le encuentran sentido.

"Me acuerdo de que te dije que me esforzaba y lo sigo haciendo. Más o menos esto, la constancia y que me gustaba hacer las cosas bien. Son pautas que sigo teniendo pero con la carrera me he dado cuenta de que tengo que aprender a hacer más pausas. Me lo tomo muy en serio, lo que me doy cuenta comparando con otras amigas o compañeras, veo que a veces la gente se lo toma muy tranquilo. A veces pienso que soy yo que me lo tomo muy en serio y no a todo le debo dedicar tanto. Hacer las cosas bien, si, pero tampoco tiene que ser excelente todo. Poco a poco me voy adaptando mejor y ya sé cómo tomarme mejor las cosas" (S.1).

"E: Si pensaras en las cosas que has vivido en este tiempo ¿cómo te describirías como aprendiz?

- Yo creo que tengo muchas ganas de aprender, de seguir adelante.
- E: En la entrevista anterior me contabas que te esfuerzas por lo que quieres, que eres atenta, que los problemas familiares te pueden afectar bastante y que pones mucho énfasis en que las cosas sean útiles. ¿Has cambiado en alguna de estas cosas?
- Yo creo que sigo igual. Ha cambiado la idea de que necesito que me guste la materia para esforzarme. Ahora es porque sé que lo voy a necesitar en algún

momento y por eso lo estudio. Ahora lo miro más como para lo que me servirá" (S.33).

"E: Ahora con todo lo que has vivido, ¿cómo te describirías como aprendiz?

- Soy selectiva con lo que me interesa, si me interesa pongo interés y soy constante.

E: ¿Cuándo dices que te interesa es porque tiene alguna vinculación con lo que quieres hacer a futuro?

- Si, a veces también por otros motivos. Fonética la clase no me gusta, pero sé que tengo que estar atenta porque me va a servir si soy profesora, pero no me gusta... Esta contradicción de la tendré que hacer de alguna manera para aprobar, solo quiero el aprobado.

E: ¿Haces estrategias distintas dependiendo de si solo quieres aprobar o si quieres sacar buena nota?

- Sí. Si es una asignatura que me gusta sé que tendré más buena nota porque habré ido a todas las clases, habré escuchado en todas las clases, habré tomado apuntes en todas las clases, habré hecho el trabajo a consciencia" (S.17).

#### Características como aprendiz general/inespecífica

En cuanto a las descripciones de *características como aprendiz más generales e inespecíficas*, identificamos que hacen alusión a su percepción como personas que aprenden en la vida, de ahí que su caracterización no se limite a su rol como estudiante o a un contexto formal de aprendizaje, evocando un aprendiz en múltiples contextos y situaciones e interesado en conocimientos de diversa naturaleza.

"- Lo que más me gusta es mirar a la gente y pensar como es su vida, aprender de los demás. Por ejemplo me gusta que me cuenten sus cosas, que me cuenten cuando eran jóvenes para hacer yo mi camino.

E: ¿Cómo ejemplo?

- Exacto. También comentar mis situaciones, mis cosas y ellos que me den su opinión o su experiencia, aprender de mi entorno. Es algo que tú mismo vas haciendo y descubriendo" (S.10).

"E: ¿Si pensamos en cómo eres como aprendiz, como te describirías?

- No sé si esto ya te lo dije, pero soy muy abierto a la hora de aprender nuevas cosas. Si me interesa algo pongo mucho de mi parte, si me interesa soy muy activo a la hora de aprender y... siempre se puede aprender algo nuevo y mejorarlo todo; enseñar algo que tú sabes y transmitir lo que tú has aprendido y que tú conoces y el resto no.

E: Ya lo habías comentado, ya lo tenías claro que querías venir aquí no solo entrar a la carrera sino conocer otras cosas.

- Nuevas maneras de aprender también, no solo teóricas sino también prácticas, de la vida" (S.14).

# Representación del concepto de IdA

Ahondando en la caracterización como aprendiz y que dichas descripciones nos hablan de cómo los participantes se enfrentan a situaciones de aprendizaje y construyen significados de sí mismos como aprendices, nos pareció importante indagar con los participantes la representación de la IdA como concepto y cómo se representan su propia IdA en este momento de sus vidas. Al respecto, al preguntarles si podríamos hablar de una Identidad de Aprendiz todos comentaron que sí, algunos muy seguros de su respuesta, mientras otros tuvieron algunas dudas sobre el concepto o sobre si sería una única forma de ser en vez de una combinación de aspectos de la persona: "Podría ser [en relación a la IdA], pero ¿tiene que ser una sola identidad?... A lo mejor puede ser una combinación de muchas cosas, pienso yo, no tiene porqué ser algo fijo" (S.27).

La entrevista como espacio de co-construcción y como práctica de indagación dialógica, permitió explicar el concepto y a raíz de ello que los participantes pudieran reflexionar sobre él. Así, pudimos identificar si el proceso de reflexión sobre el aprendizaje y sobre el ser aprendiz resultaba familiar, o por el contrario, algo muy novedoso, con lo cual es de esperarse también una IdA menos elaborada discursivamente:

"E: ¿Crees que podríamos hablar de una identidad de aprendiz?

- ¿Cómo?

E: Imagina la identidad. Nosotros decimos que esta persona se reconoce como catalán, como mujer, como un científico. ¿Crees que podemos hablar de una identidad como aprendiz?

- Sí, yo creo que sí.

E: ¿Crees que tienes una identidad como aprendiz?

Sí, yo creo que sí. No sé cuál sería, más o menos si, pero no podría decirlo exacto"
 (S.25).

En el extracto anterior apreciamos que el concepto de IdA resultaba novedoso para ella y necesitó ayuda para poder imaginarlo, tras lo cual piensa que el concepto es posible, pero al no haber reflexionado antes sobre él, no es capaz de concretarlo en su caso particular. Por el contrario, otros participantes, respondían con total naturalidad como si le encontraran sentido y estuvieran familiarizados con el concepto o con los temas del concepto ("Identidad" + "Aprendizaje"), lo que podría indicar un acercamiento previo de mayor reflexión sobre estos temas:

"E: ¿Crees que podríamos hablar que tenemos una identidad de aprendiz?

- Yo creo si, seguro. Pero no solo depende de ti, depende también de la gente que te rodea, de si tu familia y la gente que está por ti, te cuida y te ha enseñado cosas, así sean básicas. De si has estado en un medio que te ha permitido aprender" (S.5).

La declaración anterior, nos parece interesante porque pone el acento en el papel del medio sociocultural y de su influencia en las oportunidades que ofrece a las personas que están dentro él. Por tanto, es un reconocimiento que el desarrollo personal está mediado por lo social, con lo cual no es solo un aprendizaje individual y privado sino social inmerso en todos los ámbitos de la vida misma. El siguiente fragmento es también una muestra de esta representación de una IdA vinculada a un aprendizaje sociocultural, transcontextual, la cual sin duda se dirige hacia la idea de un aprendiz a lo largo de la vida:

"E: ¿Tú crees que tienes una identidad de aprendiz, que se está formando, que se está construyendo?

- Sí, sí. Porque no solo eres aprendiz teórico, aprendes de la vida, de las personas, de enfrentarte a situaciones, aprender de los fallos. Yo creo que siempre puedes aprender cosas nuevas y seguir desarrollándote. Tanto en el trabajo, con la familia... con todo. Creo que siempre se debería desarrollar" (S.14).

Con excepción de un participante que hace alusión a una IdA que será cada vez más fija o estable, las demás representaciones sobre la IdA tienen en común que la consideran cambiante, variable según las propias experiencias que van viviendo:

"E: Para finalizar, ¿crees que podemos hablar de una identidad del aprendiz?

- Yo creo que sí. No todas las personas afrontan igual el estudiar y el aprender.

E: ¿Crees que esta identidad va a ser algo que va a seguir así o va a ir cambiando?

- Sí, va a ir cambiando, dependiendo de las experiencias que vayas teniendo, las cosas que vayas aprendiendo, la gente que esté cerca... todo eso hace que vayas cambiando.

E: ¿Lo que quieres decir es que mientras vayas viviendo experiencias vas a cambiar?

- Sí, yo creo que he ido modificando mi manera de ser conmigo y con los otros según las cosas que me han enseñado, que he vivido... Y voy a seguir cambiando, eso seguro. En la vida te pasan cosas, no te puedes quedar estático y vas aprendiendo de eso" (S.6).

"E: ¿Crees que podemos hablar de una identidad de aprendiz?

- Sí, a lo mejor sí. Cada persona es diferente en ese aspecto, igual que con otras identidades.

E: Esta identidad que se ha ido formando, ¿crees que seguirá cambiando en el tiempo?

- Claro, como más experiencia más golpes y más veces que has tenido que levantarte y... cada vez estás más solo para levantarte y para decidir tú como tienes que afrontar lo que te pasa. Normalmente se aprende de las malas situaciones, de las buenas también, pero más cuando pasa algo mal.

E: Cuando te tienes que replantear algo.

- Sí. Supongo que eso va... como vas madurando vas... vas aprendiendo otras maneras de aprender" (S.17).

La participante que considera la IdA más fija, comenta que es un proceso de construcción en el que se va consolidando una forma de afrontar situaciones de aprendizaje y eso es lo que llevará a que se vuelva cada vez más estable esa determinada IdA. Es decir, inicia con un proceso dinámico que después se consolidaría:

"E: ¿Crees que podemos hablar de una identidad de aprendiz?

- Sí, yo creo que sí. Creo que siempre solucionas las cosas siguiendo los mismos pasos y cada persona tiene eso distinto. Creo que poco a poco a medida que creces y afrontas situaciones diferentes vas definiendo como quieres aprender.

- E: En tu caso, ¿esta forma está todavía construyéndose?
- Sí, poco a poco, pero cada vez es más estable" (S.29).

# 6.2.1. Proyección en experiencias futuras de aprendizaje

En este apartado hablaremos de las expectativas y proyecciones previas y futuras que tenían los estudiantes. Queremos referirnos a las previas, para contrastar aquellos imaginarios y expectativas que tenían sobre cómo sería la transición a la universidad *vs.* la realidad que encontraron y vivieron. También presentamos cómo se imaginan en experiencias futuras de aprendizaje y si vemos alguna continuidad con lo comentado en la etapa anterior.

# Coincidencia de las expectativas previas

Identificamos una coincidencia alta entre las expectativas previas sobre la universidad y lo encontrado por los participantes al entrar a ella. Lo anterior demuestra que tenían un imaginario ajustado, ayudado a formar seguramente por las informaciones recibidas por el colegio y la exploración previa realizada por cada uno de los participantes. Consideramos que tener esta representación previa cercana a la realidad, es un elemento favorecedor del cambio porque les permite prepararse y crear las estrategias que consideren oportunas para afrontar aquello que se imaginan; de la misma forma, también tiene una influencia en el impacto emocional, permitiendo una mayor adaptabilidad, al sopesar previamente situaciones que vivirían después. En ese sentido, como se aprecia en un apartado anterior, fueron las situaciones o características de la actividad desconocidas las que generaron más emociones negativas como estrés y angustia.

Tabla 33. Cumplimiento de expectativas previas a la transición.

#### Expectativas previas

### Realidad encontrada

- Paso a la adultez: "Yo creo que cuando entras a la universidad, es la primera vez que te preguntan qué es lo que tú quieres... en la universidad es el primer año que tú dices "yo quiero estudiar esto".
- © Expectativa cumplida: los participantes comentaron situaciones en las que tienen que decidir: "Bien, me gusta mucho porque ya es otro rollo. El hecho de poder decidir tú, si vas a clase, si no vas a clase, si te vas de clase...".
- Motivación por el contenido: "...empezar a estudiar algo que realmente es algo que he escogido yo, que lo estudio porque a mí me
- Expectativa cumplida parcialmente: pues aunque la mayoría manifiesta una motivación por el contenido que han visto "Ahora cumplo con mis deberes y con los estudios, pero porque me gusta y

gusta".

estoy motivada", algunos mencionan que el primer año fue muy general con algunas asignaturas que no les interesaban "Ahora he empezado el segundo semestre que está enfocado más a la carrera. El primer año fue muy general. También me preguntaba qué estaba haciendo porque es un repaso de bachillerato en parte. Pero ahora ya me va gustando más".

- Autogestionar el proceso de aprendizaje: súper "...es diferente. Claro aquí siempre tienes alguien que está controlando... la pero en universidad, es como tu ahí te vas a la clase, el profesor te cuenta y tú te tienes que espabilar en tu casa, para hacer el trabajo porque es una cosa que tienes que hacer por ti".
- Expectativa cumplida: todos los participantes coincidieron que tienen que asumir una mayor responsabilidad por su proceso de aprender "Espabilarte solo. En la escuela es muy fácil porque está todo preestablecido, en la universidad no, te dan la teoría y tú decides que hacer", "Tienes que hacer los apuntes en clase, espabilarte y buscar libros y el tiempo que le dedicas en casa es mucho más grande".
- Masificación de las clases: "... el hecho que eres un número. Aquí en la escuela los profesores saben quién eres... Allí sencillamente somos 60 o no sé cuántos somos y el profesor viene, apunta y se va...".
- © Expectativa cumplida: se encontraron con clases muy grandes, en las que la relación con el profesor se torna diferente "Pero que no se sepan tu nombre y que te tengan como un numerito no me gusta nada. Aunque yo tampoco me aprendería 85 nombres".
- Cambio a nivel ecológico: "Me da mucha ilusión salir de aquí, que no es que no me guste, pero es un cambio, empezar de nuevo, conocer nuevos amigos, conocer un poco una ciudad nueva".
- Expectativa cumplida parcialmente: aunque la mayoría comenta que ha podido conocer amigos y disfrutar más la ciudad "encuentras tu grupo de amigos enseguida", "Si quieres ir a comer tienes muchos sitios muy diferentes con quien quieras, no está reducido a la gente con la que vas a clase"; solo algunos han vivido la transición como un cambio ecológico, con esa posibilidad de empezar de nuevo, "(la universidad puede abrir una ventana a muchas posibilidades...) ¡Infinitas! Yo creo que estamos en la universidad para hacer algo más que solo estudiar...".
- Diversas emociones proyectadas: "A mi ahora mismo me hace mucha ilusión", "bueno me da miedo la universidad quizá me queda muy grande y me veo muy pequeña para eso"
- © Expectativa cumplida: manifiestan que han tenido emociones positivas "Las amistades muy bien, estoy contenta", "De profesores estoy muy contenta", pero también momentos de estrés y angustia por el cambio "El primer año de la universidad tuve momentos en los que estaba angustiada, estaba mal porque no me acababa de adaptar al ritmo".

También habíamos identificado con los participantes aspectos favorables y desfavorables para afrontar la transición (ver tablas completas 31 y 32), y son estos los aspectos que retomamos para indicar si en la entrevista los participantes hacen alusión de haber vivido alguno de estos aspectos. En definitiva, después de haber presentado diversos fragmentos de las entrevistas en los apartados anteriores, se aprecia la presencia de elementos tanto favorables como desfavorables para afrontar el paso a la educación superior.

Tabla 34. Aspectos favorables y desfavorables vivenciados en la transición.

Aspectos favorables para afrontar el cambio	Aspectos favorables identificados en la transición	Aspectos desfavorables para afrontar el cambio	Aspectos desfavorables identificados en la transición
-Motivación por el estudio elegido	Vivenciado mayoritariamente	<ul> <li>Cambio de metodología</li> <li>Mayor exigencia</li> <li>Mayor complejidad de contenidos</li> </ul>	Vivenciado Mayoritariamente
-Dedicación y disposición para estudiar	Vivenciado mayoritariamente	<ul> <li>Decepción por la carrera</li> <li>Desmotivación por el contenido</li> </ul>	Identificado en un caso
-Sociabilidad	Vivenciado mayoritariamente	<ul> <li>Competencia académica</li> <li>Método de estudio</li> <li>Falta de disciplina, disposición, dedicación</li> </ul>	Identificado en un caso
		- Regulación emocional	Vivenciado mayoritariamente

Según los relatos de los participantes, se confirma que los aspectos favorables para afrontar el cambio se cumplieron, con lo cual no tuvieron problemas para integrarse y ampliar su círculo social, creando nuevas amistades que les ofrecieron soporte emocional y con las cuales pudieron hacer frente a las actividades de aprendizaje. También mencionaron que dedicaron más tiempo al estudio y las tareas requeridas al encontrar sentido y motivación por el contenido, a la vez que reconocen que requieren más esfuerzo por la mayor dificultad que estos contenidos representan. Al respecto, también acertaron sobre los aspectos más difíciles, siendo mayoritariamente los cambios relacionados con las características de la actividad (contenido, metodología, exigencia, etc.) los más comentados, generando en algunos casos emociones de estrés y agobio, por lo cual la regulación emocional fue también influida. Por último, solo se presentó un caso de falta de dedicación a los estudios derivado de una crisis emocional, y otro de decepción parcial de la carrera en tanto el primer año fue demasiado general con asignaturas que no le gustaron.

# ¿Cómo se ven a sí mismos estos jóvenes en experiencias futuras de aprendizaje?

Finalmente, presentamos la proyección de los participantes en experiencias futuras de aprendizaje. Hemos identificado tres grandes ámbitos a los que hacen referencia sus expectativas: uno tiene que ver con lo académico, otro con lo laboral-profesional y el último con su ser aprendiz a nivel personal.

#### Ámbito Académico:

Los participantes proyectan éxito académico en sus estudios actuales. Todos se imaginan que terminarán el grado sin dificultad y algunos incluso creen que mejorarán los resultados obtenidos en el primer año. Es decir, parece que se evidencia una escala de menor a mayor certeza sobre su rendimiento y capacidad académica futura, iniciando con los que ven que terminan los estudios, otros que además de terminar mejoran sus resultados y un último nivel en el que, siguiendo con una trayectoria académica, mencionan el interés por hacer un postgrado. Pensar en seguir estudios de postgrado, es por una parte un indicador de confianza en sus capacidades para continuar con experiencias formales de aprendizaje cada vez más exigentes, y también evidencia la importancia de su elección vocacional, que se configura como un motivo que les dirige su interés.

"E: ¿Cómo te proyectas que te va a ir a futuro?

- No te sabría decir cómo voy a estar de aquí diez años. Lo que sí que puedo decir es que espero tener la carrera acabada" (S.1).

"Me gustaría subir mi nota un poco, sé que es difícil pero se va a intentar" (S.29).

"Yo tengo muchas expectativas de biología marina, de hacerla al terminar esta. Pero también me puedo llevar un chasco porque tampoco sé cómo será la carrera, entonces al ser la segunda, si no me gusta tampoco me quedaría, por eso ya tengo un grado y siempre podré trabajar en otras cosas" (S.5).

"Académicamente creo que me va a ir igual o mejor porque me interesa mucho y cada año estoy aprendiendo más y no veo que pueda ir a peor, imposible. Sí que cuando acabe la carrera yo quiero ir un año a estudiar a Holanda, porque es lo que hizo mi madre cuando vino aquí. Aunque por lo que he estado viendo Holanda no es el mejor sitio para fisioterapia. Creo que me voy a ir a hacer un curso o a pasar todo

un año en Canadá, pero aún no sé; me quedan dos años y en dos años pueden cambiar muchas cosas, pero postgrado lo haré seguro" (S.6).

#### Ámbito profesional-laboral:

Los participantes comentan que se imaginan trabajando en lo suyo, ejercitando la profesión que han estudiado. Siguiendo las descripciones presentadas en el apartado anterior, algunos relacionan su desempeño laboral con la necesidad de seguir formándose, por lo cual hablan de hacer postgrados. Esto es interesante pues significa conectar identidades, y además hacer explícito que su "ser aprendiz" nutre otros aspectos de la vida, en este caso, el profesional.

E: ¿Cómo te imaginas a futuro?, ¿cómo te ves aprendiendo?

- Yo cuando acabe me pondré a trabajar y quiero montar mi clínica y vivir de eso; hacer un máster y a lo mejor un doctorado. Al final en una carrera de salud siempre tienes que estar formándote y renovándote para ser una mejor profesional. Supongo que al final estudiaré más como una satisfacción personal, para ser mejor profesional" (S.33).

"Me imagino en formación continua. Ir estudiando y aprendiendo, ganar experiencia. Me gustaría poder trabajar en una consulta o en algo mío con pacientes" (S.6).

"Yo cuando acabe la carrera si quiero ser profesora -que cada vez lo tengo más en mente-, tendré que hacer el máster, entonces me gustaría entrar en una escuela, pija si puede ser y cuando lleve 3 años o así -es que todavía lo estoy pensando-, había estado pensando de ir a alguna ONG a ayudar" (S.17).

#### Ámbito personal:

Los participantes también hacen alusión a que estarán participando en experiencias más allá de lo académico y profesional. Mencionan el seguir con actividades deportivas u otros hobbies, hacer viajes que les permita conocer mundo, realizar voluntariados y formar una familia.

"Lo que me gustaría es viajar, tener un trabajo que me permita viajar y conocer mundo" (S.1).

"Quiero ser madre, si puede ser antes joven que no más mayor" (S.25).

"...cuando lleve 3 años o así -es que todavía lo estoy pensando-, había estado pensando de ir a alguna ONG a ayudar" (S.17).

"Veo una estabilidad en el futuro, también que podré continuar con temas que me gustan como el waterpolo y la guitarra. Seguiré viajando, no sé dónde esté pues terminaré la carrera en marruecos" (S.27).

"Aunque no seré tan vividora como el hombre que te comenté, sí que espero que mi vida no sea tan estática. Quiero vivir en diferentes países, haciendo voluntariados en otros países, eso me ayudará a seguir aprendiendo culturas y aprendiendo idiomas" (S.10).

## Resumen de la caracterización como aprendiz tras haber ingresado en la educación superior

- Los y las participantes se caracterizan como aprendices situados al ubicar su representación dentro de los roles y actividades propias del nuevo contexto formal de aprendizaje. En consecuencia es una representación unida aún al rol de estudiante.
- Dentro de su caracterización como aprendices en contextos formales de aprendizaje, analizan las asignaturas según sus intereses personales y cambian la manera de afrontar las clases y tareas en el nuevo contexto otorgando mayor esfuerzo a materias de su elección y permitiéndose un desempeño menor en aquellas que no están tan conectadas con sus intereses, lo cual puede indicar un enfoque más estratégico de aprendizaje.
- Los y las jóvenes, se caracterizan como un aprendiz general cuando ubican su descripción en diferentes roles y contextos de actividad, refiriéndose a un aprendiz a lo largo de la vida en tanto su representación no se limita a un rol y actuación como estudiante.
- Se representan el concepto de IdA como posible. Algunos comentan que la IdA guarda una conexión con un componente sociocultural, con lo cual su desarrollo depende de las posibilidades que el contexto y el ambiente proporcione a la persona.

- La percepción de la mayoría sobre su propia IdA es que es dinámica y está en construcción nutriéndose de las experiencias que van viviendo. Un participante considera que su IdA ha cambiado según las experiencias que ha vivido, consolidando una forma de ser como aprendiz que hará que en un futuro su IdA deje de cambiar y se vuelva estable.
- Las expectativas previas que tenían sobre la transición a la universidad y cómo se enfrentarían como aprendices en tanto significaba un paso a la adultez, una mayor autogestión del proceso de aprendizaje, unas clases más numerosas y emociones diversas, se cumplieron en su totalidad con lo encontrado en el nuevo contexto. Las expectativas sobre una mayor motivación por el contenido y la transición como un cambio a nivel ecológico se cumplieron parcialmente.
- Las expectativas sobre experiencias futuras de aprendizaje son positivas, visualizando la culminación de los estudios y en algunos casos la continuación de ellos con un postgrado. También se refieren al ámbito profesional en el que se imaginan trabajando en aquello en lo que se han formado, conectando su identidad profesional con su IdA.

#### 6.3. La transición y los cambios en la ecología de aprendizaje

Sin duda la combinación de hacer la selectividad, salir del instituto y entrar a estudiar a la universidad o grado superior, es en su conjunto un cambio importante que marca tanto el final como el inicio de una etapa de la vida. Implica para los jóvenes dejar atrás el mundo cercano de la escuela, conocida por algunos desde que estaban en P3 o primaria, a la vez que representa la posibilidad de iniciar algo nuevo, de entrar en una etapa sobre la cual se han creado unas expectativas que son reforzadas culturalmente. Un cambio que además coincide con la recién mayoría de edad (algunos antes de terminar el bachillerato y otros al iniciar la universidad), de ahí que se configure como una transición "ritual" del paso a la adultez: "También he madurado y eso también se nota. Antes era un niño, y ahora soy mayor. No sé qué dirán los demás, pero yo no me siento igual" (S.5).

El paso del bachillerato a la educación superior es una transición cuya naturaleza se desprende por un lado por el cambio de estudios, y por otro, por la participación en un nuevo contexto-sociocultural, configurando entre ambos una ecología de aprendizaje diferente. Así, el cambio no solo tiene que ver con que empezarán a estudiar en un nuevo nivel académico con sus exigencias, contenidos y quehacer propio, sino que también entrarán a formar parte de otras actividades, estarán más tiempo en otros lugares, contarán con un círculo social diferente y también se verán forzados a ir tomando sus primeras decisiones como "adultos". Decisiones que tienen que ver con: cómo y qué tan profunda será su implicación en los estudios, cómo distribuir su tiempo, cómo gestionar sus responsabilidades, cómo iniciar y/o continuar con trabajos laborales parciales, cómo vivir su vida social y cuánto tiempo dedicarle, empezar una relación sentimental, etc. Cuestiones que pueden parecer sencillas e incluso cotidianas con el hecho de vivir el día a día, pero que en este momento vital para la mayoría de los y las jóvenes implica una novedad, pues junto con iniciar la nueva etapa perciben esta diferencia en la forma de vivir el estudio, las relaciones sociales, el tiempo de ocio, etc., viéndose forzados a tomar y asumir múltiples decisiones en un periodo relativamente corto.

Según comentaron los participantes, esta diferencia la viven principalmente como algo positivo que ha permitido un crecimiento y aprendizaje personal y académico "No sé... he cambiado mucho. De hábitos, de compañía, personalmente... En dos años he hecho un salto increíble" (S.17). Así, al preguntarles como describirían la experiencia del primer año en la universidad sus respuestas aluden a un tiempo de ajuste. Para algunos el ajuste fue muy fácil y corto, para otros fue más difícil y más largo: "Al principio da un poco de corte, pero cuando te das cuenta de que todo el mundo está en las mismas te comienzas a abrir más" (S.33). En efecto, puede que el inicio sea más difícil, con una emoción negativa o ambivalente, pero fueron creando y usando estrategias para adaptarse a la exigencia del nuevo contexto, y empezar así a disfrutar y aprender: "Al principio fue un impacto, pero cuando te acostumbras te gusta" (S.1).

Teniendo en cuenta estos elementos que hemos empezado a señalar, ahondaremos en el análisis de la nueva ecología, analizando las diferencias en el dónde, con quién, cuándo, qué y para qué, y cómo se aprende en el nuevo contexto.

## ¿Cómo se configura la ecología de aprendizaje tras la transición educativa y como consecuencia del tránsito a una nueva etapa vital?

Diferenciar la naturaleza de los cambios de la ecología del aprendizaje como consecuencia de la transición educativa y de la etapa vital no es una tarea fácil, pues el

ingreso a la educación superior forma parte de esta nueva etapa vital. No obstante esta dificultad, hemos analizado el acento de las descripciones de los jóvenes y hemos ponderado sobre qué aspecto mencionan su cambio, identificando los elementos en las ESA que han narrado.

#### 6.3.1. ¿Dónde y con quién se aprende?

Al igual que en la etapa anterior y, como es de esperarse, los jóvenes en la mayoría de sus experiencias se refieren a las *clases* como una fuente principal de aprendizaje. Dado que su actividad principal es ser "estudiantes" se espera que hagan conexiones y alusiones recurrentes a este contexto de actividad. Nombran también otros espacios de aprendizaje "formal" (sistemático-intencional) como son las *academias de idiomas*. Hasta aquí, se guarda similitud con lo mencionado en la pretransición; también lo son la mención a profesores y compañeros de clase, estos últimos de los que hablaremos más adelante.

La diferencia frente a estos espacios "formales" sería por el *quienes* acompañan este proceso (también el *cómo* de la relación pero de eso hablaremos después). En la etapa previa, los jóvenes tienen una relación con el contexto de la escuela que no solo se limita al aula de clase y con ello al docente, sino a toda una comunidad educativa con la cual se relacionan. En este sentido, antes tenían relación con profesores (incluso aunque no fueran de sus asignaturas), tutores, coordinadores de ciclo, monitores de comedor y de otras actividades, administrativos y hasta los padres estaban presentes durante el proceso (reuniones, entrega de notas, etc.). En la universidad, el contacto principal –por no decir único- con la institución es el docente. No tienen un contacto recurrente con otros funcionarios por lo que sienten que su relación con la institución ha cambiado y es limitada y distante:

"Aquí [en la universidad] ya no tenemos tanta, más bien casi ninguna, relación con la institución. En la escuela tenías los profes, los coordinadores, el profe que era tu tutor, podías pedir ayuda a muchas personas en distintos momentos. Me acuerdo que el portero de la escuela nos ayudaba mucho cuando teníamos que quedarnos en extraescolares, y con la monitora del menjador también. Aquí no. Yo tengo una duda sobre la matricula o así, y ni el profesor sabe contestarme. Un profe dice una cosa, otro otra, muchos ni se conocen. Vas a la secretaria pero eres un número de trámite. Anonimato total. En este sentido me siento muy sola en el proceso, vas solucionando

las dudas con la información que te van dando otros compañeros, pero no porque "la universidad" te lo haga saber... es como que todo tenemos que buscarlo en la web y enterarnos" (S.25).

Otro de los elementos de cambio tiene que ver con la creación de nuevas redes sociales. El cambio implica obligatoriamente el conocimiento de nuevos compañeros y compañeras de estudio e identifican que este ha sido un aspecto que ha facilitado el ajuste al nuevo contexto. Con relación a ellos, mencionan como diferencia que ahora se encuentran con gente más parecida a sus intereses y forma de ser.

"Las amistades muy bien, estoy contenta porque he encontrado gente que piensa como yo. Entre nosotras nos ayudamos, compartimos apuntes, si tenemos dudas hacemos grupos de trabajo o cualquier cosa y eso ayuda (...). Aquí en la universidad me he encontrado que hacemos un buen equipo, entre nosotras nos animamos" (S.10).

"Yo creía que todos iban a tener un perfil muy definido de persona con las mismas características. Pienso que el grupo de fisio es un grupo muy amigable, de mucho compañerismo. Tenía ese concepto y realmente he visto que es así" (S.6).

"Al llegar aquí sí que hay de todo y como te pasas todo el día allí te relacionas mucho y encuentras tu grupo de amigos enseguida. Te integras mucho, las prácticas por ejemplo hacen que el grupo se una porque son clases muy reducidas y como cada práctica es diferente conoces a gente distinta y así te integras más" (S.29).

En consecuencia, se refieren a que aprenden en este contexto, pero no necesariamente, ni exclusivamente por lo construido en las clases, sino por el aprendizaje que han tenido en otros escenarios y actividades que se desprenden tras haber iniciado esta etapa, como son las conversaciones con algunos amigos y compañeros gracias a las cuales han podido ampliar su visión del mundo: "conoces a gente que tienen tus intereses y que no deja de abrirte con su mundo su visión de otras formas" (S.10). Lo anterior es un ejemplo de cómo se entrelazan los contextos, pues es un aprendizaje informal que se genera en el marco de un contexto formal. Así, observamos que se crea algo muy interesante alrededor de las nuevas amistades y compañeros de clase, y es que en sí mismas pueden ser una oportunidad-experiencia de aprendizaje. También muestra que el aprendizaje no se limita a los escenarios que han sido creados, planificados y organizados

para tal fin, sino que el aprendizaje puede surgir de una multiplicidad de escenarios y actividades, con lo cual se reafirma la idea del aprendizaje "a lo ancho" de la vida.

"E: ¿Qué crees que es lo más importante que has aprendido durante este año?

- Creo que a no prejuzgar a la gente (...) He conocido a una chica con la que me llevo muy bien y es lesbiana y me gusta mucho hablar con ella porque es un mundo desconocido y yo le pregunto cosas" (S.17)

"Es diferente, para mejor. Si quieres ir a comer tienes muchos sitios muy diferentes con quien quieras, no está reducido a la gente con la que vas a clase que es con la que... Aquí conoces a uno de una carrera, otro de otra... También me gusta que en mi carrera hay gente mayor, mucho mayor algunos y ya es otro rollo y eso me gusta... A mí me gusta conocer gente" (S.25).

Respecto al aprendizaje en contextos informales encontramos más diferencias. Por un lado mencionan menos las experiencias en el entorno familiar, por ejemplo, los viajes ahora son realizados con amigos o en solitario. Por otro lado, mencionan nuevos espacios en los que aprenden como son el trabajo, proyectos de voluntariado y comunidades de interés y, en consecuencia, tienen contacto también con otras personas que juegan algún rol dentro de esos nuevos contextos (jefe, coordinador, usuarios).

"También comencé a trabajar como entrenadora de básquet de un grupo de niñas pequeñas. Cuando veo que aprenden cosas de mí me gusta mucho. Me anima aprender cómo enseñarles, pues es distinto ser tú la que enseñas, que recibir las clases. Es un esfuerzo diferente, pero me gusta" (S.6).

"Me he metido en el mundo del voluntariado, antes no me lo ha había planteado pues tampoco había tenido un ambiente que me lo enseñara, que me despertara ese interés. El año pasado, por amigas de aquí que lo comentan, que son gente que tiene ese mismo interés, pues nos vamos comentando e hice un voluntariado de refuerzo de lectura. Fue una experiencia dura pero positiva al mismo tiempo. Fue el primer voluntariado que hice y digamos que fue una actividad dentro del ámbito educativo [que es su interés], y hubo los problemas con el niño, pues nunca me había encontrado con un niño tan nervioso, tan hiperactivo, entonces cómo he afrontado esta situación y cómo he intentado llevar la situación me ha marcado, pues ha sido como una cosa pues importante (...). La situación me llevo a buscar otras estrategias, como que hice muchas cosas, lo que no salió del todo bien, pero bueno yo probé

muchas cosas. Entonces claro es una situación que me ha marcado pues era algo que tenía delante y que tenía que enfrentarme yo sola y que como pude pues más o menos la intenté sobrellevar" (S.10)

Vemos que en estos nuevos contextos de actividad, los jóvenes desarrollaron otros roles, aprendiendo más de un tema de su interés y de ellos mismos. En este sentido, es un ejemplo de cómo la IdA media en el desarrollo de otras actividades y de cómo las personas buscan el desarrollo de sus intereses más allá de la frontera que limitan los espacios formales de aprendizaje, reforzando nuevamente la idea del aprendizaje "a lo ancho" de la vida.

#### 6.3.2. ¿Cuándo se aprende?

Desde que la reflexión sobre el aprendizaje a lo largo de la vida está más presente en los discursos a nivel político, educativo y social, se ha vuelto más frecuente que se evoque un concepto más amplio del "cuándo" se aprende. Así por ejemplo, en el corazón de las propuestas de las ciudades educadoras, está presente la idea que las personas aprenden cuando participan en diferentes actividades que la ciudad les ofrece sin limitarse a un único rango de edad o "etapa formativa", con lo cual, se dirige a diferentes periodos vitales, respondiendo más a intereses particulares que se materializan en lugares, propuestas y experiencias concretas de aprendizaje que las personas interesadas (niños, jóvenes, adultos y ancianos) buscan. Parece entonces, que el *cuándo* en el aprendizaje ya no se limita temporalmente a las etapas de formación inicial, dando paso a un aprendizaje continuo según los propios intereses de las personas.

La etapa universitaria es sin lugar a duda un paso más dentro de una posible trayectoria de aprendizaje formal y así ha sido concebida. Comprende un periodo de formación en el que se espera que sus participantes aprendan los contenidos de un quehacer, pero a la vez, puede ser el último paso de la formación dado que con el grado podrán acceder sin problema (o debería ser así) al mundo laboral. Lo que hemos encontrado característico e interesante en las descripciones de los participantes, influido seguramente por cómo se está configurando la idea sobre el aprendizaje a nivel global, es que se proyectan en estudios posteriores continuando con un aprendizaje a lo largo de la vida: "Me imagino en formación continua. Ir estudiando y aprendiendo, ganar experiencia" (S.6), "Al final en una carrera de salud siempre tienes que estar formándote y

renovándote para ser una mejor profesional. Supongo que al final estudiaré más como una satisfacción personal, para ser mejor profesional" (S.33).

En las entrevistas con los jóvenes, y relacionado con el apartado anterior, mencionan múltiples escenarios de aprendizaje dentro de la etapa actual, algunos corresponden a espacios formales, otros informales. Mencionan que aprenden no solo en la clase, también con los compañeros haciendo trabajos, en la biblioteca preparando un tema, revisando y buscando información en internet, buscando grupos y proyectos para desarrollar sus propios intereses, viajando, hablando con sus amigos, en otros espacios de aprendizaje que ofrece la ciudad, etc. Es decir, se refieren y proyectan su aprendizaje "a lo largo y ancho" de la vida:

"Porque no solo eres aprendiz teórico, aprendes de la vida, de las personas, de enfrentarte a situaciones, aprender de los fallos. Yo creo que siempre puedes aprender cosas nuevas y seguir desarrollándote. Tanto en el trabajo, con la familia... con todo. Creo que siempre se debería desarrollar" (S.14).

#### 6.3.3. ¿Qué y para qué se aprende?

Las instituciones educativas como la escuela y universidad planifican su acción educativa alrededor de unos saberes culturales definidos y valorados socialmente como importantes, los cuales deben desarrollar con sus estudiantes. No obstante esta realidad, desde hace un par de décadas educadores, investigadores, padres, personas del ámbito empresarial y otras personas interesadas en el mundo de la educación, han promovido la reflexión sobre la pertinencia y vigencia del currículo sugiriendo que los contenidos deben revisarse, actualizarse y ajustarse a las necesidades de formación dentro de la actual SI, dado los cambios que ésta ha implicado en todas las esferas de la actividad humana. Aunque los entrevistados son aparentemente ajenos a este debate, vimos en sus respuestas alusiones a este tema, compartiendo reflexiones sobre la pertinencia, utilidad e interés por el contenido que han recibido en las diferentes etapas educativas.

En concreto, identifican un cambio en el contenido trabajado en la universidad en comparación con el desarrollado en el bachillerato y etapas previas. Señalan que a los contenidos del bachillerato no les veían tanta utilidad pues eran más enfocados a prepararlos para resolver satisfactoriamente la selectividad, razón por la cual les veían poco uso real:

"En la ESO y en bachillerato te enseñan mucho de todo, castellano, catalán... No te enseñan nada específico para que hagas nada de verdad. Entré a la uni y comenzaron a hablar de cosas muy centradas (...). En bachillerato no profundizas en un contenido para después aplicarlo realmente, no te preparan para resolver problemas, solo para resolver los problemas de la selectividad. Aquí hay conocimientos que puedes usar, que son más cercanos a la realidad, ves más la parte práctica" (S.25).

Por el contrario, perciben que los contenidos de la universidad se acercan más a sus intereses al estar dirigidos y enmarcados en un área de formación concreta -que han elegido-, lo que promueve un mayor sentido por aprender. Al mismo tiempo, perciben que en la universidad el *para qué* del contenido va dirigido a prepararlos para el futuro, ven que esos contenidos podrán aplicarlos más adelante en el ejercicio de su profesión:

"También he comenzado a ver la utilidad práctica de lo que estoy haciendo, que es algo que en el bachillerato no pasaba. Yo veía que muchas cosas que hacía no me iban a servir pero ahora lo que estoy estudiando es útil, podré utilizar todos los conocimientos que estoy aprendiendo para ayudar a gente" (S.6).

"Yo creo que lo pasé más mal en el segundo año de bachiller que no sabía nada que no ahora. El año pasado ya estaba más encaminada, de todos los años que he estudiado creo que este es el que más he disfrutado, le he encontrado más utilidad y más he aprendido" (S.33).

Esta característica del contenido (especializado pero a la vez aplicable) es un elemento que tiene gran relevancia para los participantes, pues desde antes de la transición tenían el imaginario que esto pasaría, de ahí que se hayan desmotivado un poco cuando en algunos casos no han vivido esta "especialización":

"El primer año fue muy general. También me preguntaba qué estaba haciendo porque es un repaso de bachillerato en parte. Pero ahora ya me va gustando más" (S.1).

"Lo único que el primer año es muy general, pero es muy general tanto en lingüística, como en filología catalana o... En todas, porque de 10 asignaturas 8 eran comunes con todas las carreras de la facultad de letras. Esto es muy general, pero este año ya hemos comenzado a especializarnos. Ya empiezas a hacer lo que más te interesa" (S.17).

"Aquí lo que hacen es que en primero y segundo juntan las carreras de economía y ADE para tener una base que creo que está bien, pero cosas como macroeconomía, microeconomía el año que viene ya no lo haré, pero llevo un año y medio de hacer cosas que realmente no me gustan y por asignaturas y tal no... no me está gustando demasiado la carrera. Claro que hay algunas que me gustan como las de empresa y derecho me gustaron..." (S.14).

En relación con los contenidos aprendidos por fuera del contexto formal de aprendizaje, apreciamos que son más frecuentes los actitudinales, aunque se refieren a aprendizajes de todo tipo (conceptuales, procedimentales e incluso estratégicos) teniendo todos en común que son vividos como algo práctico, como aprendizajes que les enseñan *de* y *para* la vida. Aluden también que son lecciones que no hubieran podido aprenderse en un instituto. Ejemplos de este tipo de aprendizaje se encuentran en la experiencia promovida por la abuela que gira alrededor de la autonomía y el orden en la convivencia (página 168); la experiencia de conocimiento del mundo homosexual y la superación de los prejuicios (página 171); la vivencia práctica de procesos de selección en un entorno auténtico y real (página 161); aprovechar y disfrutar la vida y no solo los estudios al tener un familiar con cáncer (página 173); la independencia y supervivencia económica (página 164).

#### 6.3.4. ¿Cómo se aprende?

Si pensamos en los elementos que aparecen en los relatos de las y los jóvenes mencionados a lo largo del capítulo, confirmamos que identifican diferencias en las características de la actividad en relación con la nueva etapa educativa que los lleva a asumir, posicionarse o replantearse la forma como son aprendices en este contexto. Un tema recurrente al respecto fue la mención a una relación distante o poco personal con el docente por la metodología y el elevado número de estudiantes en una clase:

"Los profesores no te conocen nunca, no saben nunca quién eres" (S.5).

"Ahora en la universidad tienes los profesores ahí pero lo mínimo, solo para decirle una cosa y ya está. Tienes que hacer los apuntes en clase, espabilarte y buscar libros y el tiempo que le dedicas en casa es mucho más grande" (S.25).

También mencionan la *planificación y manejo del tiempo* como un elemento que ha tenido una presencia importante y que les ha exigido un desafío, pues las clases y la

estructura organizativa de los estudios conllevan que tengan que asumir un rol autónomo en su gestión:

"Es muy diferente de todo lo que hemos hecho antes. Vas muy libre y tienes que meterte tú la presión de estudiar. Tienes que ser muy responsable y organizarte porque solo tienes exámenes en enero y julio. Tienes que organizarte bien el tiempo... para poder estudiar, salir con los amigos y hacer actividades en el tiempo libre" (S.29)

"Yo estaba acostumbrada al colegio y bueno el bachillerato también es el colegio. Tenía mi tutor, le podía contar mis cosas y tenía las pautas digamos. En la universidad me costó un poco marcarme mi horario y distribuirme bien las clases y las asignaturas porque también quería hacer inglés, quería ir al gimnasio y hacer mis cosas y a veces se me solapaban las cosas o las prácticas de la universidad, pero la experiencia es buena porque te das cuenta que está bien tener un horario a tu medida porque te puedes organizar" (S.25)

"El primer año de la universidad tuve momentos en los que estaba angustiada, estaba mal porque no me acababa de adaptar al ritmo. Como tú te marcas los pasos a veces te exiges más de lo que puedes pero ahora ya estoy bien. Fue el primer semestre del primer curso" (S.1)

Esta mayor autonomía en la planificación y gestión del tiempo es uno de los factores que aunque es una exigencia, es a la vez, una evidencia que han entrado en una etapa diferente, en el mundo adulto donde toman decisiones y se responsabilizan de ellas. También la metodología cambia e implica un mayor compromiso con el propio aprendizaje, pues las actividades están planificadas para que los estudiantes tengan que asumir un mayor trabajo en la preparación, ejecución y gestión de su aprendizaje. En consecuencia, sienten un cambio total en las actividades de aprendizaje por la forma, el tiempo, las herramientas y medios que ahora deben utilizar:

"Cambia todo, cambia el número de gente, la evaluación, no tenemos un libro, tenemos un documento por allí...otro por allá, varios temas dentro de una asignatura con sus ramificaciones, trabajos que los tienes que hacer tú, tenemos pocos exámenes muchos trabajos de reflexiones, de creaciones propias, exposiciones orales que durante el bachillerato no hemos hecho, claro es que cambia todo. El campus virtual que a partir de allí te lo montas tú, no se entregan trabajos en mano... todo cambia es

más autónomo tienes muchas menos horas de clase que eso se nota muchísimo, también dedicas bastantes horas a hacer trabajo por fuera, pero te permite que tú puedes hacer cosas personales, proyectos que puedes hacer más tu vida que aparte de la universidad, puedes compaginar tus cosas como quieras" (S.10).

Queremos resaltar del ejemplo anterior la búsqueda por proyectos relacionados con sus intereses personales, los cuales les han permitido entrar en pequeñas comunidades de interés y de práctica con el aprendizaje que ello conlleva. Tal es el caso de las experiencias de voluntariado en AIESEC (página 161) y el voluntariado en el programa de lectura (página 205), las cuales han permitido que aprendan conocimientos, habilidades y competencias tanto en un área del conocimiento como a nivel personal. En general, el aprovechamiento del tiempo libre para el desarrollo de actividades relacionadas con sus intereses personales es evidente, siendo probablemente una acción que se desencadena por la nueva etapa vital, al entrar en una etapa donde piensan y eligen "qué quieren hacer" y al percibirse y sentirse con mayor autonomía en las decisiones relacionadas con su vida. Así, nos han contado que han buscado actividades por fuera de la oferta educativa, destinando un tiempo para los idiomas y el deporte: "Sigo jugando a básquet y haciendo inglés, así que tengo poco tiempo para otras actividades" (S.29), "Busco las horas para poder entrenar waterpolo" (S.17), "Siempre me ha gustado la natación y hacer deporte y cuando me faltaba notaba que me agobiaba más, entonces empecé a marcar un tiempo para hacer ejercicio. Con el inglés lo he continuado porque es necesario y lo voy haciendo" (S.1); también para trabajar: "Ahora estoy buscando trabajos de fin de semana, más que nada para poder ahorrar para en verano hacer un viaje. No es como antes que el dinero que ganaba lo gastaba en ocio" (S.6). Finalmente, con relación al cómo aprenden en los contextos informales, encontramos que hacen alusión a crecer personal y culturalmente al tomar contacto con otras actividades y espacios como la ciudad y las diferentes actividades que ella ofrece:

"Yo voy a decir una cosa que quizá me equivoco, a mí me gusta mucho estudiar, me encanta la cultura etc., etc., pero también me gusta la otra parte de estudiar, la que conlleva socializarse. Entonces, Barcelona me abrió muchas puertas, iba mucho a fiesta, de birreo con mis amigos, a muchas convenciones, iba a museos, iba de oyente a las clases de filosofía en la UB, me abrió las puertas evidentemente más que Mataró, Mataró es una ciudad que bueno, es pequeña. También me estresó más estar aquí, pero estresado bien" (S.27).

"Yo tengo una pareja que está estudiando aquí en Barcelona y a veces cuando acabamos las clases comemos juntos y vamos a dar una vuelta. O tengo amigas de Barcelona que antes no nos veíamos tan seguido y ahora nos vemos más. Yo voy aprovechando que ya que tengo que venir aquí, al menos hacer cosas o visitar a los abuelos" (S.1).

#### Resumen de los cambios en la ecología de aprendizaje tras la transición

Hemos descrito algunos de los cambios en la ecología de aprendizaje que vivieron los jóvenes participantes tras ingresar a la universidad y a una nueva etapa vital. A continuación resumimos las características más destacadas de estos cambios:

- ~ ¿Dónde y con quién se aprende? Los participantes mencionan experiencias tanto en contextos formales como informales de aprendizaje, aunque la enseñanza formal (clases) sigue siendo la predominante en las experiencias de aprendizaje. Identifican que se relacionan diferente con la institución educativa y es la figura del "profesor" casi la única relación institucional. También dejan de mencionar a profesores como OS, aunque reconocen que su papel es fundamental en el proceso de aprender. Cobran mayor protagonismo los compañeros y amigos, que acompañan y facilitan los nuevos aprendizajes. La diferencia mayor frente a los contextos mencionados en etapas previas es la participación en el mundo laboral y otros contextos informales como proyectos de voluntariado y comunidades de interés.
- ~ ¿Cuándo se aprende? Hemos encontrado característico e interesante en las descripciones de los participantes, que se proyectan en estudios posteriores a los de la formación inicial, comentando que la necesidad de aprender tanto profesionalmente como a nivel personal, los llevará a buscar experiencias (formales e informales) de aprendizaje a lo largo de la vida.
- ~ ¿Qué y para qué se aprende? Encontramos cambios en relación con el contenido y finalidad de los aprendizajes tras la transición. Perciben, por una parte, que los contenidos que les enseñan en la universidad están más centrados en un área de conocimiento que es de su interés, y por otra, que tienen una aplicación práctica a corto y mediano plazo generando una mayor atribución de sentido para aprender al conectar con sus intereses

vocacionales. Esta vivencia los ha llevado a encontrar diferencias en la finalidad de la enseñanza recibida en el bachillerato, al considerarla que aunque ofrece unas bases, está más orientada a la preparación para la selectividad, que a formarlos para algo concreto como pasa en la universidad. Además de las reflexiones en torno al aprendizaje en contextos formales, los participantes también mencionan que aprenden contenidos y herramientas que los preparan para la vida en los espacios informales de familia, amigos, voluntariado, etc., aprendizajes que por lo demás no los ven en el marco de una institución.

~ ¿Cómo se aprende? Identifican diferencias en las características de la actividad en relación con la nueva etapa educativa que los lleva a asumir, posicionarse o replantearse la forma como son aprendices en este contexto. Una primera característica de novedad es la relación un tanto distante y anónima que tienen con los docentes, percibiendo que en esta etapa no están detrás de ellos y su aprendizaje, con lo cual deben los propios estudiantes asumir más su responsabilidad en el proceso. También mencionan cambios en las características de la actividad, por la metodología y evaluación que tiene una implicación en la gestión autónoma de la planificación y manejo del tiempo. Con relación al cómo aprenden en los contextos informales, encontramos que hacen alusión a crecer personal y culturalmente al tomar contacto con otras actividades y espacios como la ciudad y las diferentes actividades que les ofrece.

Hemos presentado en este capítulo los resultados en relación con el segundo objetivo del estudio. En el capítulo siguiente, realizaremos un análisis global de los resultados y presentaremos las conclusiones más relevantes y consideraciones parar trabajos futuros.

## Capítulo 7. Discusión, conclusiones y consideraciones para futuras investigaciones

Este último capítulo está dirigido a reflexionar sobre los principales resultados encontrados en la investigación, a la luz de las coordenadas teóricas propuestas en los tres primeros capítulos de este informe, así como otras que hemos consultado al ser pertinentes con los resultados encontrados. Para ello, en un primer apartado retomaremos los objetivos y preguntas de investigación en el orden en que han sido formulados. En un segundo apartado, presentaremos algunas conclusiones generales del estudio; y para finalizar, señalaremos las aportaciones, limitaciones y cuestiones abiertas para futuras investigaciones.

# 7.1. Discusión y análisis sobre la caracterización de la IdA que reconstruyen los estudiantes durante la transición educativa de la educación secundaria a la educación superior

Recordemos que la finalidad general que perseguimos con esta investigación es estudiar el impacto de las transiciones educativas –centrándonos en el paso de la educación secundaria a la universidad– en la reconstrucción de la IdA de los estudiantes. Si bien es cierto que para acercarnos metodológicamente y entender la transición en su conjunto nos propusimos explorar lo que pasa antes y después del cambio educativo, no debemos olvidar que la transición es una sola aunque tenga fases delimitadas en su desarrollo. En este sentido, aunque presentemos algunos análisis diferenciados, estos hablan en sí mismos del proceso en su conjunto.

### 7.1.1. La IdA que reconstruyen los participantes cuando cursan el último año de bachillerato

Teniendo en cuenta el primer objetivo de esta investigación (ver tabla 35), iniciamos con la exploración de cómo se caracterizaba la IdA que los jóvenes habían construido hasta

el momento previo a la transición. Exploramos esta caracterización por medio de identificar los tipos de ESA y los elementos presentes en ellas referidos por los jóvenes para reconstruir su IdA, y también al explorar cómo se definen y proyectan en experiencias futuras de aprendizaje.

Tabla 35. Objetivo 1 y preguntas directrices

#### **OBJETIVO 1:**

Identificar y caracterizar la IdA que reconstruyen los estudiantes que cursan el último año de bachillerato.

- ~ ¿A qué tipo de experiencias subjetivas de aprendizaje se remiten los estudiantes para reconstruir su IdA?
- ¿Qué elementos (motivos, objetivos, características de la actividad, tipos de experiencia, interferencia de otras identidades, patrones discursivos, otros significativos, emociones y el sentido de reconocimiento como aprendiz) aparecen en estas experiencias subjetivas de aprendizaje y cuáles son sus características más destacadas?
- ~ ¿Cómo se ven a sí mismos los estudiantes que cursan el último año de bachillerato en experiencias futuras de aprendizaje?
- ¿Identifican algún elemento (de la situación y de ellos mismos) como favorable o desfavorable para abordar experiencias futuras de aprendizaje?

Respecto a los tipos de ESA referidos por los participantes para reconstruir su IdA, los resultados nos llevaron a proponer dos grandes tipos de experiencias: las *ecológicas* y las *puntuales*. Las primeras se remiten a experiencias en las que se ha comprometido gran parte del desarrollo de la persona, siendo experiencias con un amplio potencial de aprendizaje al permitir la movilización de diferentes aspectos de sí mismo. Son vivencias en las que los participantes experimentaron cambios en torno a los roles que debían cumplir, las relaciones que debían establecer y las actividades a desarrollar dentro de la misma, posibilitando la creación, fortalecimiento y/o toma de conciencia sobre aspectos de sí mismo (habilidades, competencias, conocimientos, destrezas, debilidades, etc.). Así, guardan estrecha relación con la idea de experiencias que contribuyen a la creación de una ecología de aprendizaje, en la que el contexto configura determinadas actividades, recursos y relaciones que generan oportunidades de aprendizaje (Barron, 2004).

Nos hablaron de experiencias que los han acompañado durante gran parte de su vida (como las extraescolares), también de experiencias más acotadas en el tiempo (como las transiciones educativas previas) que tuvieron una incidencia y una enseñanza más allá del

lugar y tiempo donde se vivieron. Es decir, las experiencias ecológicas pueden nutrirse de situaciones de aprendizaje que se llevaron a cabo en distintos periodos vitales y/o tuvieron una repercusión en diferentes contextos y áreas de la persona, permitiéndole aprender, crecer y obtener un sentido de sí mismo a nivel general y en cuanto aprendiz. Siguiendo la propuesta de Bronfenbrenner (1987), son oportunidades de aprendizaje que se han desarrollado en el microsistema y mesosistema, y que han traspasado sus fronteras mostrando la conexión inevitable entre las diferentes actividades y áreas en las que se desenvuelve la persona.

En cuanto a las *experiencias puntuales*, son representaciones de situaciones que se han vivido emocionalmente de forma intensa dejando una huella en la persona y propiciando un aprendizaje que podrá ser aprovechado en situaciones futuras. El elemento emocional narrado en estas experiencias refuerza la idea sobre el impacto que tienen las emociones en la capacidad de recuerdo (Alonso-Quecuty, 1990; Boyano y Mora, 2015; González y Ruetti, 2014), así como su conexión con los actos de reconocimiento y sentido de reconocimiento como aprendiz. Retomando lo formulado por Dirkx (2001), las emociones vividas en estas situaciones llevaron a que los participantes desarrollaran su autoconocimiento, desencadenando un proceso de significación de la experiencia que permitió la toma de conciencia de algún elemento que alteró su sentido de reconocimiento a nivel personal y en cuanto aprendiz.

Dentro de las experiencias puntuales, encontramos diferentes categorías a las que hacían referencia: experiencias de reto y superación personal, experiencias que ampliaron el marco referencial, experiencias con presencia protagónica de OS y experiencias de sucesos infortunados. Cabe destacar que aunque todas las experiencias llevan implícito una incidencia en el sentido de reconocimiento de los jóvenes, aquellas en las que por medio de su participación se vio influida su percepción de capacidad o habilidad en una tarea concreta, tienen una incidencia aún mayor en la agencia, en tanto permiten a los jóvenes reconocer que pueden ampliar su repertorio de actuaciones dentro de un sistema de actividad, por medio de las cuales participarán legítimamente. Esta constitución de agencia facilitará a los jóvenes su tránsito entre diversas formas y lugares de participación (Larreamendy, 2011).

En las experiencias puntuales "de reto y superación" apreciamos narrativas que descubren la agencia de los actores. Esta agencia explica la oportunidad, la voluntad y la habilidad de las personas para actuar, influir y transformar actividades y circunstancias en

sus vidas (Rajala, Martin, y Kumpulainen, 2016). Por lo tanto, la agencia está estrechamente relacionada con la autonomía, el poder actuar en las actividades y el aprendizaje que se puede construir en ellas. En este sentido, los jóvenes manifestaron que alguna situación que vivieron los llevó a buscar formas de actuar para afrontarla exitosamente, con lo cual y como se comentó en el párrafo anterior, les permitió identificar nuevas posibilidades de actuación influyendo en su agencia y en la construcción de una narrativa alrededor de su participación en la que se reconocen como "alguien nuevo", expresando frases del tipo "a partir de esa experiencia yo...", "con esa experiencia me di cuenta que puedo...", narrativas que según la propuesta de Muller Mirza y Dos Santos Mamed (2019) son indicadores de agencia, en tanto se presentan a sí mismos como un agente capaz de actuar intencionalmente y de tomar acciones decisivas en sus vidas y que conformarían un nuevo "sentido de reconocimiento" de sí mismo.

Es de destacar también la importancia de las emociones que giran alrededor de conseguir un resultado que se considera importante, pues movilizan y median el sentido de reconocimiento creado alrededor de las experiencias ya sea por los actos de reconocimiento recibidos, o por el propio sentido de reconocimiento. Retomando lo formulado por Bruner "el yo toma el sabor de las valoraciones" (1999, p. 53), así que cuanto más positivas sean las valoraciones recibidas en consonancia con el nivel de reto y esfuerzo, mayor será la emoción positiva de orgullo y satisfacción, influyendo en su sentido de reconocimiento y construcción de su agencia.

Identificamos, por otra parte, experiencias que amplían el "marco referencial" al interactuar con personas y/o culturas diferentes que les permitieron ver otros matices y aspectos de una situación. Es decir, son resultados de situaciones que propiciaron en los jóvenes la experiencia del conocimiento y acercamiento a otras parcelas de la realidad, comunidades y sistemas de actividad, nutriéndolos de otras voces presentes en la cultura para favorecer una reflexión y posicionamiento frente a las realidades en las que se encuentran. Este acercamiento, implicó a su vez que los participantes puedan reconocer que existen otras formas de actuar frente a una situación o un tema, ampliando su repertorio de formas de participación "posibles" como miembros de esa comunidad. Generalmente este tipo de situaciones movilizaron el aprendizaje sobre aspectos actitudinales y de valores, que influyeron en cómo después estos jóvenes perciben que pueden desarrollar diferentes aspectos de su vida.

Los resultados también nos mostraron que había ESA que giraban en torno a la "presencia protagónica de otros significativos". En estas experiencias los jóvenes recalcan la presencia de otra persona que propició la oportunidad de aprendizaje gracias a la creación, gestión y/o acompañamiento que le ofreció. La influencia de un Otro que favorece el aprendizaje puede explicarse -por una parte- desde el concepto de zona de desarrollo próximo propuesto por Vygotsky (1979). Las experiencias comentadas por los jóvenes son una evidencia de esta ZDP, al referirse que pudieron avanzar en el conocimiento, entendimiento, habilidad y/o reconocimiento, gracias a la presencia de otra persona que los asistió y ayudó para que este aprendizaje personal y/o académico pudiera producirse. En relación con la figura de los OS dentro del conjunto general de experiencias, los resultados nos indican que las razones por las que los jóvenes llegan a considerar a un otro como un OS son por el apoyo otorgado, el aprendizaje generado, el reconocimiento ofrecido en la situación, el ser una figura referente y por ser un generador de sentido. Otra de las explicaciones por las que los OS pueden ser un referente dentro de las ESA la encontramos justificada en la investigación de Campos de Miranda (2016), en la que formula que los AdR de los OS:

Tienen un mayor impacto sobre el sujeto debido a la intensidad de las emociones vinculadas a él. Ya sean positivas o negativas, estas emociones se imprimen en el sujeto y activan el recuerdo del momento vivido cada vez que el sujeto se conecta con una emoción similar (p. 173).

Los resultados de su investigación también mostraron que los ADR de las personas consideradas como OS se integran más fácilmente en el SdR del aprendiz que los AdR de aquellos que no son percibidos como OS.

Por lo que se refiere a las experiencias de "sucesos infortunados", fueron experiencias que a priori no imaginábamos escuchar, tal vez por las mismas condiciones sociodemográficas de la muestra, pero que una vez escuchadas e identificadas son una evidencia de la potencia de las experiencias de aprendizaje y más aún, de la capacidad de las personas en resignificar sus vivencias para construir un aprendizaje en situaciones difíciles y desgarradoras. Por tanto, nos permitieron acercarnos a una esencia de superación que tenemos las personas que se nutre de la capacidad de asumir de una forma diferente el estar/vivir/participar en una situación. Son un claro ejemplo de cómo el aprendizaje se pone en acción nutriendo esta capacidad, pero también son evidencia del

poder de la narrativa para reconstruir significados en relación a una experiencia y forjar un relato de identidad.

Encontramos que estas experiencias de sucesos infortunados guardan semejanza y podrían explicarse según otras experiencias analizadas y desarrolladas en la literatura como son las "experiencias claves", los "puntos de inflexión" y las "experiencias transformadoras". La esencia que estas experiencias tienen en común es que representan eventos vitales que alteran el flujo de la vida de las personas. Bruner (2001) hace un acercamiento narrativo a estas experiencias formulando que los "turning points" sirven para que los protagonistas resalten o hagan evidente un cambio crucial en algún aspecto de sí mismos dentro de la historia "señala una transformación "interna", un cambio en el estado intencional" (p. 33). Retomando a Valdés (2016), "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" (p.47). En definitiva, estamos hablando de eventos que pueden marcar la identidad y el proyecto de vida personal.

Sin duda, parte de la resignificación de una experiencia dolorosa pasa simultáneamente por la gestión y reelaboración emocional que acompaña la experiencia. Los resultados hicieron evidente este proceso, al mostrar que, después de reflexionar, coconstruir y reconstruir el significado de una "mala experiencia", los jóvenes pudieron tener emociones de valencia diferente a la negativa. En este sentido, los resultados del conjunto general de experiencias (no solo las infortunadas) indican que la evocación actual de las experiencias se relaciona con un aumento de emociones de valencia positiva como el optimismo, orgullo, confianza, satisfacción, etc., influyendo también en un sentido de reconocimiento como aprendiz positivo más empoderado para la acción; en cambio las emociones de valencia negativa disminuyeron moviéndose hacia una emoción ambivalente y en algunos casos positiva.

Además de los tipos de ESA referidas por los jóvenes en la construcción de su IdA, a través de los resultados pudimos apreciar también otras características tanto de las experiencias mencionadas como de las implicaciones de poner en juego la IdA. Dentro del modelo de IdA (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi, 2011) los autores contemplan la interferencia de otras identidades en la construcción de la IdA. En nuestra muestra de experiencias además de apreciar dicha interferencia -pues en algunas experiencias se cruzó la identidad como deportista y músico- identificamos también una relación de influencia

entre la IdA y otras identidades, siendo particularmente potente que la IdA se relacione con la identidad general al punto de integrarla como un elemento constitutivo de la forma de ser, de reconocerse, de posicionarse, pues es gracias a ello que los jóvenes se vuelven aprendices en todos los aspectos de su vida. Es decir, proponemos que la IdA como un elemento constitutivo de la persona entraría a mediar en todas las experiencias que pueden ser fuente de aprendizaje en la vida del sujeto, influyendo en la posibilidad y capacidad de aprender para sacar provecho y/o enfrentar una situación al volverse parte del repertorio de la forma de actuar de los participantes.

Teniendo en cuenta las conexiones con la construcción de la identidad que se identificaron en las narrativas de las experiencias, empleamos un código analítico (*Relación con la Identidad*) para señalar el matiz con el que la experiencia se vincula en la construcción identitaria de la persona. En consecuencia, su uso es una forma de captar que en las experiencias de aprendizaje los sujetos hacen referencia a cómo se han construido a nivel de su identidad personal, de aprendiz y/o en una de sus identidades funcionales.

Los resultados evidenciaron que los elementos presentes en las experiencias cambian según sea el matiz con el que la experiencia se vincula con la construcción de la identidad (ver detalle en el apartado 5.3). En términos generales, las experiencias con solo conexión con la IdA se relacionan con que los jóvenes construyan una IdA todavía muy cercana al rol de estudiante. En concreto, identificamos que el interés principal de las experiencias conectadas exclusivamente con la IdA fue el reconocimiento como aprendiz. Así, los jóvenes manifestaron que buscaron la obtención de actos y sentido de reconocimiento de sí mismo como aprendices al darse cuenta de sus fortalezas y/o debilidades superadas en el plano de sus capacidades académicas, influyendo incluso en su gusto por aprender. Comentaron por ejemplo que el comprender o resolver un tema que para ellos era difícil los motivaba a seguir mejorando y a implicarse más en la tarea de obtener mejores resultados de aprendizaje. A nivel general, la vinculación de la IdA con el rol de estudiante se manifiesta en las características de las experiencias y sus elementos más frecuentes: el periodo vital en el que ocurren- adolescencia-, el contexto principal -el formal-, el contenido de aprendizaje predominante -conceptual-, el interés y motivo -el reconocimiento como aprendiz-, los OS principales -maestro y amigos- y en la influencia de la experiencia -el aprendizaje específico-. Con esta influencia los jóvenes se posicionan frente a un tipo de situaciones de aprendizaje futuras generalmente relacionadas con la vivida, ya sea por el contexto, el tipo de actividad o por el contenido, y aunque todo esto es muy importante, el aprovechamiento del aprendizaje queda limitado a un tipo de situaciones concretas (de ese contexto, de ese tipo y de ese contenido).

En contraste, cuando una experiencia se vincula con la construcción de la identidad de aprendiz a la vez que con la construcción de la identidad personal, presenta mayor variedad en contextos y periodos vitales, el contenido actitudinal y mixto es más frecuente, el interés y motivo principal pasa a ser las características de la actividad, los padres y familiares recobran protagonismo como OS y la influencia personal es la más frecuente. Características que en su conjunto evidencian que los jóvenes se desmarcaron del rol de estudiante y les permitió pensarse como aprendices en distintas situaciones, favoreciendo que la IdA se pueda convertir en un componente permanente de su identidad general, volviéndose incluso una identidad mediadora para otras identidades. Resultados que sugieren, que cuando una experiencia pasa en un contexto particular y es reflexionada y reconstruida en otros contextos, favorece que los significados de la experiencia se generalicen y puedan ser aprovechados en situaciones de naturaleza diferente a la original.

Un último aspecto abordado dentro de la caracterización de la IdA que reconstruyen los estudiantes que cursan el último año de bachillerato fue su proyección en experiencias futuras de aprendizaje. En los resultados encontramos referencia a proyecciones que difieren en su ubicación temporal. En concreto, algunos evocan una trayectoria de aprendizaje que nutrirá una trayectoria laboral, imaginándose estudios de postgrado y otras situaciones en las que progresan laboralmente, y por tanto ansían este paso que les permitirá iniciar su camino vocacional. Otros se quedan en una reflexión más cercana en el tiempo con la próxima situación que vivirán como es el ingreso a la universidad sin mencionar más allá de lo que el próximo curso les espera. Lo anterior podría ser un posible indicador del nivel de reflexión sobre su percepción como aprendiz en el tiempo, guardando relación con la construcción de una "IdA cross-activity" propuesta por Falsafi (2011), además de un interés vocacional definido.

A nivel discursivo, en la proyección a la universidad se aprecian dos niveles de reflexión que se retroalimentan: uno, en el cual se imaginan y representan lo que significa la transición a la nueva etapa vital y académica; y otro, en el que se imaginan su participación en este nuevo contexto. En cuanto a la representación que hacen de la transición, los relatos son un ejemplo de las transiciones laterales formuladas por Beach (1999), pues son percibidas como un paso dentro de un camino de continuidad para el cual se han estado preparando en los últimos dos años de bachillerato. En este sentido, dentro

de su trayectoria académica representan que su participación como estudiantes en el bachillerato será reemplazada por su participación en la universidad. No obstante esta "continuidad", identifican cambios a incorporar en su actuación, pues por una parte deberán responder a unas exigencias diferentes y mayores, y por otra, estarán guiados por un interés personal que influirá en su motivación, pues se refieren a metas y objetivos a alcanzar profesionalmente, los cuales a su vez crearán el motivo que dirigirá su participación; cambios que se relacionan con alguna noción de progreso que está detrás de la representación de esta transición.

Siguiendo con la participación, algunos relatos muestran que llevan a cabo un proceso metacognitivo al imaginarse cómo deberán actuar en el nuevo contexto, valorando la situación para crear estrategias según sus debilidades y fortalezas, poniendo en juego el conocimiento que tienen de sí mismos como aprendices y su capacidad de aprender. Estrategias que pueden relacionarse con las identificadas en los estudios de Clark (2005), en la negociación que hacen los estudiantes para su transición a la universidad, y que se verán desarrolladas en plenitud en la siguiente etapa.

Las proyecciones también hacen referencia a un cambio que marca el paso a la adultez, pues cada vez tendrán más autonomía y participación en las decisiones de su vida. En este sentido, es un cambio imaginado proyectado en su identidad general, pues perciben el paso a la universidad como una evolución en su camino a la independencia. Concretamente, los participantes se proyectan de forma exitosa en el tránsito a la universidad y anticipan el nuevo escenario en el que participarán como un espacio de desarrollo y avance personal. Perciben que el paso tendrá incidencia en su vida *académica*, *personal y social*, por lo cual se imaginan una experiencia transformadora, una fuente de crecimiento en la que podrán desarrollarse en diferentes aspectos y en la que también tendrán que participar y relacionarse de forma diferente dentro de las nuevas actividades. Esta percepción se correspondería con la propuesta que hicimos de "transición procesual" porque no sólo es una transición de un lugar a otro, sino una transición de desarrollo.

## 7.1.2. La transición a la educación superior y su impacto en la reconstrucción de la IdA de los participantes.

En este apartado retomamos los resultados principales de nuestro segundo objetivo de investigación (ver tabla 36), ahondando en los aspectos más relevantes -y a la vez diferentes- en relación con los resultados encontrados en el primer objetivo.

Tabla 36. Objetivo 2 y preguntas directrices

#### **OBJETIVO 2:**

Explorar el impacto del ingreso a la educación superior y la participación en este nuevo contexto de actividad en la reconstrucción de la IdA de los estudiantes.

- ~ ¿A qué tipo de experiencias subjetivas de aprendizaje se remiten los estudiantes para reconstruir su IdA como consecuencia de la participación en este nuevo contexto?
- ~ ¿Qué elementos (motivos, objetivos, características de la actividad, tipos de experiencia, interferencia de otras identidades, patrones discursivos, otros significativos, emociones y el sentido de reconocimiento como aprendiz) aparecen en estas experiencias subjetivas de aprendizaje y cuáles son sus características más destacadas?
- ~ ¿Cómo se ven a sí mismos estos jóvenes en experiencias futuras de aprendizaje?
- ~ ¿Identifican algún elemento (de la situación y de ellos mismos) como favorable o desfavorable para abordar experiencias futuras de aprendizaje?
- ~ ¿Cómo se configura la ecología de aprendizaje tras la transición educativa y como consecuencia del tránsito a una nueva etapa vital?

En relación con las experiencias de transición a la universidad, vemos que los participantes se volvieron a referir a los tipos de ESA ya mencionadas en el bachillerato - ecológicas y puntuales-, por lo que los análisis realizados en torno a los resultados de las ESA de la etapa de pretransición son aplicables para entender las ESA mencionadas tras el ingreso a la educación superior. En este sentido, en este apartado nos centraremos en profundizar los resultados más diferenciados en relación con el objetivo anterior, en especial en la influencia de la transición en la reconstrucción de la IdA y en la ecología de aprendizaje de los participantes.

Los resultados nos indican que los jóvenes pueden vivir el paso a la educación superior como una experiencia ecológica cuando esta implica un cambio en el entorno - como es el lugar de residencia y/o vivencia profunda de la ciudad- o en los roles de las actividades que deben empezar a desempeñar. Lo anterior se respalda con lo formulado

por Bronfenbrenner (1987), al mencionar que una transición ecológica "se produce cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno o de ambos a la vez" (p. 46). El hecho de participar en situaciones que implican que cambien su forma de actuar y/o posicionamiento, unido a una actividad de reflexión sobre ello, facilita que los y las jóvenes dimensionen el cambio y el impacto que tiene para sus vidas. En consecuencia, esta actividad narrativa de pensar y hablar sobre lo que han vivido les ayuda a tomar conciencia de los cambios identitarios que van teniendo lugar, reconociéndose diferentes a nivel personal y como aprendices "... he cambiado mucho. De hábitos, de compañía, personalmente... En dos años he hecho un salto increíble" (S.17). Estos resultados se apoyan en lo encontrado por Hernandez-Martinez et al., (2011), quienes formulan que la transición se ha convertido en un rito de paso al relacionarse con una noción de la persona en transición, es decir, la persona que era y la persona que me he convertido (o la persona que soy ahora). Podríamos hablar entonces de una transición procesual, formulada en el marco teórico, pues este cambio tiene el potencial de alterar el sentido de sí mismo, desencadenando una transformación individual y de las relaciones en las que se desenvuelve la persona, vivenciándose como una fuente de desarrollo y crecimiento; concepción compartida en los trabajos sobre transiciones de línea sociocultural (Beach, 1999, 2003; Brockmann, 2010; Hernandez-Martinez et al., 2011; Hviid y Zittoun, 2008).

Apreciamos, también, que no todos los participantes vivieron el ingreso a la educación superior con estos cambios, pues no modificaron su rol dentro de las actividades, sino más bien la universidad se vivió como una actividad más que reemplazó la que realizaban anteriormente durante el bachillerato. En este sentido, se refuerza la idea de la subjetividad y variabilidad con la que se vive una actividad y la experiencia subjetiva que se construye sobre la misma, pues tal como señalan Hussey y Smith (2010) los cambios que experimentan los estudiantes pueden diferir tanto en importancia como en valor. Así, para estos jóvenes el paso a la universidad no significó un cambio ecológico y no tendría el impacto transformador que puede tener este tipo de transición, sino se convertiría en una *transición situacional*, pues es vivenciada como el paso de un lugar a otro y no como una oportunidad de transformación personal.

Retomamos el valor otorgado a la narración y autonarración dentro de la investigación sociocultural de la identidad, como una poderosa herramienta para dar sentido a la vivencia personal y para manifestar la agencia (Bruner, 2006; Muller Mirza y

Dos Santos Mamed, 2019). Así, la narrativa y la identidad a menudo se consideran estrechamente relacionadas, en tanto las narraciones revelan la identidad de quien habla, ofreciendo el punto de vista desde donde ordena la historia y los personajes que intervienen en ella, permitiendo a la vez mostrar cómo se representa a sí mismo (Bamberg, 2004), motivo por el que la narrativa es considerada el medio principal por el que se expresa la identidad (De Fina, 2015). Gracias a estas narraciones de los participantes pudimos conocer sus posicionamientos durante la transición, reconociendo su representación de *sí mismo* anterior y posibles afirmaciones y cambios en su representación de *sí mismo* actual y futura, al igual que manifestaciones sobre su agencia al reconocer su capacidad de actuación en la situación.

Nos parece importante resaltar que los cambios en las situaciones de aprendizaje y características de la actividad en el nuevo contexto facilitaron el desarrollo de una agencia expresada por los participantes que no puede entenderse como un atributo individual al margen de lo social, sino que la misma solo pudo desarrollarse dentro de ese contexto delimitado socioculturalmente, el cual, por ejemplo, implicaba/exigía un alto grado de autonomía. En este sentido, concordamos con lo propuesto por Rajala et al., (2016), sobre la necesidad de tener en cuenta los contextos en los que se desarrolla la agencia. Este punto resulta especialmente relevante a la hora de pensar un programa institucional de acompañamiento a la transición educativa, pues gracias a esos cambios en las características de la actividad, se facilita que los jóvenes exploren otras capacidades, habilidades, competencias y conocimientos al cambiar el tipo de actividad, reglas, roles y objetivos que deben cumplir y desarrollar.

Las narraciones de los participantes también evidencian que han pasado por diferentes etapas durante la transición. Siguiendo lo formulado por Bridges (2003), se identifica que al principio experimentaron ambigüedad al no tener claro exactamente cómo participar en el nuevo contexto, dando paso después a la fase que el autor llama de *reincorporación*, en la que los jóvenes aceptan las nuevas características de la actividad y contexto que les rodea y aceptan su nueva forma de "ser" en ese contexto. Es allí cuando finalmente se representan a sí mismos como estudiantes universitarios y adultos jóvenes, aceptando/incorporando los nuevas actividades y roles que deben desempeñar. En consecuencia, los jóvenes logran reconstruir su IdA, al dejarse permear de otras actividades, roles, objetivos y normas que les marca la nueva cultura de aprendizaje.

Se puede sostener que el cambio en la IdA centrado en la transición procede de la configuración de otra cultura alrededor de lo que significa ser aprendiz en este contexto, propiciando una constelación de relaciones y actividades propias de estas comunidades de práctica, lo cual se sustenta en la idea de que gran parte de la identidad se define por la apropiación de las normas y objetivos de la comunidad de práctica a la que el individuo pertenece (Corredor et al., 2011; Gee, 2008). En este sentido, los resultados evidencian que tras el ingreso a la universidad, los y las jóvenes han tenido una participación periférica en la nueva comunidad de práctica "universitaria" que les ha permitido conocer cómo pueden y deben actuar en este nuevo contexto, asumiendo progresivamente este "rol universitario". Comunidades que además difieren según el grado escogido, como es el caso de las estudiantes de fisioterapia y odontología en los que, dada la relación con los docentes y las actividades que les proponían, favoreció que su participación dejara de ser tan periférica y se volviera una participación más central. Este hallazgo coincide con los resultados encontrados en el trabajo de O'Donnell y Tobbell (2007), las cuales concluyeron que la práctica de inclusión o exclusión de participantes y la identidad generada puede favorecer una participación más plena. Estas diferencias en la participación también son una muestra de cómo las formas de organización de la actividad conjunta varían según la organización social y la tarea a desarrollar (Colomina et al., 2007).

Siguiendo con los cambios en las características de la actividad encontrados en los resultados, los participantes comentaron diferencias respecto a la dificultad del contenido, metodología y evaluación en el nuevo contexto académico, aspectos que en su conjunto llevaron a vivenciar el tránsito a la universidad como una situación de desafío, reto y superación personal. Estas experiencias clave en la universidad se refieren a lo que Yair (2008) llama "autodescubrimiento", en tanto los participantes narran situaciones en las que descubrieron características de sí mismos que anteriormente no eran conscientes de ellas al apreciar el éxito tras enfrentar un desafío académico difícil: "los retos académicos proporcionaron un importante contexto para el autodescubrimiento porque empujaron a los estudiantes a sus límites" (Yair, 2008, p. 97). Algunas de las narraciones de experiencias clave de desafío permiten pensar en el desarrollo de la agencia y del sentido de reconocimiento más allá del contexto en el que fueron vivenciadas: "hace unos días cuando hice la prueba para sacarme el carné de moto y suspendí el teórico y me frustré bastante, pero después pensé que si pude aprobar la recuperación ¡también podría con

este!" (S.6). Por tanto, se convierten en aprendizajes personales que trascienden fronteras y son a su vez un ejemplo de cómo la IdA se activa frente a una experiencia de aprendizaje.

Otras experiencias puntuales que también fueron mencionadas como influyentes en la transformación personal, son aquellas que permitieron ampliar *el marco referencial*. Los resultados evidencian que los y las participantes tras el ingreso a la educación superior pudieron desarrollar y adoptar otros valores, así como otras visiones del mundo. Reflexiones en torno a la adultez, el dinero, la responsabilidad y autonomía, la clase social, la sexualidad, la familia y la cultura -entre otros-, fueron temas que les hicieron interpelarse a sí mismos sobre quiénes son en relación con su identidad y autoconcepto, descubriendo a la vez sus intereses, habilidades y fuerza interior. Estos resultados concuerdan con los estudios sobre las experiencias en el primer año en la universidad de Hussey y Smith (2010) y Yair (2008), que nos hablan de aprendizajes centrados en el desarrollo personal. De ahí que los participantes valoraran tan positivamente la diversidad del alumnado que encontraron en la universidad pública y en experiencias de viajes, dado que les permitió conocer personas de culturas y condiciones socioculturales diferentes y, con ellas, conocer otra forma de posicionarse frente a la realidad.

Además de las características de la actividad, otro elemento analizado dentro de las ESA mencionadas por los participantes que queremos resaltar es *el interés y el motivo*. Los participantes comentaron la importancia que le dan al contenido y valoran la especificidad de este en relación con el grado escogido, pues desean aprender contenidos que les acerquen a su objetivo profesional. Igualmente, manifiestan que están dispuestos a hacer esfuerzos por aprender desde que le vean sentido, es decir, desde que puedan representarse esa tarea o contenido alineado con sus intereses vocacionales y profesionales. Las narraciones evidencian también que los participantes estaban guiados por metas más próximas e inmediatas como puede ser aprobar una materia y otras más lejanas a largo plazo como abrir un negocio propio o realizar un postgrado. En este sentido, vemos que la participación de los jóvenes en la actividad es guiada por la intencionalidad que le otorgan a la misma según los motivos y objetivos a alcanzar en ella; de esta forma, si existe un interés por alcanzar un objetivo concreto dentro de la actividad, es de esperarse que desplieguen acciones coherentes para conseguirlo.

En cuanto a *los actos de reconocimiento*, las distintas características mencionadas por los jóvenes pueden dar cuenta también de los distintos tipos de metas de aprendizaje. Algunos están centrados en la realización personal, en el gusto por la tarea misma de

aprender. Otros mencionan explícitamente la importancia de los actos de reconocimiento a través de las calificaciones y resultados, en especial para referirse a situaciones en las que se sienten bien aprendiendo. Lo anterior nos hace pensar en algunas de las metas que persiguen lo estudiantes, siendo las metas relacionadas con el yo y con las recompensas externas las más presentes cuando se refieren a resultados concretos.

Al analizar las estrategias que siguen los estudiantes para conseguir sus metas e intereses, apreciamos que podemos categorizarlas siguiendo la propuesta de Clark (2005) en su estudio sobre cómo los estudiantes negocian la transición a la universidad. De esta forma, identificamos que los jóvenes hicieron alusión a acciones dentro de una estrategia de superación de un obstáculo, cómo cuando se preparaban para los exámenes finales o para comprender una asignatura que les parecía especialmente difícil. También crearon estrategias para aprovechar una oportunidad que les acercaba a sus metas. Tal es el caso del participante que, al no poder entrar a la universidad, ideó la manera para asistir a clases y entrar en la realidad universitaria, consiguiendo la autorización para asistir por parte de la mayoría de los profesores. Igualmente, realizaron acciones para adaptarse a los cambios, como los encontrados a nivel metodológico y de exigencia en las clases, decidiendo el tiempo y esfuerzo dedicado a las materias, así como el trabajo autónomo que debían asumir para conseguir los resultados deseados. Finalmente, encontramos también casos de estrategias para buscar una meta, como es la joven que, al no poder entrar a medicina, buscó una formación profesional que le permitiera después entrar a este grado en la universidad, aunque en este caso la formación escogida fue tan satisfactoria que le amplió su perspectiva profesional y se matriculó finalmente en odontología. Como comenta Clark (2005), la diferencia de este último tipo de estrategias es que no fueron creadas a raíz del ingreso a la universidad, sino son ideadas antes para facilitar el acercamiento a la meta autodefinida.

Creemos que para el desarrollo de todas estas estrategias ha sido fundamental un componente reflexivo y a la vez de proyección. Tal como propone González-Moreno (2012), esta reflexión ha sido mediada por el lenguaje, el cual ha permitido a los jóvenes la reestructuración y reorganización de su pensamiento y experiencias, pues al darle un nombre a las vivencias han tomado conciencia de ellas, de lo que dicen, piensan, sienten y hacen, favoreciendo a su vez el desarrollo de su agencia. Gracias a la reflexión los jóvenes pueden hacer una evaluación y autoevaluación retrospectiva de sus acciones y de las ESA que les permite ajustar su comportamiento en futuras experiencias y situaciones de

aprendizaje, según la proyección que tienen de sí mismos en su IdA. Recordemos que este ajuste a las demandas del contexto es parte de lo que hace a un aprendiz competente.

Finalmente, los resultados evidencian también los procesos que se desencadenan durante el cambio de etapa educativa, en el que los y las jóvenes buscaban un equilibrio entre sus conocimientos y concepciones previas -académicas y personales- en relación con el nuevo contexto, versus lo encontrado tras producirse el ingreso a la educación superior. En este sentido, sus relatos nos hablan de procesos de acomodación y asimilación en aras de comprender y adaptarse al nuevo contexto. En este proceso de ajuste vemos la mediación del aprendizaje como herramienta que permite la incorporación de otras maneras de "ser", como consecuencia de la reestructuración, ampliación y modificación de sus esquemas mentales en relación con los contenidos y a la representación que tienen de sí mismos para afrontar la nueva situación. De ahí que la IdA pueda cobrar cada vez más fuerza y pase a ser representada como un atributo de su personalidad, movilizando y mediando cómo la persona se enfrenta a las diferentes situaciones y contextos, aprendiendo en la vida y para la vida, en la construcción de su manera de ser y estar en los diversos entornos por los que transita.

#### Caracterización como aprendiz en y a través del transito

Los diferentes resultados pre-post transición nos permitieron identificar cómo los participantes se caracterizan como aprendices, en tanto dan cuenta del propio conocimiento que tienen sobre cómo es su posicionamiento, participación y gestión en una situación de aprendizaje. Uno de esos resultados tiene que ver con el reconocimiento de aspectos que facilitan y dificultan su aprendizaje. Consideramos que en el camino de volverse un aprendiz competente es fundamental conocer los límites y fortalezas propias, para saber así qué asumir, cómo asumir y cuándo pedir ayuda. Aunque las respuestas están centradas mayoritariamente en situaciones de enseñanza formal, lo cual es esperable dado que la actividad principal en sus vidas es el ser estudiantes, esto no excluye que los aspectos identificados puedan extenderse a otras situaciones de aprendizaje informales, pues en última instancia fueron narrados con la intención de reflejar la facilidad/dificultad para aprender, y retomando a Bruner, "el lenguaje es en sí mismo una forma de marcar, de llamar la atención a lo que uno desea destacar" (2001, p. 32).

Siguiendo los resultados, identificamos cinco elementos que facilitan y/o dificultan el aprendizaje a los participantes:

- El contenido: es un elemento que lo vinculan con el interés, por lo cual favorece -o no- la motivación y el sentido por aprender. En el paso a la Universidad, destacan a nivel académico que el conocimiento sea útil para su trayectoria profesional como una condición indispensable para despertar su interés. Igualmente valoran y desean que lo vivido por fuera de las clases les sea útil para la vida. Cuando pasan al plano de la ejecución (entender y utilizar el contenido aprendido), este desempeño puede incidir en su reconocimiento como aprendiz según el logro alcanzado, representándose como capaces o no respecto a ese contenido.
- Las características de la actividad y estructura de la tarea: se refieren a elementos de la metodología, didáctica y/o aspectos relativos a la evaluación de los aprendizajes. Los jóvenes afirmaron la importancia de la figura del profesor como facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje. Vinculan también el contenido con la forma como es pedagógicamente transmitido, otorgando un valor altamente positivo a su enseñanza de forma práctica.
- La organización y participación social en la actividad: aluden a aspectos de la organización y el clima social y emocional que genera el ambiente entre compañeros y profesor. Es importante para ellos que la relación entre compañeros sea buena, que el grupo esté más o menos en la misma sintonía de aprender y que haya una motivación entre todos.
- Los actos de reconocimiento recibidos: estos son la materia prima para la construcción de su propio sentido de reconocimiento como aprendiz y para la validación de su participación en los nuevos escenarios en los que transitan.
   Por lo cual, influyen en el valor sobre este sentido y su IdA.
- El sentido de aprendizaje: su actuación se vincula con sus motivos e intereses
  a conseguir por medio de la participación en la actividad, específicamente
  con la alineación de las actividades y sus objetivos y metas. Cuanto mayor es
  el sentido, mayor es la disposición para hacer los esfuerzos necesarios dentro
  de la actividad de aprendizaje.

Los resultados nos permiten identificar una caracterización como aprendiz que se empezó a crear desde antes de la transición y que ha seguido formándose mientras ésta sucede. Tal como mencionan los jóvenes, esta caracterización como aprendiz no es estática, pues se verá interpelada por las experiencias de aprendizaje futuras en las que participen.

En las descripciones de los participantes sobre cómo son en tanto aprendices nos hablan de habilidades, valores y características que permiten que inicien, organicen y persistan en la tarea de aprender. Al leer estas descripciones fue inevitable no pensar en términos de competencias, y más específicamente en la *competencia básica de aprender a aprender:* "Capacidad de emprender, organizar y conducir un aprendizaje individualmente o en grupo, en función de los objetivos y necesidades, así como dominar los diferentes métodos y estrategias de aprendizajes" (Generalitat de Catalunya, 2015, p. 13); y en la *competencia de autonomía, iniciativa personal y emprendeduría:* "Es la adquisición de la conciencia y la aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional..." (Generalitat de Catalunya, 2015, p. 13), pues identificamos que los valores que describen los jóvenes hacen parte de una u otra de estas competencias que, según el Decret 119/2015, deben haberse adquirio al finalizar la educación obligatoria.

Lo anterior nos motivó a indagar más en la literatura sobre la competencia de aprender a aprender y encontramos un gran sentido a pensar en la necesidad de contemplar una dimensión cognitiva y otra emocional como parte de esta competencia. Así, Martín (2008), sugiere:

... [Aprender a aprender] supone adquirir determinadas competencias metacognitivas, es decir, capacidades que permiten al estudiante conocer y regular sus propios procesos de aprendizaje. Pero, de nada sirve conocerse como aprendiz si lo que "vemos" al analizarnos nos desagrada y nos lleva por tanto a considerarnos poco capaces. La autoestima, la capacidad de aceptar el rechazo que provoca el error, la tensión que implica mantener el esfuerzo...son algunas de las dimensiones de aprender a aprender que con mayor claridad revelan su naturaleza emocional. (p.73)

En consecuencia, estas dos dimensiones se complementan y en ellas se entrelazan aspectos que se apoyan entre sí y hacen posible que una persona pueda enfrentarse a una tarea, a un reto que puede llevar la consecución de un aprendizaje.

Si bien en nuestra investigación no buscamos indagar directamente por las competencias, y específicamente por la competencia de aprender a aprender, consideramos que el interés de los últimos años de distintos estamentos y organizaciones -tanto privadas como gubernamentales, nacionales e internacionales- por esta competencia, promueve la reflexión por el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, en la que entender la construcción de la IdA juega un papel fundamental para pensar en propuestas que permitan la formación de aprendices mejor preparados y más competentes para afrontar la vida adulta en este siglo y los retos del futuro. En este sentido, el creciente interés de las escuelas se nutre de esta necesidad de cumplir su papel en la preparación de estudiantes que sean agentes de cambio (Rajala et al., 2016). En este orden de ideas, podemos aprovechar el conocimiento que se ha generado alrededor de entender esta competencia en aras de avanzar en la comprensión de cómo las personas construyen su IdA y viceversa.

Centrándonos en cómo se perciben los participantes como aprendices, identificamos que las habilidades, valores y características que nos explicaban podían situarse en la dimensión cognitiva y emocional que comentábamos antes, y/o en la intersección entre ambas (ver figura 4). Ahondando más, los valores/virtudes podríamos agruparlos en dos categorías: una de *orientación al conocimiento*, que hace referencia a habilidades, capacidades, gusto y disposición por aprender. Suponemos que esta categoría es como una moneda que nos puede mostrar dos caras, por lo que en ella deberían incluirse también las antítesis de estas virtudes. No obstante, en esta muestra no hubo ninguna referencia concreta y directa al respecto.

La segunda categoría, de *orientación al compromiso*, hace parte de la dimensión emocional y comprende los valores y virtudes que permiten a los jóvenes perseverar y perseguir su meta de aprender. Se refiere a esos elementos de motivación y fuerza de los sujetos para que continúen en el proceso de aprendizaje, aún en la dificultad. Estas virtudes tienen una incidencia en el cómo desarrollan las tareas necesarias para el aprendizaje, pues promueven una mayor inversión de energía y tiempo -o la disposición de invertirlo- si fuera preciso. En la muestra algunos jóvenes comentaron la presencia de valores opuestos que afectarían sus logros.

Además de los valores mencionados, encontramos la alusión a procesos mentales que influyen y/o intervienen en el aprendizaje. Nos parece interesante que los mencionen, pues indica que han pensado e identificado procesos cognitivos que posibilitan el aprendizaje, lo cual es indicio del desarrollo de capacidades metacognitivas que hacen posible un aprendizaje autónomo. Conviene subrayar en este punto, lo mencionado por Coll (2007), sobre lo que significa ser un aprendiz competente:

Un aprendiz competente es el que conoce y regula sus propios procesos de aprendizaje, tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional, y puede hacer un uso estratégico de sus conocimientos, ajustándolos a las exigencias del contenido o tarea de aprendizaje y a las características de la situación. (2007b, p. 36)

Finalmente, encontramos también algunas habilidades instrumentales como la organización y la estrategia, que permitirían planificar, analizar y valorar los pasos a seguir para conseguir los resultados y aprendizajes deseados. Son habilidades en las que el componente cognitivo y emocional están entrelazados, pues no sólo es necesaria la identificación de variables y análisis de la situación, sino también un componente emocional que permita la autorregulación y el compromiso con la tarea para llevar a término los pasos propuestos.

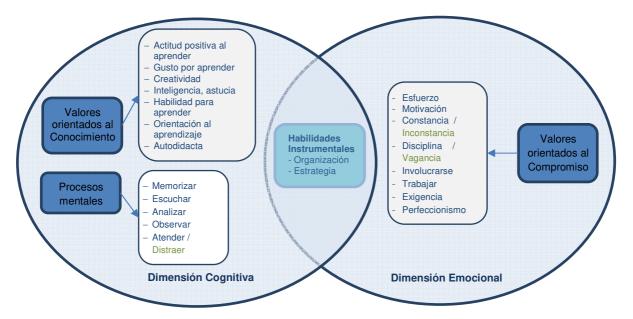


Figura 4. Dimensiones y valores de la caracterización como aprendiz

La figura 4 ilustra la representación que hacemos de las dimensiones identificadas dentro de la caracterización como aprendiz de los participantes, la cual, como ellos mismos

mencionan, es dinámica y se verá influida en la medida en que participen en otras situaciones de aprendizaje que, a su vez, pueden favorecer la construcción de otras ESA.

## Influencia de la transición educativa en la ecología de aprendizaje

Es innegable el cambio que se ha producido en torno al papel del aprendizaje en la vida de las personas dentro de la actual SI, y cómo este nos permitirá asumir los retos políticos, sociales, económicos y culturales en un entorno cambiante y a la vez más interconectado. Se ha vuelto necesario, entonces, para la investigación y políticas educativas repensar el concepto de aprendizaje y la distinción tradicional que se ha realizado de aprendizaje formal e informal, para dar paso a comprender cómo se conectan y crean redes entre los distintos contextos en los que participan las personas, para entender así como se van creando las "vidas de aprendizaje" (Erstad, 2018; Erstad y Sefton-Green, 2013) y como se configuran las trayectorias de aprendizaje (Coll, 2013, 2018a; Engel, Membrive, Rochera, y Coll, 2018; Rochera, Merino, Oller, y Coll, 2019). La perspectiva de la ecología del aprendizaje nos permite ir más allá de esta separación de contextos, para pensar en una red que se interconecta y permite a las personas aprender en cualquier momento y lugar, motivo por el que queremos interpretar la transición a la luz de esta perspectiva.

Según los resultados encontrados, apreciamos que el paso a la educación superior puede interpretarse como un ejemplo de transición lateral y colateral (Beach, 1999), las cuales nos ayudan a entender los movimientos que han ido configurado la ecología de aprendizaje de los jóvenes. Es una transición lateral, en tanto es el paso entre dos actividades históricamente relacionadas en una dirección lineal en la que el bachillerato y la FP preparan para la universidad y la participación en esta última reemplaza la anterior. En este sentido, si bien es cierto que es deseable que exista una continuidad y coherencia entre las dos etapas educativas, y que se espera que la experiencia de la educación secundaria haya permitido el desarrollo de conocimientos, habilidades, competencias y estrategias para asumir y enfrentarse al nuevo contexto educativo, no es menos cierto que existen críticas constantes de profesores y estudiantes, así como los propios hallazgos de la investigación educativa, que indican discontinuidad entre las dos etapas en relación a los resultados, el modelo pedagógico, el currículo, la organización educativa y la cultura de centro (Funes, 2009; Sacristán, 1996). Por tanto, un aspecto interesante para analizar es

cómo se configura el nuevo contexto educativo en la continuidad/discontinuidad, y cómo la participación en esta nueva actividad influye en su identidad y en la reconstrucción de la IdA de los estudiantes.

Las narraciones de los jóvenes nos indicaron que las características de la actividad en el nuevo contexto cambiaron y que eso los llevó a relacionarse de forma diferente con los profesores, compañeros, la tarea y el contenido. Es decir, cambió su propio papel a la hora de aprender, dado que tuvieron que asumir un nuevo rol de "estudiante universitario" el cual les exigía mayor autonomía, estrategia y compromiso para gestionar su aprendizaje y cumplir así con las demandas de la situación. En consecuencia, el cambio de etapa educativa conllevó para la mayoría de los participantes un cambio en la forma ser aprendiz en ese contexto.

Dentro de esta "macro-experiencia" que es el ingreso a la educación superior, identificamos en los relatos de la mayoría de los participantes que su "actividad líder" es ser estudiantes universitarios, de ahí que la mayoría de sus reflexiones giren alrededor de este rol y la identidad que está en formación, especialmente su identidad profesional y su IdA. Surgen también nuevas "actividades líderes" que responden a intereses particulares y ayudan a crear sentido a su trayectoria de aprendizaje más allá de una actividad formal planificada. Actividades que surgen por el paso de etapa vital, por el paso a un estatus de "adulto" y porque han entrado en contacto con un "mundo" más amplio de aquel al que antes tenían acceso. Encontramos, por ejemplo, la participación en prácticas de voluntariado, cuyo aporte es valorado tan positivamente que las demás experiencias son comprendidas y analizadas por medio del cristal que esta experiencia líder les ofrece. Dentro de la muestra, el caso más representativo es el estudiante que entró en una asociación juvenil y fue gracias a los aprendizajes y reconocimiento que obtuvo dentro de ella que pudo otorgar un valor positivo al ingreso a la universidad. Sus relatos indican que su IdA estaba siendo negociada y a la vez nutrida por esta experiencia, al tiempo que iba construyendo una identidad cada vez más fuerte como miembro de esa asociación en la medida que iba pasando de una participación periférica a una participación más central. Vemos, así, que se refuerza la idea de que una actividad líder proporciona una jerarquía estructurada en la vida interna de la persona, donde ciertas identidades cobrarán más fuerza para su YO en desarrollo (Black et al., 2010).

Conviene subrayar que en esta actividad líder el joven pudo participar de prácticas auténticas relacionadas con la gestión empresarial y selección de personal, en las que

obtuvo aprendizajes que después aprovechó para aprobar las asignaturas dentro de la universidad. En este sentido, este tipo de prácticas tuvieron una función de transiciones mediacionales (Beach, 1999) permitiendo que el joven experimentara una práctica que aún no puede vivir plenamente en el contexto académico formal o laboral. Encontramos también, como ha pasado en otros estudios (Erstad, 2018), que el aprendizaje conseguido por este estudiante fuera del aula no fue aprovechado ni retomado conscientemente por los docentes en la universidad. No fue una prioridad docente crear conexiones dentro-fuera del aula, lo que conlleva a que la aplicación de los aprendizajes dependa de la habilidad e interés del propio estudiante.

Además de las actividades líderes, los jóvenes nos hablaron de que, junto a su participación en actividades de educación formal, también siguieron participando en otras actividades paralelas que hacían previamente, u otras actividades que surgieron tras su ingreso a la educación superior. Actividades que se desarrollan en otros contextos y comunidades, como la realización de hobbies, tiempo con la familia, trabajos remunerados, salidas y viajes con amigos, etc. Apreciamos que todas esas actividades forman parte de su ecología de relaciones y situaciones en las que aprenden, y pueden ser resignificadas y aprovechadas más allá del contexto inicial. Así, por ejemplo, comentan los aprendizajes que han tenido en el seno del hogar, por medio del apoyo, la guía, el acompañamiento y la enseñanza directa de sus familiares. También, que algunas experiencias que han tenido en el contexto formal reciben sólo una "devolución" gracias a los AR ofrecidos por los padres, lo que permite a los jóvenes valorar su actuación y reflexionar y reelaborar su experiencia, influyendo en la forma como después pueden afrontarla.

La participación en todas estas otras actividades es un ejemplo de transiciones colaterales en la vida de los sujetos, las cuales muestran las conexiones entre contextos y que los límites de la actividad son difusos y se pueden superponer unos con otros. Dicho de otra manera, la ecología estaría formada por el aprendizaje que tiene lugar en el movimiento a través de las fronteras entre las múltiples comunidades y prácticas sociales en las que participan estos jóvenes (Rajala, 2016), haciendo evidente que tenemos aprendizajes en contextos híbridos donde los límites entre lo formal e informal se mezclan (Erstad y Sefton-Green, 2013), y en el que la configuración de cada una de estas actividades aportará elementos para responder a las preguntas del dónde, cuándo, cómo, con quién, qué y para qué se aprende.

## 7.2. Conclusiones generales

La presente investigación se ha centrado en explorar el impacto de las transiciones educativas —de la educación secundaria a la educación superior— en la reconstrucción de la IdA de los participantes, identificando las ESA a las que remiten los jóvenes en esta reconstrucción y la influencia del cambio en la ecología de aprendizaje de los jóvenes.

El estudio ha seguido una metodología fenomenológica interpretativa de estudio de casos, con jóvenes de un municipio de Barcelona que realizaron su transición del bachillerato a la educación superior. Entendemos que la muestra empleada es solo una parte del universo posible y por tanto no es generalizable, si bien aporta luz sobre este proceso de cambio por el que transitan los jóvenes dentro de las posibles trayectorias académicas.

A continuación, presentamos las conclusiones principales de este estudio según la muestra indagada:

- 1. Los resultados nos muestran que la transición educativa es un proceso que inicia antes de producirse física y temporalmente el cambio de contexto educativo. El proceso de preparación (por las expectativas y estrategias derivadas de la proyección) juega un papel importante en el desarrollo de herramientas y recursos que permiten el ajuste y el afrontamiento favorable en el nuevo contexto.
- 2. Para entender la configuración de la ecología de aprendizaje de los jóvenes, es indispensable remitirse a las ESA como unidad de análisis que trasciende la frontera entre los contextos formales e informales de aprendizaje. Las ESA son un elemento clave en la comprensión de la construcción de la IdA, en tanto dan cuenta de cómo los jóvenes han podido participar en una situación de una forma determinada y el sentido que ha tenido para ellos. Muestran también cómo se desarrollan las actividades dentro de sus comunidades de prácticas concretas, evidenciando la influencia de la participación en la construcción de la identidad y particularmente en este caso, en la construcción de la IdA.
- 3. Los contextos de educación formal tienen la potencia de favorecer que la "actividad líder" sea el aprendizaje y, por consiguiente, que una de las identidades principales que entren en juego sea la de ser aprendiz. El ofrecer a los jóvenes recursos y herramientas que permitan la reflexión y co-construcción sobre su actuación en estas

situaciones de aprendizaje promueve el reconocimiento de sus potencialidades y falencias como aprendiz en aras de ayudarlos a volverse cada vez más autónomos en su proceso de aprender. Consideramos que este debe ser un elemento para tener en cuenta dentro de la planificación institucional en busca del desarrollo de aprendices cada vez más competentes.

- 4. La transición a la educación superior debe entenderse más allá del paso de un contexto a otro. Los relatos de los jóvenes de esta muestra evidencian que la transición educativa puede vivirse en sí misma como una experiencia ecológica, en la medida que promueve que el entorno de actividades de la persona cambie y tenga una influencia en su participación, comprometiendo todo su desarrollo en general. En consecuencia, la transición educativa puede ser una transición *procesual*, que comporta la transformación individual y de las relaciones en las que se desenvuelve la persona.
- 5. Las características de las actividades y exigencias encontradas en la educación superior, son el elemento que subjetivamente más diferencia comporta en el paso de etapa educativa. Estas nuevas reglas en torno a la gestión del aprendizaje son valoradas positivamente por los estudiantes, al interpretarse como una señal de su paso a ser "adultos". Estos cambios encontrados han implicado que la participación de los jóvenes sea diferente y que tengan que ajustarse a lo que significa "ser aprendiz" en este contexto, reconstruyendo por tanto su IdA.
- 6. Las metas de aprendizaje son las que guían la participación de los estudiantes y su esfuerzo por aprender. El contenido es muy importante para los jóvenes y, más allá de su dificultad, si es percibido como importante para alcanzar sus metas, estarán dispuestos a hacer el esfuerzo necesario. Teniendo en cuenta que la competencia de aprender a aprender no se genera al margen de un contenido -que en el caso de las instituciones educativas se refleja en el currículo-, es necesario promover y/o favorecer que los estudiantes conecten el contenido de sus aprendizajes con sus metas e intereses personales, académicos y vocacionales.
- 7. La IdA pasa a ser una identidad mediadora frente a otras identidades cuando empieza a ser reconocida/representada como un atributo de la identidad general, movilizando y mediando cómo la persona se construye a sí misma y cómo afronta las diferentes

experiencias que vive. El aprender puede convertirse, así, en motor de crecimiento personal.

8. El modelo de identidad de aprendiz es una herramienta conceptual que permite investigar el proceso de construcción de la IdA, identificando los elementos que entran en juego en una situación de aprendizaje y que influyen en la forma como las personas se pueden representar a sí mismas como aprendices.

# 7.3. Aportaciones, limitaciones y cuestiones abiertas para futuras investigaciones

La presente investigación nos ha permitido acercarnos a la transición educativa de la educación superior desde un enfoque relativamente poco frecuente. Numerosas investigaciones se han acercado a los procesos de transición centrados en identificar los procesos de continuidad y discontinuidad en relación con el currículo y modelo pedagógico, mientras otros se han centrado en la adaptación, ajuste y éxito académico. Sin desconocer el aporte que estas investigaciones nos ofrecen, nuestro estudio se ha centrado en entender la transición dentro de un marco más amplio de ecología de aprendizaje de los jóvenes, rescatando su propia voz y poniendo especial énfasis en la construcción de su identidad y más específicamente en la reconstrucción de su IdA.

También hemos obtenido evidencia empírica para comprender la forma en que los participantes se reconocen como aprendices y cómo por medio de su participación en las situaciones pueden generar ESA que han permitido reconstruir su IdA. Lo anterior ha sido posible gracias a un modelo teórico de base -el modelo de IdA (Coll y Falsafi, 2010a; Falsafi, 2011)- que permitió dar estructura al análisis de las ESA. Esta investigación es un ejemplo de la operativización de este modelo.

A nivel metodológico, se apostó por un enfoque fenomenológico centrado en conocer la experiencia subjetiva de los participantes por medio de un acercamiento longitudinal en dos periodos de tiempo diferenciados pre y post transición, lo cual permitió conocer más globalmente el proceso de cambio como tal, entendiendo que la transición empieza con la preparación previa hacia ella. Se crearon también instrumentos de recogida y análisis de datos (cuestionarios, entrevistas y protocolos de codificación), algunos de los cuáles fueron creados en colaboración con otras investigadoras de la línea de Identidad de Aprendiz dentro del grupo liderado por el Dr. Coll, y los cuales han sido ajustados y

aprovechados posteriormente en otras investigaciones que se han hecho sobre el tema (Campos de Miranda, 2016; Valdés, 2016).

Siguiendo con los aportes teóricos, los resultados nos permitieron proponer dos tipos de ESA que surgen en la reconstrucción de la IdA. Las ESA *ecológicas* y *puntuales*. Las primeras son aquellas en las que el/la joven manifiesta participar o haber participado en un entorno que comprometió todo su desarrollo en general. En este tipo de experiencias los jóvenes manifiestan que se han formado como personas con unas características particulares gracias a la participación en ellas, también porque les han permitido conocer a personas muy importantes para su vida y/o han podido darse cuenta de un valor personal. Las segundas, son aquellas vivencias singulares que han sido experimentadas de una forma intensa y han dejado una huella importante en un aspecto concreto de la persona. Por lo general, se reconoce un aprendizaje específico después de haberlas vivido. Hemos identificado algunos subtipos de estas experiencias relacionadas con el tema que es nuclear en la historia y que estructura la experiencia: de reto y superación, con presencia protagónica de OS, las que amplían el marco referencial y las que surgen por sucesos infortunados.

Proponemos también una concepción de la transición a la educación superior, como una transición *procesual*, entendida esta como la posibilidad de ser una fuente de crecimiento y transformación personal, en la que los jóvenes crean y/o descubren fortalezas, habilidades y valores. Nos acercamos a entender la configuración de una ecología de aprendizaje, y como ésta solo puede ser interpretada por medio de las conexiones y movilidad entre los aprendizajes de las diferentes actividades por las que transitan los sujetos.

Presentamos también distintas limitaciones en el alcance de este trabajo. Por una parte, al ser una investigación voluntaria y de tipo longitudinal, tuvimos dificultad para volver a contactar tras el ingreso a la educación superior a todos los participantes de la muestra escogida. Lo anterior implica una pérdida importante de información, pues no pudimos aprovechar los posibles puntos de vista de estos otros estudiantes. Por otra parte, en relación con la muestra y el alcance de la misma, hemos comentado desde el planteamiento metodológico el interés exploratorio de este estudio y que nuestro objetivo no es ofrecer resultados generalizables, sino ampliar los elementos de comprensión sobre el fenómeno estudiado. En este sentido, sabemos también que contamos con una muestra muy específica, la cual se caracteriza por tener fortalezas socioculturales, familiares,

económicas y académicas que marcan o dirigen los resultados encontrados. Aunque lo anterior es una limitación, es a la vez una oportunidad para conocer como en condiciones "favorables" se crea esta reconstrucción de la IdA.

Otra limitación inherente es la propia capacidad de análisis, observación e interpretación como investigadores. A pesar del ejercicio constante para dejar constancia de nuestro acercamiento teórico, pasos y procedimientos usados, sabemos que nuestra subjetividad y conocimiento limitado influye en la forma como pudimos acercarnos, ver, interpretar y pensar sobre los datos que nos ofrecieron los participantes de esta muestra.

Como cuestiones abiertas para futuras investigaciones encontramos precisamente la necesidad de indagar con jóvenes con otras características sociodemográficas el cómo se realiza este proceso de reconstrucción de la IdA. Indagar cómo los jóvenes tienen que lidiar con dificultades familiares y económicas y cómo estas interfieren en la reconstrucción de la IdA permitirá tener información más adecuada para crear programas de acompañamiento institucional a la transición.

Otros campos de estudio son estudiar las transiciones "fallidas" a otra etapa educativa, así como las transiciones a otros estudios como la formación profesional y el paso de la educación secundaria a otros contextos -como del trabajo-. Indagar por estas otras posibilidades permitirá ampliar el conocimiento sobre la reconstrucción de la IdA en jóvenes que inicialmente no muestran mayor interés por profundizar en su formación académica y que se pueden ir quedando por fuera del sistema. Creemos que estos otros posicionamientos en relación con el aprendizaje y las trayectorias educativas y de formación son parte del universo posible y, por tanto, todos nos pueden ofrecer información que nos permita entender más este complejo proceso de formación de la identidad, así como ajustar más los programas de acompañamiento para el éxito académico y la prevención de la deserción.

Tras los resultados obtenidos al escuchar a los jóvenes, consideramos que es importante seguir explorando el papel de las emociones como mediadoras en los procesos de aprendizaje y la creación de sentido. Podría ser de utilidad indagar por los distintos tipos de emociones generadas en los procesos de aprender, experimentadas después de recibir actos de reconocimiento, y su incidencia en el sentido de reconocimiento como aprendiz.

Finalmente, es importante seguir indagando por la combinación de contextos, en cómo los contextos se van relacionando y cómo una experiencia vivida en uno de ellos termina de ser representada, resignificada y usada en otro; es decir, en cómo la significación subjetiva de la experiencia va pasando fronteras. Tener más información al respecto podrá ayudar a pensar el aprovechamiento de las experiencias que se viven más allá de las fronteras de la educación formal.

## Referencias

- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 7, 1-21.
- Akkerman, S. F., y Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*, 81(2), 132-169.
- Akkerman, S. F., y Bakker, A. (2012). Crossing boundaries between school and work during apprenticeships. *Vocations and Learning*, 5(2), 153-173.
- Akkerman, S. F., y Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319.
- Alonso-Quecuty, M. L. (1990). Autobiographical recollection: The influence of the state of mind on the recollection perspectives. *Estudios de Psicología*, 11(43-44), 3-17. https://doi.org/10.1080/02109395.1990.10821140
- Bagnoli, A. (2011). Making sense of mixed method narratives: young people's identities, life-plans and time orientations. En S. Heath y C. Walker (Eds.), *Innovations in youth research* (pp. 77-100). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bamberg, M. (2004). Narrative discourse and identities. En J. C. Meister, T. Kindt, y W. Schernus (Eds.), *Narratology beyond literary criticism: Mediality, disciplinarity* (pp. 213-237). Walter de Gruyter Berlin y New York.
- Barron, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency: Gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, 31(1), 1-36.
- Barron, B. (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development*, 49, 101-139.
- Beach, K. (1999). Consequential transitions: A sociocultural expedition beyond transfer in education. *Review of research in education*, 24, 101-139.
- Beach, K. (2003). Consequential transitions: A developmental view of knowledge propagation through social organizations. *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing*, 39-62.
- Black, L. (2010). Developing a leading identity across the transition to mathematically demanding programmes at university. *Proceedings of the British Congress for Mathematics Education (BCME)*, 30(1).
- Black, L., Williams, J., Hernandez-Martinez, P., Davis, P., Pampaka, M., y Wake, G. (2010). 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.
- Blagov, P. S., y 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. https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00270.x
- Blum, R. W., Astone, N. M., Decker, M. R., y Mouli, V. C. (2014). A conceptual framework for early adolescence: a platform for research. *International journal of adolescent medicine and health*, 26(3), 321-331.

- Boaler, J., y Greeno, J. G. (2000). Identity, agency, and knowing in mathematics worlds. *Multiple perspectives on mathematics teaching and learning*, 171-200.
- Boyano, J. T., y Mora, J. A. (2015). Estado de ánimo y memoria autobiográfica: efectos sobre la intensidad de los recuerdos escolares. *anales de psicología*, *31*(3), 1035-1043.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative* research in psychology, 3(2), 77-101.
- Bridges, W. (2003). Managing transitions: Making the most of change (2. a ed.). Perseus.
- Briggs, A. R. J., Clark, J., y Hall, I. (2012). Building bridges: understanding student transition to university. *Quality in Higher Education*, 18(1), 3-21.
- Brockmann, M. (2010). Identity and apprenticeship: The case of English motor vehicle maintenance apprentices. *Journal of Vocational Education y Training*, 62(1), 63-73.
- Brody, D., y Hadar, L. (2011). "I speak prose and I now know it." Personal development trajectories among teacher educators in a professional development community. *Teaching and Teacher Education*, 27(8), 1223-1234.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1999). La educación, puerta de la cultura.
- Bruner, J. (2001). Self-making and world-making. En J. Brockmeier y D. Carbaugh (Eds.), *Narrative and identity: Studies in autobiography, self, and culture* (pp. 25-37). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Bruner, J. (2006). Life as narrative. Social research, 71(3), 691-711.
- Bucholtz, M., y Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse studies*, 7(4-5), 585-614.
- Campos de Miranda, V. (2016). Learner Identity: Os outros significativos na Construção da identidade de aprendiz (Tesis Doctoral). Universitat de Barcelona. Recuperado de http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis\_VCampos.pdf
- Chang, H. (2008). Selfnarratives. En *Autoethnography as method: Developing qualitative inquiry* (pp. 31-41). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Chappell, C., Rhodes, C., Solomon, N., Tennant, M., y Yates, L. (2003). *Reconstructing the lifelong learner: Pedagogy and identity in individual, organisational and social change*. Routledge.
- Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J., y McCune, V. (2008). 'A real rollercoaster of confidence and emotions': Learning to be a university student. *Studies in Higher Education*, 33(5), 567-581.
- Clark, M. R. (2005). Negotiating the freshman year: Challenges and strategies among first-year college students. *Journal of College Student Development*, 46(3), 296-316.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*, 11(41), 131-142.
- Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En C. Coll (Ed.), *Psicología de la instrucción: la*

- enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria (pp. 15-24). Barcelona: ICE-Horsori.
- Coll, C. (2003). Esfuerzo, ayuda y sentido en el aprendizaje escolar. *Aula de Innovación Educativa*, (120), 36-43.
- Coll, C. (2007a). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, y Á. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación* (pp. 157-186). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (2007b). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, *161*, 34-39.
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En J. L. Rodriguez Illera (Ed.), *Aprendizaje y Educación en la Sociedad Digital* (pp. 156-170). Barcelona: Universitat de Barcelona. https://doi.org/10.1344/106.000002060
- Coll, C. (2014). El sentido del aprendizaje hoy: un reto para la innovación educativa. *Aula de Innovación Educativa*, (232), 12-17.
- Coll, C. (2018a). Els entorns d'aprenentatge al segle XXI. Cap a un model d'educació distribuïda i interconnectada. En A. VV. (Ed.), *Observatori de l'educació local. Anuari 2017* (pp. 57-64). Barcelona: Diputació de Barcelona. Recuperado de http://psyed.edu.es/archivos/grintie/AAVV\_ObservatoriEducacioLocal\_2018.pdf%0A
- Coll, C. (2018b). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. En C. Coll (Ed.), *Personalización del aprendizaje* (pp. 5-11). Barcelona: Editorial Graó. Recuperado de https://www.grao.com/es/producto/lapersonalizacion-del-aprendizaje-doe03
- Coll, C., y Falsafi, L. (2010a). Learner identity. An educational and analytical tool La identidad de aprendiz. Una herramienta educativa y analítica. *Revista de Educación*, 353, 211-233.
- Coll, C., y Falsafi, L. (2010b). Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos. *Revista de Educación*, 353, 17-27.
- Coll, C., Martín, E., y Onrubia, J. (2007). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En C. Coll, J. Palacios, y Á. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación* (Vol. 2, pp. 549-572). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C., Onrubia, J., y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de educación*, (346), 33-70.
- Coll, C., y Solé, I. (2007). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios, y Á. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación* (pp. 357-386). Madrid: Alianza Editorial.
- Collins, A. (2006). Cognitive apprenticeship. En R. K. Sawye (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 47-60). Cambridge: Cambridge university press.
- Colomina, R., Onrubia, J., y Rochera, M. J. (2007). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios, y Á. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de*

- la Educación (pp. 437-458). Madrid.
- Comisión Europea. Competencias clave para el aprendizaje permanente Un marco europeo (2007). Luxemburgo: Diario oficial de la Unión Europea.
- Corredor, J. A., Pinzón, O. H., y Guerrero, R. M. (2011). Mundo sin centro: Cultura, construcción de la identidad y cognición en la era digital. *Revista de Estudios Sociales*, (40), 44-56.
- De Fina, A. (2015). Narrative and Identities. En A. De Fina y A. Georgakopoulou (Eds.), *The Handbook of Narrative Analysis* (pp. 351-368). Wiley Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch18
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... Savané, K. S. (1997). La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno. Unesco.
- Demetriou, H., Goalen, P., y Rudduck, J. (2000). Academic performance, transfer, transition and friendship: listening to the student voice. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 425-441.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGrawHill.
- Dirkx, J. M. (2001). The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. *New directions for adult and continuing education*, (89), 63-72.
- Dochy, F. (2001). A new assessment era: different needs, new challenges. *Learning and Instruction*, 10, 11-20.
- Dockett, S., y Perry, B. (2005). 'You need to know how to play safe': Children's experiences of starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(1), 4-18.
- Dreier, O. (2009). Persons in structures of social practice. *Theory y Psychology*, 19(2), 193-212.
- Duff, P. A., y Uchida, Y. (1997). The negotiation of teachers' sociocultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms. *Tesol Quarterly*, *31*(3), 451-486.
- Ecclestone, K. (2007). Lost and found in transition: the implications of 'identity', 'agency' and 'structure' for educational goals and practices. *Researching transition in lifelong learning, University of Stirling, Stirling.*
- Ecclestone, K. (2009). Lost and found in transition: educational implications of concerns about 'identity', 'agency' and 'structure'. En J. Field, J. Gallacher, y R. Ingram (Eds.), *Researching Transitions in Life Long Learning* (pp. 9-27). New York: Routledge.
- Ecclestone, K., Blackmore, T., Biesta, G., Colley, H., y Hughes, M. (2005). Transitions through the lifecourse: political, professional and academic perspectives. En *TLRP Annual Conference, at Warwick University*.
- Edwards, R., Biesta, G., y Thorpe, M. (2009). *Rethinking contexts for learning and teaching: Communities, activites and networks*. New York: Routledge.
- Engel, A., Membrive, A., Rochera, M. J., y Coll, C. (2018). In-and out-of-school activities and their influence on attitudes and expectations regarding science and technology. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 16(46), 631-659.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical

- reconceptualization. Journal of education and work, 14(1), 133-156.
- Erstad, O. (2018). Trajectories of knowledge builders: A learning lives approach. *Qwerty Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, *13*, 11-31. https://doi.org/10.30557/QW000002
- Erstad, O., Gilje, Ø., y Arnseth, H. C. (2013). Vidas de aprendizaje conectadas: Jóvenes digitales en espacios escolares y comunitarios. *Comunicar*, *XX*(40), 89-98. https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-09
- Erstad, O., y Sefton-Green, J. (2013). *Identity, community, and learning lives in the digital age*. Cambridge, MA, US: Cambridge University Press.
- Falsafi, L. (2011). Learner Identity a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners. Universitat de Barcelona. Recuperado de http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/tesis/Falsafi Thesis.pdf
- Falsafi, L., y Coll, C. (2011). La construcción de la Identidad de Aprendiz: coordenadas espaciotemporales. En *La identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 77-98). Narcea.
- Figuera, P., Dorio, I., y Forner, À. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 349-369.
- Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.
- Funes, J. (2009). L'acompanyament dels nois i noies adolescents en les seves transicions quan s'acaba l'escola obligatòria. Barcelona. Recuperado de http://www.diba.cat/es/web/educacio/recursos/publica/publicacions/acompanyament
- Galicia, G. (2004). La formación de la identidad y la orientación educativa en la perspectiva narrativa de Bruner. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 2(4), 13-19.
- Gastron, L., y Lacasa, D. (2009). La percepción de cambios en la vida de hombres y mujeres, según la edad. *Población y Sociedad*, 16(1), 3-27.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of research in education*, (25), 99-125. Recuperado de http://www.jstor.org.sire.ub.edu/stable/1167322
- Gee, J. P. (2008). Learning and games. En K. Salen (Ed.), *The ecology of games: Connecting youth, games, and learning* (Vol. 3, pp. 21-40). Cambridge: The MIT Press.
- Generalitat de Catalunya. Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, Barcelona: DOGC 6900 26.6.2015 § (2015).
- Gergen, K. (1991). *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic books.
- Gergen, K., y Gergen, M. (1988). Narrative and the self as relationship. *Advances in experimental social psychology*, 21(1), 17-56.
- González-Moreno, C. X. (2012). Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9).
- González-Pienda, J. A., Pérez, J. C. N., Pumariega, S. G.-, y García, M. S. G. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, *9*(2), 271-289.
- González, J. M., y Ruetti, E. (2014). Memoria autobiográfica emocional: papel de las

- emociones sobre la evocación. Anuario de investigaciones, 21(2), 261-265.
- González Monteagudo, J., y Ochoa Palomo, C. (2014). EL GIRO NARRATIVO EN ESPAÑA. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 809-829.
- González Rey, F. L. (2009). Historical relevance of Vygotsky's work: Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outlines. Critical Practice Studies*, *11*(1), 59-73. Recuperado de https://tidsskrift.dk/outlines/article/view/2589/2248
- Gorard, S., y Rees, G. (2002). Creating a learning society?: learning careers and policies for lifelong learning. The Policy Press.
- Gorgorió, N., Planas, N., y Vilella, X. (2002). Immigrant children learning mathematics in mainstream schools. En G. de Abreu, A. Bishop, y N. Presmeg (Eds.), *Transitions between contexts of mathematical practices* (pp. 23-52). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/0-306-47674-6
- Green, A. (2005). English Literature: from Sixth Form to University. *International Journal of Adolescence and Youth*, 12(4), 253-280. https://doi.org/10.1080/02673843.2005.9747957
- Habermas, T., y Paha, C. (2001). The Development of Coherence in Adolescents' Life Narratives. *Narrative Inquiry*. https://doi.org/10.1075/ni.11.1.02hab
- Harré, R., y Langenhove, L. Van. (1999). *Positioning theory: Moral context of intentional action*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Hasrati, M. (2005). Legitimate peripheral participation and supervising Ph. D. students. *Studies in Higher Education*, *30*(5), 557-570.
- Hasse, C. (2008). Learning and transition in a culture of playful physicists. *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), 149-164.
- Hernandez-Martinez, P., Williams, J., Black, L., Davis, P., Pampaka, M., y Wake, G. (2011). Students' views on their transition from school to college mathematics: rethinking 'transition' as an issue of identity. *Research in Mathematics Education*, 13(2), 119-130.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Hirano, E. (2009). Learning difficulty and learner identity: a symbiotic relationship. *ELT journal*, 63(1), 33-41.
- Holland, D., y Lachicotte, W. (2007). Vygotsky, Mead, and the new sociocultural studies of identity. En H. Daniels, M. Cole, y J. V Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 101-135). New York: Cambridge University Press.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., y Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hussey, T., y Smith, P. (2010). Transitions in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(2), 155-164. https://doi.org/10.1080/14703291003718893
- Hviid, P., y Zittoun, T. (2008). Editorial introduction: Transitions in the process of education. *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), 121-130.
- Ito, M., Antin, J., Finn, M., Law, A., Manion, A., Mitnick, S., ... Horst, H. A. (2010). Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new

- media. Cambridge MA: MIT press.
- Ito, M., Gutierrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., ... Watkins, S. C. (2013). *Connected learning: An agenda for research and design*. Digital Media and Learning Research Hub.
- Joffe, H. (2011). Thematic Analysis. En D. Harper y A. R. Thompson (Eds.), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners* (pp. 209-223). John Wiley y Sons, Ltd. https://doi.org/10.1002/9781119973249.ch15
- Kaptelinin, V., y Miettinen, R. (2005). INTRODUCTION: «Perspectives on the Object of Activity». *Mind, Culture, and Activity*, *12*(1), 1-3. https://doi.org/10.1207/s15327884mca1201\_1
- Kavanagh, M., Clark-Murphy, M., y Wood, L. N. (2011). The First class: using icebreakers to facilitate transition in a tertiary environment. *Asian Social Science*, 7(4), 84-92.
- Kim, Y. S., y Merriam, S. B. (2010). Situated learning and identity development in a Korean older adults' computer classroom. *Adult Education Quarterly*, 60(5), 438-455.
- Korhonen, M., Zittoun, T., y Komulainen, K. (2019). Ruptures and transitions in work paths: uses of normative fields in the life course. En P. F. Bendassoli (Ed.), *Culture, work and psychology: Invitations to dialogue* (pp. 137-160). Charlotte, N.C.: Information Age Publishing.
- Larkin, M., y Thompson, A. R. (2011). Interpretative Phenomenological Analysis in Mental Health and Psychotherapy Research. En D. Harper y A. R. Thompson (Eds.), *Qualitative Research Methods in Mental Health and Psychotherapy: A Guide for Students and Practitioners* (pp. 99-116). John Wiley y Sons, Ltd. https://doi.org/10.1002/9781119973249.ch8
- Larreamendy, J. (2011). Aprendizaje como reconfiguración de agencia. *Revista de estudios sociales*, (40), 33-43.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge university press.
- Leander, K. M. (2002). Locating Latanya:" The Situated Production of Identity Artifacts in Classroom Interaction". *Research in the Teaching of English*, 198-250.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Martín, E. (2008). Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. *Tribuna Abierta. CEE Participación Educativa*, 9, 72-78.
- Maunder, R. E., Cunliffe, M., Galvin, J., Mjali, S., y Rogers, J. (2013). Listening to student voices: student researchers exploring undergraduate experiences of university transition. *Higher Education*, 66(2), 139-152.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of general psychology*, 5(2), 100.
- McAdams, D. P. (2003). Identity and the life story. En R. Fivush y C. A. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives* (Vol. 9, pp. 187-207). Mahwah, New Jersey y London: Lawrence Erlbaum Associates.

- McAdams, D. P., y Olson, B. D. (2010). Personality development: Continuity and change over the life course. *Annual review of psychology*, *61*, 517-542.
- McLean, K. (2005). Late adolescent identity development: narrative meaning making and memory telling. *Developmental psychology*, *41*(4), 683-691. https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.683
- McLean, K., y Thorne, A. (2003). Late adolescents' self-defining memories about relationships. *Developmental psychology*, *39*(4), 635-645. https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.4.635
- 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 Badia, 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. Necesidad, utilidad y límites* (pp. 57-76). Madrid: Narcea.
- Muller Mirza, N., y Dos Santos Mamed, M. (2019). Self-narration and agency as interactive achievements: A sociocultural and interactionist analysis of migrant women's stories in a language learning setting. *Learning Culture and Social Interaction*, 21, 34-47. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.01.003
- Muschamp, Y., Bullock, K., Ridge, T., y Wikeley, F. (2009). 'Nothing to do': the impact of poverty on pupils' learning identities within out-of-school activities. *British Educational Research Journal*, 35(2), 305-321.
- Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. *TESOL quarterly*, 31(3), 409-429.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Singapore: Pearson Education Limited.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (Second edi). Bristol: Multilingual matters.
- O'Donnell, V. L., y Tobbell, J. (2007). The transition of adult students to higher education: Legitimate peripheral participation in a community of practice? *Adult Education Quarterly*, 57(4), 312-328.
- Osborn, M., McNess, E., y Pollard, A. (2006). Identity and transfer: a new focus for homeschool knowledge exchange. *Educational Review*, *58*(4), 415-433.
- Osguthorpe, R. T. (2006). Learning that grows. *Current developments in technology-assisted education*, 1888-1892.
- Pasupathi, M., y Mansour, E. (2006). Adult age differences in autobiographical reasoning in narratives. *Developmental psychology*, 42(5), 798-808. https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.798
- Pasupathi, M., Mansour, E., y Brubaker, J. R. (2007). Developing a Life Story: Constructing Relations between Self and Experience in Autobiographical Narratives. *Human Development*, (50), 85-110.
- Pavlenko, A., y Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as participation and the (re) construction of selves. En J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 155-177). Oxford: Oxford University Press.
- Rajala, A. (2016). Toward an agency-centered pedagogy: A teacher's journey of

- *expanding the context of school learning*. Helsingin yliopisto. Recuperado de https://helda.helsinki.fi/handle/10138/162742
- Rajala, A., Martin, J., y Kumpulainen, K. (2016). Agency and learning: Researching agency in educational interactions. *Learning, Culture and Social Interaction*, (10), 1-3.
- Rastall, P. (2006). Introduction: The Chinese learner in higher education–transition and quality issues. *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), 1-4.
- Reeves, J. (2009). Teacher investment in learner identity. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 34-41.
- Rochera, M. J., Merino, I., Oller, J., y Coll, C. (2019). Children's and Adolescents' Specific Interest in Science and Technology, Participation in Out-of-School Activities and Inclination to Become Scientists. *Journal of Science Education and Technology*, 399–413. https://doi.org/10.1007/s10956-019-09776-w
- 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.
- Saballa, D. (2019). Los actos y el sentido de reconocimiento en la construcción de la identidad de aprendiz (Tesis Doctoral). Universitat de Barcelona. Recuperado de http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis\_Saballa\_2019.pdf
- Sacristán, J. G. (1996). La transición a la educación secundaria: discontinuidades en las culturas escolares. Madrid: Morata.
- San Fabio, J. L. (1999). La escolaridad obligatoria. Transiciones y tradiciones. *Cuadernos de Pedagogía*, (282), 25-30.
- Sánchez, A., Boix, J. L., y Jurado, P. (2009). La sociedad del conocimiento y las TICS: una inmejorable oportunidad para el cambio docente. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (34), 179-204.
- Sfard, A., y Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational researcher*, *34*(4), 14-22.
- Sinha, C. (1999). Situated Selves: learning to be a learner. En J. Bliss, P. Light, y R. Shaljho (Eds.), *Learning sites: social and technological resources for learning* (pp. 32-46). Elsevier Science Inc.
- Smith, J. A., y Osborn, M. (2007). Interpretative Phenomenological Analysis. En J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 53-80). London: Sage.
- Solomon, Y. (2007). Not belonging? What makes a functional learner identity in undergraduate mathematics? *Studies in Higher Education*, 32(1), 79-96.
- Stake, R. E. (1994). Case Studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative research* (pp. 236 247). Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Stetsenko, A., y Arievitch, I. (2004). The self in cultural-historical activity theory reclaiming the unity of social and individual dimensions of human development. *Theory y Psychology*, *14*(4), 475-503.
- Sugimura, K., y Shimizu, N. (2011). Identity development in the learning sphere among Japanese first-year university students. *Child y youth care forum*, 40(1), 25-41.
- Taylor, C. (1993). El multiculturalismo y la política del reconocimiento. México: Fondo de

- cultura económica.
- Tobbell, J., O'Donnell, V., y Zammit, M. (2010). Exploring transition to postgraduate study: shifting identities in interaction with communities, practice and participation. *British Educational Research Journal*, 36(2), 261-278.
- Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo. *México: Universidad Autónoma de Guadalajara*.
- UNESCO. (2019). Futures of Education. Learning to become. Recuperado 1 de octubre de 2019, de https://en.unesco.org/futuresofeducation/
- Valdés, A. (2016). Las experiencias clave de aprendizaje y la reconstrucción de la identidad de aprendiz (Tesis Doctoral). Universitat de Barcelona. Recuperado de http://psyed.edu.es/archivos/grintie/TesisAVBLasExperienciasClaveAprendizaje\_16\_10\_15.pdf
- Varguillas, C. (2006). El uso de ATLAS. ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido UPEL. Instituto Pedagógico Rural El Mácaro. *Laurus*, 12(Extra), 73-87.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(5), 509-526.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad.* Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós.
- Williams, J., Black, L., Hernandez-Martinez, P., Davis, P., Pampaka, M., y Wake, G. (2009). Repertoires of aspiration, narratives of identity, and cultural models of mathematics in practice. En M. César y K. Kumpulainen (Eds.), *Social interactions in multicultural settings*. (pp. 39-69). Rotterdam: © Sense Publishers. Recuperado de https://dspace.lboro.ac.uk/2134/8732
- Williams, M., y Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research In Psychology*. Berkshire: Open University Press.
- Wilson, B. G., y Myers, K. M. (2000). Situated cognition in theoretical and practical context. En D. Jonassen y S. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 57-88). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- World Health Organization. (2011). The sexual and reproductive health of young adolescents in developing countries: reviewing the evidence, identifying research gaps, and moving the agenda: report of a WHO technical consultation, Geneva, 4-5 November 2010. Geneva: Geneva: World Health Organization.
- Worth, N. (2009). Understanding youth transition as 'becoming': identity, time and futurity. *Geoforum*, 40(6), 1050-1060.
- Wortham, S. (2006). Learning identity: The joint emergence of social identification and academic learning. New York: Cambridge University Press.
- Yair, G. (2008). Key educational experiences and self-discovery in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 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. https://doi.org/10.1080/01411920802044388
- Yin, R. K. (2006). Case Study Methods. En J. L. Green, G. Camilli, y P. B. Elmore (Eds.), Handbook of Complementary Methods in Education Research (pp. 111-122). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimitat, C. (2007). Capturing community of practice knowledge for student learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(3), 321-330.
- Zittoun, T. (2006). *Transitions: Development through symbolic resources*. Greenwich: Information age publishing.
- Zittoun, T. (2008). Learning through transitions: The role of institutions. *European Journal of Psychology of Education*, 23(2), 165-181.
- Zittoun, T., y Gillespie, A. (2014). Integrating experiences: Body and mind moving between contexts. En *The Annual Niels Bohr Lecture in Cultural Psychology*. Aalborg. Recuperado de https://www.ccp.aau.dk/digitalAssets/77/77085\_zittoungillespie\_body-and-mind-moving-between-contexts.pdf

# **Anexos**

#### Anexo 1: Comunicación profesores





#### Apreciado profesor:

Mi nombre es Mónica Aldana y soy estudiante de doctorado en la Universidad de Barcelona. Mi proyecto trata sobre cómo las personas aprendemos a lo largo de la vida y cómo las experiencias de aprendizaje que tenemos (en escuelas e institutos, en la universidad, con la familia, con amigos, viajando, desarrollando o participando en actividades culturales, etc.) nos influyen en la manera como afrontamos posteriores situaciones de aprendizaje.

Me he puesto en contacto con la Administración de la Escuela ya que, además de investigar sobre las experiencias de aprendizaje, me interesa especialmente estudiar el impacto de la transición del bachillerato a la Universidad en la manera como los jóvenes se representan a sí mismos como personas que pueden aprender en esta nueva etapa de su vida. He recibido el apoyo de la escuela, pues la dirección y el profesorado también consideran importante disponer de más información sobre el impacto que los cambios y transiciones entre etapas educativas tienen en el aprendizaje. Las reflexiones y conclusiones que podamos obtener de esta investigación nos ayudarán a entender más profundamente cómo las personas construyen representaciones de sí mismos como aprendices, así como a planear y poner en marcha estrategias de acompañamiento a los niños, niñas y jóvenes cuando se enfrentan a las transiciones entre etapas y niveles educativos.

La participación en este estudio es voluntaria, y consiste en la realización de una entrevista escrita que dura aproximadamente una hora. Con algunos estudiantes tal vez se lleve a cabo posteriormente una entrevista presencial para profundizar en algunos temas. El proceso será estrictamente confidencial y anónimo.

He enviado una invitación a los estudiantes para que conozcan el proyecto y se animen a participar. Sin embargo, le agradezco de antemano todo lo que pueda hacer para motivarles a participar en el estudio. Por supuesto, se hará llegar además una comunicación a las familias para que conozcan el proyecto y autoricen su participación. La entrevista se realizará en el mes de abril en horario y lugar definidos por la escuela.

¡Gracias por ayudar a dar a conocer este proyecto y animar a los estudiantes a que participen!

Cordialmente,

Mónica Aldana

## Anexo 2: Comunicación padres





Estimado(a) padre/ madre o representante legal,

Mi nombre es Mónica Aldana, soy estudiante de Doctorado de la Universidad de Barcelona y estoy llevando a cabo una investigación sobre la Identidad de Aprendiz en la transición entre etapas educativas.

El objetivo de esta investigación es estudiar el impacto de las transiciones del sistema educativo, particularmente en el tránsito entre el bachillerato y la educación superior (Formación Profesional o universidad), en cómo las personas se reconocen a sí mismas como sujetos que aprenden.

La participación en este estudio es voluntaria y consiste en la realización de una entrevista escrita que dura aproximadamente una hora. Con algunos de los estudiantes tal vez se realice posteriormente una entrevista presencial para profundizar en algunos temas. El proceso será estrictamente confidencial y anónimo.

Si tiene alguna pregunta sobre esta investigación o le interesa saber más sobre sus objetivos, puede comunicarse conmigo en el teléfono 933125840 o escribirme a la dirección de correo electrónico <a href="mailto:maldana@ub.edu">maldana@ub.edu</a>. En caso de que tenga interés en conocer los resultados de la investigación, le ruego que me lo haga saber y, tan pronto como estén disponibles, con mucho gusto los compartiremos con Ud.

Por favor, si usted está en desacuerdo con que su hijo participe en esta investigación, le agradezco que me lo haga saber a través de la dirección del centro.

Muchas gracias por su atención y colaboración.

Mónica Aldana Investigadora GRINTIE Universitat de Barcelona

#### Anexo 3: Invitación a estudiantes





Abril de 2012

Apreciado estudiante:

Mi nombre es Mónica Aldana y soy estudiante de doctorado en la Universidad de Barcelona. Mi proyecto trata sobre cómo las personas aprendemos a lo largo de la vida y cómo las experiencias de aprendizaje que tenemos (en escuelas, colegios e institutos, en la universidad, cuando estamos con la familia o con amigos, viajando, haciendo deporte, etc.) influyen en la manera como afrontamos posteriores situaciones de aprendizaje.

Quiero pedirte que participes en este estudio porque me interesa especialmente estudiar el impacto de la transición del Bachillerato a la Universidad en la manera como los jóvenes se representan como personas que pueden aprender en esa nueva etapa de su vida. Se trata de un tema importante, ya que los resultados de la investigación ayudarán a elaborar y poner en marcha estrategias de acompañamiento dirigidas a jóvenes que, como tú, se están preparando para pasar a otra etapa de formación y están decidiendo sobre su futuro académico y profesional.

La participación en este estudio es voluntaria y consiste en la realización de una entrevista escrita que dura aproximadamente una hora. Con algunos estudiantes tal vez haga posteriormente una entrevista presencial para profundizar en algunos temas. El proceso será estrictamente confidencial y anónimo.

Si tienes alguna pregunta sobre esta investigación o te interesa saber algo más sobre sus objetivos, puedes comunicarte conmigo llamándome al teléfono 933125840 o escribiéndome a la dirección de correo maldana@ub.edu.

¡Gracias por tu tiempo y espero que te animes a participar!

Saludos,

Mónica Aldana

## Anexo 4: Consentimiento de participación

Estimado estudiante,

Soy Mónica Aldana estudiante de Doctorado de la Universidad de Barcelona y estoy llevando a cabo una investigación sobre *la Identidad de Aprendiz en la transición de etapas educativas*, como requisito para obtener mi título de Doctora en Psicología de la Educación. El objetivo de mi investigación es estudiar el impacto de la transición del bachillerato a la educación superior (FP o universidad) en cómo las personas se reconocen a sí mismas como personas que aprenden.

Tú has sido seleccionado para participar en esta investigación, la cual consistirá en contestar una entrevista escrita sobre algunos momentos en los que has aprendido, que te tomará aproximadamente una hora. Con algunos de los estudiantes puede realizarse además una entrevista presencial para profundizar en algunos temas. El proceso será estrictamente confidencial y anónimo.

La participación es voluntaria, así que tienes el derecho de retirar tu consentimiento en cualquier momento. El estudio no conlleva ningún riesgo ni recibe ningún beneficio más allá del que resulta por la misma reflexión sobre el tema. Si quieres conocer los resultados generales, te podré enviar por e-mail los artículos en los que divulgaremos lo que encontremos.

Si tienes alguna pregunta sobre esta investigación, puedes comunicarte conmigo en el 933125840, al correo maldana@ub.edu o con mi director(a) de investigación el Dr. César Coll al correo ccoll@ub.edu

AUTORIZACIÓN

Yo \_\_\_\_\_\_ con DNI N°\_\_\_\_\_
he leído el procedimiento descrito arriba. La investigadora me ha explicado el estudio y ha contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para participar en la investigación de Mónica Aldana sobre *Identidad de Aprendiz en la transición de etapas educativas*. He recibido copia de este procedimiento.

Estudiante- Participante

Fecha

#### Anexo 5: Muestra del cuestionario

A continuación se presentan algunos recortes de las distintas partes del cuestionario, donde se puede ver el tipo de preguntas y estructura empleada.

En la primera parte se indagó por la información personal y académica.

1. Edad: 2. Sexo: M F 3. a. Lugar	de Nacimiento:
<ol><li>b. Si no eres español/a, indica cuánto tiempo llevas vivie</li></ol>	endo en España:
4. a. Estudios que cursas actualmente:	
4. b. ¿Piensas estudiar un grado en la Universidad? SI	NO ¿Qué estudiarás?
4. c. ¿Piensas estudiar una FP? SI NO ¿Qué estudiarás  5. En promedio, las calificaciones que has tenido hasta el l	
Muy buenas Buenas Normales	Malas Muy malas
Muy buenas Buenas Normales	
Muy buenas Buenas Normales	Malas Muy malas  6.b. Señala el máximo nivel
Muy buenas Buenas Normales  6.a. Señala el máximo nivel educativo de tu padre:	Malas Muy malas  6.b. Señala el máximo nivel educativo de tu madre:

En la segunda parte, después de algunas indicaciones se pedía a los participantes que pensaran en tres experiencias que los habían marcado mucho como aprendices. Después de pedirles que describieran la experiencia se les preguntaba por cada uno de los elementos del modelo. Este mismo esquema se usó para las tres experiencias.

Experiencia 1
7. Describe la experiencia. ¿Qué fue lo qué pasó?
Ahora cuéntanos algunos detalles:
8. ¿Qué edad tenías en ese momento?
HORSE WALLES STORE FOR COMPANY OF THE REPORT WAS A STORE OF THE PROPERTY OF TH
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 Madre Hermano(s ) Amigo(s) Maestro(s) Compañeros
Otro(s) ¿Quién/es?

Finalmente, en la tercera parte, se indagó por las características del sujeto como aprendiz

Tercera parte – Características como aprendiz	
34. Describe tus características más destacadas como aprendiz	
35. ¿Tienes una idea de las situaciones en las que te resulta más fácil aprender? ¿Qué características tienen estas situaciones?	SI No

Anexo 6: Pauta de entrevista A
Pauta entrevista participante: Fecha:
INTRODUCCIÓN A LA ENTREVISTA
PREGUNTAS <sup>13</sup>
Hace un par de semanas participaste en un cuestionario donde nos comentaste algunas experiencias de aprendizaje que has tenido, y algunas características que tienes como aprendiz. Hoy retomaremos algunos de esos temas y las respuestas que nos diste, pues nos parecen especialmente interesantes.
1. Actividades narrativas
Retomando el cuestionario que respondiste:
<ul> <li>¿Cómo te sentiste al responder las preguntas? (¿Fueron fáciles, difíciles?)</li> <li>¿Comentaste con alguien tu participación en el cuestionario?</li> <li>¿Alguna pregunta te llamo especialmente la atención? Por qué?</li> <li>¿Antes del cuestionario habías hablado con alguien sobre las experiencias que nos contaste?</li> <li>Después de responder el cuestionario ¿has recordado otra(s) experiencia(s) de aprendizaje importante(s)? Cuál(es)?</li> </ul>
Si aparecen otras experiencias: ¿Qué fue lo que paso? Después preguntar por los detalles /elementos que no hayan surgido en esa primera descripción.
2- Experiencias Clave <sup>14</sup>
Para cada experiencia mencionada por el participante, ahondar en los aspectos poco desarrollados en el cuestionario e indagar por las conexiones entre elementos y experiencias. Posibles preguntas para ahondar en los elementos:
Retomemos las experiencias que elegiste como las más significativas y que escribiste en el cuestionario.
Pensando en la <b>primera experiencia</b> que hablabas sobre:
Para pensar en relaciones y conexiones:  - Comentaste que esta experiencia te ha servido para

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> En cursiva las indicaciones para la entrevistadora.

 $<sup>^{\</sup>rm 14}$  Personalizar los espacios en blanco con la información previamente desarrollada en el cuestionario.

pero además crees que te ha influido en la manera como aprendes o afrontas algunas actividades de aprendizaje?
- Crees que lo que aprendiste en esta experiencia, lo has podido usar o podrías usarlo en otras contextos o situaciones? ¿En cuáles?
Pensando en la <b>segunda experiencia</b> que hablabas sobre:
Para pensar en relaciones y conexiones:  - Comentaste que esta experiencia te ha servido para
pero además crees que te ha influido en la manera como aprendes o afrontas algunas actividades de aprendizaje?
- Crees que lo que aprendiste en esta experiencia, lo has podido usar o podrías usarlo en otras contextos o situaciones? ¿En cuáles?
Pensando en la <b>tercera experiencia</b> que hablabas sobre:
Para pensar en relaciones y conexiones:  - Comentaste que esta experiencia te ha servido para
pero además crees que te ha influido en la manera como aprendes o afrontas algunas actividades de aprendizaje?
- Crees que lo que aprendiste en esta experiencia, lo has podido usar o podrías usarlo en otras contextos o situaciones? ¿En cuáles?
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.
Es interesante que sólo comentaste experiencias
Se te ocurren ahora otras experiencias que también te hayan marcado?
Realizar las diferentes preguntas, qué paso, quién estaba, que sentiste, qué te dijeron
Finalmente, si tuvieras que elegir <b>LA</b> experiencia de aprendizaje que más te ha marcado de estas que nos has contado, ¿cuál elegirías? ¿por qué?
3. Caracterización como aprendiz
Si no ha contestado la pregunta 34, u otras de las características de las situaciones

La Identidad de Aprendiz en la transición de etapas educativas: el paso entre bachillerato y la educación superior

- ¿Cómo te describirías como aprendiz?, ¿en qué situación te sientes bien aprendiendo? Pasando ahora a las características como aprendiz, nos comentaste que te consideras Cómo crees que llegaste a tener estas características? Hubo algo o alguien que te influyó? En general, ¿cómo valoras tu capacidad para aprender? ¿Qué piensas que es lo que más influye en tus ganas de aprender? También nos comentaste algunas características que tienen las situaciones en las que te resulta más fácil aprender como \_\_\_\_ Si piensas ahora en las actividades como las que se realizan en la escuela, qué características deben tener estas actividades para que te sientas cómod@ y puedas aprender? ¿cómo debe ser la actividad, la organización de la clase, el profesor, los compañeros, el contenido...? Y si te enfrentas a una actividad de aprendizaje que encuentras poco motivante ¿qué haces? ¿cómo te afecta? Cuando estás frente a una situación de aprendizaje NUEVA, ¿En qué te fijas primero? ¿qué es lo primero que intentas descubrir o entender? ¿Por qué? 4. Relación con otros significativos A veces las expectativas y opiniones de los demás sobre nuestras capacidades para aprender pueden influirlos en la manera como nos vemos e incluso en nuestros resultados de aprendizaje. En tu caso: ¿Son importantes para ti las opiniones y expectativas que otros tienen sobre cómo eres como aprendiz? ¿Qué tan importantes? (mucho, poco, nada importantes) ¿Cómo crees que los otros te perciben como aprendiz? ¿Cómo evalúan tu capacidad para aprender? ¿Coincide generalmente la visión que otros tienen de ti como aprendiz con la tuya? 5. Aprendizaje y transiciones Hemos hablado de algunas experiencias de aprendizaje que has tenido, también de las características que tienes como aprendiz. Ahora quiero que pensemos en el futuro. En este momento estas cerrando una etapa, y en pocos meses entrarás en una nueva etapa cuando empieces en la universidad a estudiar \_\_\_\_ ¿Cómo te sientes cuando piensas en este cambio que vas a tener? ¿Qué expectativa tienes? Cómo te lo imaginas?

¿Hay algo que te motiva especialmente cuando piensas en este cambio?

¿Qué crees que será lo más fácil? Y lo más difícil?

¿Cuáles crees que son tus puntos fuertes para afrontar esta nueva experiencia?

¿Cuáles crees que son tus puntos débiles para afrontar esta nueva experiencia?

¿Cómo te imaginas que te irá?

¿Has tenido alguna experiencia que te podría ayudar a afrontar cambios como este?

Con lo que sabes de ti y lo que te gusta y no te gusta de cómo eres como aprendiz, hay algo que te gustaría hacer diferente en esta nueva etapa?

## 6. Identidad de aprendiz

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 cree, ¿por qué crees que no la tienes? ¿Crees que podrás tenerla o construirla alguna vez?
- Si cree que si, ¿cómo la definirías? ¿Qué significa para ti?
- ¿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?

### 7. Información adicional

¿Quieres agregar algo más?

#### **CIERRE**

Se agradece la participación.

#### Anexo 7. Pauta de entrevista B

A continuación se presenta la pauta de la entrevista relacionando el objetivo/fin que se busca en cada apartado.

Pauta entrevista participante:	Fecha:	
--------------------------------	--------	--

## INTRODUCCIÓN A LA ENTREVISTA

Hace más de un año participaste en un cuestionario y una entrevista donde nos comentaste algunas experiencias de aprendizaje que has tenido, y algunas características que tienes como aprendiz. Hoy quiero retomar algunos de esos temas desde la experiencia de lo que ha significado este año para ti, después de haber entrado a la universidad.

Objetivo /Fin	1. Actividades narrativas <sup>15</sup>
	Lo primero que me gustaría preguntarte es por la entrevista que
- Indagar por el	tuvimos:
impacto del tipo	- ¿Te acuerdas de algo de la entrevista? De lo que hablamos, lo que
de instrumento	sentiste, lo que pensaste?
usado en la	- Comentaste con alguien ésta experiencia?
reconstrucción	- Desde que tuvimos la entrevista has vuelto a pensar en algo de lo
- Indagar por el	que hablamos ese día? En qué?
impacto que tuvo	- Después de haber respondido el cuestionario y haber realizado la
la entrevista en la	entrevista ¿crees que has pensado más en cómo eres como aprendiz,
reconstrucción de	en lo que te afecta, lo que te facilita, en saber cómo eres en ese
la LI	aspecto? Has llegado a alguna "conclusión"?
Objetivo/Fin	2- Descripción de la transición
Comparar con la	Como te fue en la selectividad?
proyección que	Pudiste entrar a estudiar. 16
tenían los jóvenes	?
en el bachillerato.	Cómo describirías la experiencia de haber entrado a la Universidad?
- Objetivo 2.1 y	Cómo describirías en su conjunto este año que ha pasado? (venir en
2.2	tren, estar en BCN, conocer más gente, participar en otras cosas?
Averiguar por la	Qué crees que es lo más importante que has aprendido durante este año?
nueva ecología de aprendizaje.	
- Objetivo 2.4	Crees que has cambiado tu forma de aprender?
- Objenvo 2.4	Has cambiado tu forma de estudiar? Por qué?
	Si en la entrevista A había hecho mención al clima social,
	metodología o profesores, retomarlo.
	πεισασίσεια ο ρισμένοτεν, τεισπατίο.

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Las letras en cursiva son una información exclusiva para la investigadora/entrevistadora

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Personalizar los espacios en blanco con la información previamente desarrollada en el cuestionario.

Indagar por otras actividades originadas por el cambio en la ecología - Objetivo 2.4	, 5 1
- Objetivo 2.1 y 2.2	Contraste Gracias por todo lo que me has contado, ahora me gustaría que recordaras algunas de las cosas que me dijiste hace un año de cómo te imaginabas el paso a la universidad (poner audio) - Se ha cumplido lo que esperabas? - Ha habido cosas diferentes? Por qué?
Objetivo/Fin	3. Experiencias subjetivas de aprendizaje en el nuevo contexto.
- Objetivo 2.1	¿Si volviera a preguntarte por las tres experiencias de aprendizaje más importantes que has tenido y te han marcado en tu forma de aprender, crees que volverías a decirme las de antes o agregarías alguna nueva?  Me comentaste:  Exp 1:  Exp 2:  Exp 3:
Identificar nuevas experiencias de aprendizaje y sus elementos.	Ahora, Me gustaría que pensaras y me comentaras en las experiencias de aprendizaje más importantes que has tenido durante este último año, que te han influido especialmente por lo que has aprendido o por la influencia que han tenido en cómo eres como aprendiz <i>Experiencia 1:</i>
- Objetivo 2.1	Qué pasó? - Donde pasó?
- Objetivo 2.2	<ul> <li>Quienes estaban contigo?</li> <li>Hubo alguna persona importante? ¿por qué?</li> <li>Por qué participaste en la experiencia? Tenías alguna meta/objetivo que querías cumplir? Cuál?</li> <li>Como te sentiste? Como te sientes ahora al recordarla?</li> <li>Recibiste algún comentario de aprobación /desaprobación sobre lo que hiciste? De quién? Fue positivo, negativo? Como te sentiste?</li> <li>Crees que esta experiencia te ha influido/influirá en otras situaciones? Cuáles y cómo?</li> <li>Para pensar en relaciones y conexiones:</li> <li>Crees que experiencias anteriores te han influido para afrontar esta experiencia? Cuál? Cómo?</li> </ul>

- Objetivo 2.1	Experiencia 2:
- Objetivo 2.1	Qué pasó?
	- Donde pasó?
- Objetivo 2.2	- Quienes estaban contigo?
	- Hubo alguna persona importante? ¿por qué?
	- Por qué participaste en la experiencia? Tenías alguna meta/objetivo
	que querías cumplir? Cuál?
	- Como te sentiste? Como te sientes ahora al recordarla?
	- Recibiste algún comentario de aprobación /desaprobación sobre lo
	que hiciste? De quién? Fue positivo, negativo? Como te sentiste?
	- Crees que esta experiencia te ha influido/influirá en otras
	situaciones?
	Cuáles y cómo?
	Para pensar en relaciones y conexiones:
	Crees que experiencias anteriores te han influido para afrontar esta
	experiencia? Cuál? Cómo?
Objetivo/Fin	4. Caracterización como aprendiz
Caracterización	Pensando ahora en cómo eres como aprendiz,
como aprendiz -	
LI- cross.	En qué situaciones te resulta más fácil aprender?
	Y en cuáles más difícil?
Objetivo general	¿Cómo te describirías como aprendiz en este momento?
2	Estas eran las situaciones y así te describías antes: (poner audio)
	Porque crees que hay -o no hay- cambios?
Objetivo/Fin	5. Provección a futuro y transiciones
Objetivo/Fin Provección futura	5. Proyección a futuro y transiciones  Hemos hablado de algunas experiencias de aprendizaie que has
Proyección futura	Hemos hablado de algunas experiencias de aprendizaje que has
	Hemos hablado de algunas experiencias de aprendizaje que has tenido, también de las características que tienes como aprendiz.
Proyección futura	Hemos hablado de algunas experiencias de aprendizaje que has tenido, también de las características que tienes como aprendiz. Ahora quiero que pensemos en el futuro. Cómo crees que serás como
Proyección futura	Hemos hablado de algunas experiencias de aprendizaje que has tenido, también de las características que tienes como aprendiz. Ahora quiero que pensemos en el futuro. Cómo crees que serás como aprendiz en el futuro, en los siguientes cursos de carrera, o en otras
Proyección futura	Hemos hablado de algunas experiencias de aprendizaje que has tenido, también de las características que tienes como aprendiz. Ahora quiero que pensemos en el futuro. Cómo crees que serás como aprendiz en el futuro, en los siguientes cursos de carrera, o en otras situaciones en las que tengas que aprender?
Proyección futura	Hemos hablado de algunas experiencias de aprendizaje que has tenido, también de las características que tienes como aprendiz. Ahora quiero que pensemos en el futuro. Cómo crees que serás como aprendiz en el futuro, en los siguientes cursos de carrera, o en otras situaciones en las que tengas que aprender? ¿Cuáles crees que son tus puntos fuertes para afrontar nuevas
Proyección futura	Hemos hablado de algunas experiencias de aprendizaje que has tenido, también de las características que tienes como aprendiz. Ahora quiero que pensemos en el futuro. Cómo crees que serás como aprendiz en el futuro, en los siguientes cursos de carrera, o en otras situaciones en las que tengas que aprender?
Proyección futura	Hemos hablado de algunas experiencias de aprendizaje que has tenido, también de las características que tienes como aprendiz. Ahora quiero que pensemos en el futuro. Cómo crees que serás como aprendiz en el futuro, en los siguientes cursos de carrera, o en otras situaciones en las que tengas que aprender? ¿Cuáles crees que son tus puntos fuertes para afrontar nuevas experiencias de aprendizaje? Y los puntos débiles?
Proyección futura - Objetivo 2.3	Hemos hablado de algunas experiencias de aprendizaje que has tenido, también de las características que tienes como aprendiz. Ahora quiero que pensemos en el futuro. Cómo crees que serás como aprendiz en el futuro, en los siguientes cursos de carrera, o en otras situaciones en las que tengas que aprender? ¿Cuáles crees que son tus puntos fuertes para afrontar nuevas experiencias de aprendizaje? Y los puntos débiles? ¿Cómo te imaginas que te irá?
Proyección futura - Objetivo 2.3  Objetivo/Fin	Hemos hablado de algunas experiencias de aprendizaje que has tenido, también de las características que tienes como aprendiz. Ahora quiero que pensemos en el futuro. Cómo crees que serás como aprendiz en el futuro, en los siguientes cursos de carrera, o en otras situaciones en las que tengas que aprender? ¿Cuáles crees que son tus puntos fuertes para afrontar nuevas experiencias de aprendizaje? Y los puntos débiles? ¿Cómo te imaginas que te irá?  6. Identidad de aprendiz
Proyección futura - Objetivo 2.3  Objetivo/Fin - Indagar sobre la	Hemos hablado de algunas experiencias de aprendizaje que has tenido, también de las características que tienes como aprendiz. Ahora quiero que pensemos en el futuro. Cómo crees que serás como aprendiz en el futuro, en los siguientes cursos de carrera, o en otras situaciones en las que tengas que aprender? ¿Cuáles crees que son tus puntos fuertes para afrontar nuevas experiencias de aprendizaje? Y los puntos débiles? ¿Cómo te imaginas que te irá?  6. Identidad de aprendiz  Para cerrar, hace una año te pregunté si creías que las personas
Proyección futura - Objetivo 2.3  Objetivo/Fin - Indagar sobre la facilidad de uso	Hemos hablado de algunas experiencias de aprendizaje que has tenido, también de las características que tienes como aprendiz. Ahora quiero que pensemos en el futuro. Cómo crees que serás como aprendiz en el futuro, en los siguientes cursos de carrera, o en otras situaciones en las que tengas que aprender? ¿Cuáles crees que son tus puntos fuertes para afrontar nuevas experiencias de aprendizaje? Y los puntos débiles? ¿Cómo te imaginas que te irá?  6. Identidad de aprendiz  Para cerrar, hace una año te pregunté si creías que las personas podíamos ir construyendo una identidad de aprendiz, de la misma forma como construimos otras identidades. ¿Tú dirías que tienes una identidad de aprendiz?
Proyección futura - Objetivo 2.3  Objetivo/Fin - Indagar sobre la facilidad de uso del concepto IdA.	Hemos hablado de algunas experiencias de aprendizaje que has tenido, también de las características que tienes como aprendiz. Ahora quiero que pensemos en el futuro. Cómo crees que serás como aprendiz en el futuro, en los siguientes cursos de carrera, o en otras situaciones en las que tengas que aprender? ¿Cuáles crees que son tus puntos fuertes para afrontar nuevas experiencias de aprendizaje? Y los puntos débiles? ¿Cómo te imaginas que te irá?  6. Identidad de aprendiz  Para cerrar, hace una año te pregunté si creías que las personas podíamos ir construyendo una identidad de aprendiz, de la misma forma como construimos otras identidades. ¿Tú dirías que tienes una identidad de aprendiz? - Si no lo cree, ¿por qué crees que no la tienes? ¿Crees que podrás
Proyección futura - Objetivo 2.3  Objetivo/Fin - Indagar sobre la facilidad de uso del concepto IdA Indagar por el posicionamiento respecto al	Hemos hablado de algunas experiencias de aprendizaje que has tenido, también de las características que tienes como aprendiz. Ahora quiero que pensemos en el futuro. Cómo crees que serás como aprendiz en el futuro, en los siguientes cursos de carrera, o en otras situaciones en las que tengas que aprender? ¿Cuáles crees que son tus puntos fuertes para afrontar nuevas experiencias de aprendizaje? Y los puntos débiles? ¿Cómo te imaginas que te irá?  6. Identidad de aprendiz  Para cerrar, hace una año te pregunté si creías que las personas podíamos ir construyendo una identidad de aprendiz, de la misma forma como construimos otras identidades. ¿Tú dirías que tienes una identidad de aprendiz?  - Si no lo cree, ¿por qué crees que no la tienes? ¿Crees que podrás tenerla o construirla alguna vez?
Proyección futura - Objetivo 2.3  Objetivo/Fin - Indagar sobre la facilidad de uso del concepto IdA Indagar por el posicionamiento	Hemos hablado de algunas experiencias de aprendizaje que has tenido, también de las características que tienes como aprendiz. Ahora quiero que pensemos en el futuro. Cómo crees que serás como aprendiz en el futuro, en los siguientes cursos de carrera, o en otras situaciones en las que tengas que aprender? ¿Cuáles crees que son tus puntos fuertes para afrontar nuevas experiencias de aprendizaje? Y los puntos débiles? ¿Cómo te imaginas que te irá?  6. Identidad de aprendiz  Para cerrar, hace una año te pregunté si creías que las personas podíamos ir construyendo una identidad de aprendiz, de la misma forma como construimos otras identidades. ¿Tú dirías que tienes una identidad de aprendiz?  - Si no lo cree, ¿por qué crees que no la tienes? ¿Crees que podrás tenerla o construirla alguna vez?  - Si cree que si, ¿cómo la definirías? ¿Qué significa para ti?
Proyección futura - Objetivo 2.3  Objetivo/Fin - Indagar sobre la facilidad de uso del concepto IdA Indagar por el posicionamiento respecto al	Hemos hablado de algunas experiencias de aprendizaje que has tenido, también de las características que tienes como aprendiz. Ahora quiero que pensemos en el futuro. Cómo crees que serás como aprendiz en el futuro, en los siguientes cursos de carrera, o en otras situaciones en las que tengas que aprender? ¿Cuáles crees que son tus puntos fuertes para afrontar nuevas experiencias de aprendizaje? Y los puntos débiles? ¿Cómo te imaginas que te irá?  6. Identidad de aprendiz  Para cerrar, hace una año te pregunté si creías que las personas podíamos ir construyendo una identidad de aprendiz, de la misma forma como construimos otras identidades. ¿Tú dirías que tienes una identidad de aprendiz?  - Si no lo cree, ¿por qué crees que no la tienes? ¿Crees que podrás tenerla o construirla alguna vez?
Proyección futura - Objetivo 2.3  Objetivo/Fin - Indagar sobre la facilidad de uso del concepto IdA Indagar por el posicionamiento respecto al	Hemos hablado de algunas experiencias de aprendizaje que has tenido, también de las características que tienes como aprendiz. Ahora quiero que pensemos en el futuro. Cómo crees que serás como aprendiz en el futuro, en los siguientes cursos de carrera, o en otras situaciones en las que tengas que aprender? ¿Cuáles crees que son tus puntos fuertes para afrontar nuevas experiencias de aprendizaje? Y los puntos débiles? ¿Cómo te imaginas que te irá?  6. Identidad de aprendiz  Para cerrar, hace una año te pregunté si creías que las personas podíamos ir construyendo una identidad de aprendiz, de la misma forma como construimos otras identidades. ¿Tú dirías que tienes una identidad de aprendiz?  - Si no lo cree, ¿por qué crees que no la tienes? ¿Crees que podrás tenerla o construirla alguna vez?  - Si cree que si, ¿cómo la definirías? ¿Qué significa para ti?  - ¿Cómo crees que cambiará a lo largo del tiempo?
Proyección futura - Objetivo 2.3  Objetivo/Fin - Indagar sobre la facilidad de uso del concepto IdA Indagar por el posicionamiento respecto al	Hemos hablado de algunas experiencias de aprendizaje que has tenido, también de las características que tienes como aprendiz. Ahora quiero que pensemos en el futuro. Cómo crees que serás como aprendiz en el futuro, en los siguientes cursos de carrera, o en otras situaciones en las que tengas que aprender? ¿Cuáles crees que son tus puntos fuertes para afrontar nuevas experiencias de aprendizaje? Y los puntos débiles? ¿Cómo te imaginas que te irá?  6. Identidad de aprendiz  Para cerrar, hace una año te pregunté si creías que las personas podíamos ir construyendo una identidad de aprendiz, de la misma forma como construimos otras identidades. ¿Tú dirías que tienes una identidad de aprendiz?  - Si no lo cree, ¿por qué crees que no la tienes? ¿Crees que podrás tenerla o construirla alguna vez?  - Si cree que si, ¿cómo la definirías? ¿Qué significa para ti?  - ¿Cómo crees que cambiará a lo largo del tiempo?
Proyección futura - Objetivo 2.3  Objetivo/Fin - Indagar sobre la facilidad de uso del concepto IdA Indagar por el posicionamiento respecto al	Hemos hablado de algunas experiencias de aprendizaje que has tenido, también de las características que tienes como aprendiz. Ahora quiero que pensemos en el futuro. Cómo crees que serás como aprendiz en el futuro, en los siguientes cursos de carrera, o en otras situaciones en las que tengas que aprender? ¿Cuáles crees que son tus puntos fuertes para afrontar nuevas experiencias de aprendizaje? Y los puntos débiles? ¿Cómo te imaginas que te irá?  6. Identidad de aprendiz  Para cerrar, hace una año te pregunté si creías que las personas podíamos ir construyendo una identidad de aprendiz, de la misma forma como construimos otras identidades. ¿Tú dirías que tienes una identidad de aprendiz?  - Si no lo cree, ¿por qué crees que no la tienes? ¿Crees que podrás tenerla o construirla alguna vez?  - Si cree que si, ¿cómo la definirías? ¿Qué significa para ti?  - ¿Cómo crees que cambiará a lo largo del tiempo?
Proyección futura - Objetivo 2.3  Objetivo/Fin - Indagar sobre la facilidad de uso del concepto IdA Indagar por el posicionamiento respecto al	Hemos hablado de algunas experiencias de aprendizaje que has tenido, también de las características que tienes como aprendiz. Ahora quiero que pensemos en el futuro. Cómo crees que serás como aprendiz en el futuro, en los siguientes cursos de carrera, o en otras situaciones en las que tengas que aprender? ¿Cuáles crees que son tus puntos fuertes para afrontar nuevas experiencias de aprendizaje? Y los puntos débiles? ¿Cómo te imaginas que te irá?  6. Identidad de aprendiz  Para cerrar, hace una año te pregunté si creías que las personas podíamos ir construyendo una identidad de aprendiz, de la misma forma como construimos otras identidades. ¿Tú dirías que tienes una identidad de aprendiz?  - Si no lo cree, ¿por qué crees que no la tienes? ¿Crees que podrás tenerla o construirla alguna vez?  - Si cree que si, ¿cómo la definirías? ¿Qué significa para ti?  - ¿Cómo crees que cambiará a lo largo del tiempo?  7. Información adicional ¿Quieres agregar algo más?
Proyección futura - Objetivo 2.3  Objetivo/Fin - Indagar sobre la facilidad de uso del concepto IdA Indagar por el posicionamiento respecto al	Hemos hablado de algunas experiencias de aprendizaje que has tenido, también de las características que tienes como aprendiz. Ahora quiero que pensemos en el futuro. Cómo crees que serás como aprendiz en el futuro, en los siguientes cursos de carrera, o en otras situaciones en las que tengas que aprender? ¿Cuáles crees que son tus puntos fuertes para afrontar nuevas experiencias de aprendizaje? Y los puntos débiles? ¿Cómo te imaginas que te irá?  6. Identidad de aprendiz  Para cerrar, hace una año te pregunté si creías que las personas podíamos ir construyendo una identidad de aprendiz, de la misma forma como construimos otras identidades. ¿Tú dirías que tienes una identidad de aprendiz?  - Si no lo cree, ¿por qué crees que no la tienes? ¿Crees que podrás tenerla o construirla alguna vez?  - Si cree que si, ¿cómo la definirías? ¿Qué significa para ti?  - ¿Cómo crees que cambiará a lo largo del tiempo?  7. Información adicional ¿Quieres agregar algo más?

### Anexo 8. Protocolo de codificación del cuestionario

Este documento presenta los códigos utilizados para la codificación del cuestionario semiestructurado 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 <sup>17</sup>	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
	Adultez joven: 20 a 24 años	ADT_JOV
	Adultez: 25 a 64 años	ADT
	Tercera Edad: mayores de 65 años	TER_ED
Sexo	Hombre	Н
	Mujer	M
Lugar	Barcelona ciudad	BCN
Nacimiento (	Otros pueblos Barcelona provincia	OBCN
	Extranjero	EXT
Años de Estancia	Categoría numérica, datos descritos por el participante.	Nº
en el país actual		
Estudios que	Bachillerato	BACH
cursa actualmente		
Grado que quiere	Artes y humanidades	ART
estudiar <sup>18</sup>	Ciencias	CIEN
	Ciencias de la salud	CSAL
	Ciencias sociales y jurídicas	CSOL
	Ingeniería	ING
Notas obtenidas	Muy malas	M_Mal
	Malas	MAL
	Regulares (para EC)	REG
	Normales (para TR)	NOR
	Buenas	BUE
	Muy buenas	M_BUE
Escolaridad	Primaria	PRIM

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Se establecen los parámetros de acuerdo a la OMS

\_

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Clasificación según área de conocimiento

Padre/ Madre	Secundar	SEC
(TR)	Bachillerato	BACH
	FP_grado medio	FP_MED
(5)	FP_grado superior	FP_SUP
	Diplomatura	DIPL
	Licenciado	LIC
	Maestría	MAE
	Doctorado	DOC

II. Parte: Caracterización de las experiencias

Experiencia		
Categoría	Definición	Código
Contexto Socio institucional (1) (2)	Formal: 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	CS_FOR
Códigos no excluyentes	de aprendizaje. Los roles de profesor/alumno están asignados claramente y definen la relación entre los participantes. <u>Ejemplo:</u> escuela, colegio, universidad.	
	Formal extracadémico: 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.  Ejemplo: Academia idiomas, escuela ballet, academia teatro.	CS_FOR_E
	Informal Trabajo: El sujeto sitúa la experiencia en el ambiente laboral, en una situación o actividad de aprendizaje relativa a su trabajo.  Ejemplo: "Cuando estuve en Chile empecé a trabajar en la construcción", "Trabajaba en un centro comunitario y allí aprendí lo básico"	CS_INF_T
	Informal Familia: Se refiere a las experiencias que se producen en el marco de la familia, y/o el hogar.  Ejemplo: "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
	Informa Viajes: Se refiere a las experiencias que se producen en los viajes. (3)  Ejemplo: "En mi viaje a Italia con la familia pude aprender y formarme como persona", "Viajé a Túnez cuando tenía 12 años"	CS_INF_V
	Informal Otros: se refiere a las experiencias que suceden en contextos informales de aprendizaje, que	CS_INF_O

	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.).  Ejemplo: "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".  Transición: Se refiere a experiencias cuyo énfasis es la	CS_TR
	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"	
Relación Experiencia- identidad  Códigos no excluyentes	Relación Identidad general: 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 identidad particular, el sujeto además lleva este aprendizaje a un marco más amplio dentro de su propia personalidad.  Ejemplo: "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"	R_ID
	Relación Identidad de aprendiz: 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	R_ID_AP

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"

Relación Otra(s) identidad(es): Se refiere a que el sujeto ha explicitado una relación entre la experiencia y su incidencia en una identidad particular o roles explícitamente mencionados. (Madre, mujer, padre, profesor etc.)

Ejemplo: "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".

R\_O\_ID

	Genérica/Extendida: Si la experiencia cruza o abarca	U_EXT
Ubicación	varios contextos socio-institucionales y/o múltiples	C_LZT
espacio- temporal	períodos de la vida. También se refiere a experiencias	
(1)	que se extienden por un marco temporal extendido o	
(1)	inespecífico (familia, amigos).	
	Ejemplo: "Desde los 6 años he viajado [hasta ahora	
	(18)]", "De pequeña tendía a inventarme que me había	
	1	
	hecho daño, que tenía todos los males del mundo.	
	Realmente yo creía que los tenía"	U ESP
	Específica: una experiencia cerrada y definida espacio-	U_ESP
	temporalmente que se caracteriza por una actividad	
	orientada por un objetivo específico, acciones y	
	actores específicos.	
	Ejemplo: "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	
D 1 4.1	marcar mucho".	D. DINIE
Periodo vital	Alude a la edad en la que el sujeto ubica la	P_PINF
C ( 1:	experiencia, se utilizan los códigos de la categoría	P_INF
Códigos no	Edad previamente definidos	P_PUB
excluyentes		P_ADL
		P_ADT_J
		P_ADT
		P_TER_ED
	Foco de aprendizaje: en este código se identifica	
Foco de	aprendizaje predominante, tomando en cuenta la	descripción
<b>A</b> prendizaje	completa de la experiencia.	
	Conceptual: la experiencia que describe el sujeto se	FA_C
	relaciona con un aprendizaje de conocimientos	
	declarativos. Es el conocimiento referido a hechos,	
	conceptos y principios. Es el "saber acerca de".	
	Ejemplo:	
	"Aprendí lo que es la programación"	
	Procedimental: la experiencia que describe el sujeto se	FA_P
	relaciona con un aprendizaje de un conocimiento	
	procedimental. Se refiere al saber instrumental que	
	comprende la ejecución de habilidades, estrategias,	
	técnicas o métodos. Consiste en el conocimiento de	
	cómo llevar a cabo una acción. Es el "saber hacer".	
	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	
	describation de estado Con esse como similantes ha medido	
	descubriendo otros. Con esos conocimientos he podido	
	trabajar".	
	<u> </u>	FA_A
	trabajar".	FA_A

	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 "saber ser" 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".  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	FA_M
	hombres y a tener personalidad".	
Elementos de la es		
Edad	Categoría numérica, datos descritos por el participante.	N°
Contexto Socio- Institucional donde ocurrió (2)	Se utilizan los códigos de la categoría Contexto Socio-Ir (CS) previamente definidos	
	Padre	O_PAD
Otras personas	Madre	O_MAD
presentes en la	Amigo(s)	O_AMG
experiencia (6)	Maestro(s): persona que cumpla el rol de instructor (Tutor, monitor, entrenador etc.)	O_MAES
Códigos no	Compañeros	O_COMP
excluyentes	Otro(s) familiares:	O_OTR_FA
	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".	M
	Otro (jefe, personas de las ciudades, etc.)	O_OTRO
	Ninguno	O_NIN
Razones de la importancia del otro  Códigos no excluyentes	Apoyo (emocional e Instrumental): La persona fue una fuente de apoyo, ayuda, soporte emocional y/o material para el logro del(os) objetivos.  Ejemplo: "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
	Aprendizaje: gracias a esa persona aprendió algo significativo para su vida o algún contenido específico. Ejemplo: "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,	O_APR

	me ha enseñado a valorar al máximo todo lo que tengo", "este compañero tenía SIDA y él me enseñó	
	muchas cosas sobre su enfermedad".	
	Reconocimiento: debido a que entrega actos de	O_REC
	reconocimiento (positivos o negativos) sobre su	_
	actuación en la experiencia.	
	Ejemplo: "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".	
	Referente o modelo: persona que es citada por el sujeto	O_REF
	como un modelo a seguir y que influye en su	
	trayectoria de aprendizaje y/o vocación.	
	Ejemplo: "En esos momento mi entrenador fue un ejemplo a seguir", "Mi abuela porque es un ejemplo a	
	seguir para mí".	
	Sentido: persona que es citada por el sujeto como una	O_SEN
	fuente de sentido para realizar/participar en la	
	actividad.	
	Ejemplo: "Mis hijas y mi esposa son mi mayor	
	motivación para darles un mejor vivir".	
	Reconocimiento: el sujeto menciona que lo que le	I_REC
Interés	interesa y/o motiva de la actividad es la búsqueda u	
	obtención de actos de reconocimiento y/o el sentido de	
Códigos no	reconocimiento de <b>sí mismo como aprendiz. (7)</b> <u>Ejemplo:</u> "El hecho de aprobar y saber que había	
excluyentes	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".	
	Reconocimiento de otra Identidad: el sujeto menciona	I_REC_OI
	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.	
	Ejemplo: "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	I BEC ID
	persona".	I_ KEC_ID
	Reconocimiento Identidad general: 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.  Ejemplo: "Tuve que espabilarme yo sola y pude ver	
	que todo y estando sola me valía por mí misma en un	
	lugar desconocido", "Me cambió a todos los niveles,	

	aprendí a ver las cosas diferentes y me ha ayudado mucho".	
	Características de la actividad: 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)	I_CAR_AC T
	Ejemplo: "El hecho de tener amigos y conocerles bien", "El hecho de competir es estimulante y aprendes mejor".	
	Alineación entre Objetivos y/o Motivos: 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.	I_AL
	<u>Ejemplo:</u> "Desde pequeña lo quería hacer Como me agradó seguí", "Despertó mi vocación de médico" "Me permite darle un futuro diferente a mis hijos".	
Emoción	Emoción pasada:	
Emocion	Predominantemente positivas	E_P_POS
	Ejemplo: "Muy realizada", "Satisfecho por aprender", "Alegre y confiado", "Bien conmigo mismo".	
	Predominantemente negativas	E_P_NEG
	Ejemplo: "En momentos muy desesperanzada y hundida", "aterrorizado", "fatal" "me sentía mal y vacía", "Me sentía frustrada".	
	Ambivalentes: no se puede establecer con claridad el predominio emocional que tiene para el sujeto dicha experiencia.	E_P_AMB
	Ejemplo: "bien y mal", "sorprendido", "Nerviosa, insegura pero contenta".	
	Emoción actual: (se aplican los ejemplos de la emoción	pasada)
	Predominantemente positivas	E_A_POS
	Predominantemente negativas	E_A_NEG
	Ambivalentes: no se puede establecer con claridad el predominio emocional que tiene para el sujeto dicha experiencia.	E_A_AMB
Actos de	Presencia de actos de reconocimiento	AR_Si
Reconocimiento	Ausencia de actos de reconocimiento	AR_No
	Persona que realiza el AR.	AR_PAD
<del>.</del>		

		AD 3545
	Se utilizan los códigos de las personas previamente	AR_MAD
	definidos, con excepción de AR_TOD (todos)	AR_AMG
	Códigos no excluyentes	AR_MAES
	Courgos no excluyentes	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_N
		EG
	Emoción AR. Se utilizan los códigos de las emociones	AR_E_POS
	previamente definidos.	AR_E_NE G
		AR_E_AM
		B
Experiencia	significados sobre esa experiencia han sido aprovechado posteriormente. Para analizar esto indagamos sobre el us aprendizaje de la experiencia en otras actividades o ámb categoría se identifica, por lo tanto, el ámbito principal o identifica que ha sido influido por aquella experiencia, o entre:	so del vitos. En esta que el sujeto
	Influencia en actividades de aprendizaje específicas: influencia en su reconocimiento, posicionamiento o/y modo de actuar frente a otras experiencias de aprendizaje específicas.	IE_AE
	Ejemplo: "Hoy tengo a mi 2º bebe muy pequeño aún (7 meses) y lo que aprendí con mi hija lo puedo aplicar hoy".	IE_AG
	Influencia en el aprendizaje en general: Influencia en su reconocimiento y/o posicionamiento frente al aprendizaje, a sus características como aprendiz, al aprendizaje para toda la vida, al sentido de aprender etc. (sin aludir a una experiencia específica).	
	Ejemplo: "Ha influido mucho ya que sé que soy muy rápida para aprender cuando me lo propongo".	IE_P
	Influencia a nivel personal: influencia en su reconocimiento, posicionamiento o/y modo de actuar a nivel personal/ general: actitudes, creencias, rasgos de personalidad.	
	Ejemplo: "Me enseñó a creer en las personas", "Ser tolerante, pensar antes de actuar. El saber que yo	

también cometo errores y me hace más grande reconocerlos".	NR_INF
NR_INF: cuando el sujeto no identifica la influencia de la experiencia.	

# 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.

Característic	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	La descripción del sujeto <b>se centra</b> en:		
Descripción	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 reírme", "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	LI_F_CS_ FOR
aprendizaje:	LI_F_CS_FOR_E
El sujeto alude a características específicas de un contexto socio-	LI_F_CS_INF_T
institucional particular. Se codifica el contexto aludido utilizando	LI_F_CS_INF_F
los códigos previamente descritos en el apartado CONTEXTO.	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

Condicionantes que facilitan el Aprendizaje: En cualquier respuesta de este tercer apartado, el sujeto alude a condicionantes favorables que influyen en su capacidad de aprender. Estas condicionantes puedes ser:	
Físicas y contextuales	LI_F_COND_F
Emocionales y personales	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 **D**IFICULTAN 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

Contextos de las situaciones de aprendizaje que dificultan el	LI_D_CS_ FOR
aprendizaje	LI_D_CS_FOR_E
El sujeto alude a características específicas de un contexto socio-	LI_D_CS_INF_T
institucional particular. Se codifica el contexto aludido utilizando	LI_D_CS_INF_F
los códigos previamente descritos en el apartado CONTEXTO.	LI_D_CS_INF_V
	LI_D_CS_INF_O
	LI_D_CS_MIXTO

# CARACTERÍSTICAS DE LA ACTIVIDAD QUE DIFICULTAN SU APRENDIZAJE

M KENDIENJE	
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	LI_D_ACT_ORG SOC
actividad: clima social y emocional; ambiente entre compañeros etc.	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.	LLD ACT MOT
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

Condicionantes que dificultan el Aprendizaje: 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	LI_D_COND_F
Emocionales y personales	LI_D_COND_E

#### B. Puntualizaciones sobre los códigos del protocolo

- (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 o Madre, de tal forma que quede de la siguiente manera: "código\_P", "código\_M".
- (6) Los Otros significativos 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 investigadores 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 semicerrada 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.

# Anexo 9. Protocolo procedimental de codificación del cuestionario

Este protocolo tiene como finalidad orientar el proceso de codificación de los datos de los cuestionarios 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 una de las entrevistas escritas 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 usaremos para codificar y por lo tanto antes de exportarlo al software de análisis cualitativo debemos corregir cualquier problema detectado, pues una vez exportado y convertido en "documento primario" no podremos 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.7. 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 2012 apareció la versión 7.

El trabajo de análisis con ATLAS.ti es organizado y almacenado 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: *documentos primarios, citas, códigos y 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 ".hpr7", y un backup automático que crea el programa cuando hemos trabajado en la UH (termina en ".hpr7.backup". 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 la guía rápida oficial:

http://www.atlasti.com/uploads/media/QuickTour a7 es 04.pdf y/o el manual de atlas.ti de Muñoz Justicia, 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 codificación). 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 "codificado 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.

Hay que tener en cuenta 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** (no responde). 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), \_OS (otro significativo), \_ROS (razón otro significativo), \_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 de investigación.

# 4. Acuerdos teóricos sobre la interpretación de los códigos

Nuestros códigos han sido construidos 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 reconocidascomo 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 y 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. 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 definimos brevemente cada uno de los códigos utilizados salvo aquellos que no suponen ninguna interpretación teórica (datos demográficos, etc.)<sup>19</sup>.

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. Los contextos identificados son: formal, formal extra-académico, informal. En cuanto 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 el desarrollo de la experiencia.

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 guio la participación, hacemos explícita la identificación de "interés y motivos",

\_

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Para consultar la definición específica de cada categoría, código y nomenclatura, ver el protocolo de codificación del cuestionario.

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 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 o ámbitos. En esta categoría se identifica, por lo tanto, el ámbito principal que el sujeto identifica que ha sido influido por aquella experiencia, distinguiendo entre: Influencia en actividades de aprendizaje específicas, Influencia en el aprendizaje en general, Influencia a nivel personal.

El interés por analizar la influencia desde esta entrada es que postulamos que hay una relación entre la forma como se usan posteriormente los significados construidos en la experiencia y el proceso de construcción y reconocimiento de sí mismo como aprendiz. Percibimos que los sujetos que han movilizado los aprendizajes en actividades diversas han generalizado algunos significados sobre aquella experiencia poniéndolos en juego con aspectos de cómo son ellos en cuanto aprendices. Hemos quitado del código de influencia la relación a la identidad, pues identificamos que era una información que ya se obtenía a través del código *Relación*.

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.

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 Crossactivity. 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.

#### Anexo 10. Protocolo de codificación de las entrevistas A y B.

#### Introducción

El presente documento expone el esquema para el análisis de las entrevistas. Esta propuesta se basa en la idea de comprender el proceso de transición a la universidad como una unidad que es explorada a través de dos momentos: el primero, previo al ingreso a la universidad (entrevista A), y el segundo, cuando el ingreso ya se ha realizado (entrevista B). En consecuencia, el protocolo engloba el análisis de las dos entrevistas, pues cada una de ellas informa sobre un momento de la transición.

Además de contemplar las dos entrevistas como parte de una misma unidad, también se considera la información entregada por el sujeto en el cuestionario. La razón para este acercamiento es porque en la entrevista A sólo se alude a la información de las experiencias previamente compartidas en el cuestionario sin desarrollarlas mayormente, así que para entender las respuestas de los jóvenes es necesario contextualizarlas con la información antes suministrada.

Es importante recordar que con la entrevista A se recogió información relevante para responder el objetivo 1 de la tesis, especialmente en su sub-objetivo 1.3: explorar cómo se representan las experiencias futuras de aprendizaje. Por su parte, con la entrevista B, se indagó por el objetivo 2: explorar el impacto del ingreso a la educación superior y la participación en este nuevo contexto de actividad en la reconstrucción de la IdA de los estudiantes. Finalmente, con el conjunto del análisis de las dos entrevistas se obtiene información para responder al tercer objetivo: identificar y caracterizar la influencia de los momentos de transición en la reconstrucción de la IdA.

El protocolo se divide en dos apartados. El primero se centra en la definición de las pautas y elementos analíticos y el segundo en aspectos de procedimiento de codificación.

# Primera parte

Para indagar por la primera parte de la transición, se retoman las dos finalidades a la que responde la entrevista A: a) ahondar en elementos de las experiencias descritas en el cuestionario que fueron poco desarrollados en ese instrumento, así como explorar si hay nuevas experiencias de aprendizaje. En este sentido, en caso de identificar elementos **nuevos** de experiencias descritas previamente y/o experiencias nuevas, esta información deberá ser codificada siguiendo el *protocolo de codificación del cuestionario*. b) La otra finalidad es ahondar en temas relacionados con el foco de la tesis que no se trataron en el cuestionario o que se indagaron de forma limitada. Las siguientes categorías corresponden a los temas que fueron abordados en la *entrevista A*:

- En relación con la actividad narrativa: valoración del cuestionario, reflexiones que desencadenó su realización, dificultades que presentó.
- En relación con la descripción como aprendiz: valoración sobre la capacidad de aprender, relación e influencia de los otros significativos en la construcción de la IdA, características de las situaciones formales e informales que facilitan el aprendizaje.

- En relación con la transición a la universidad: la proyección que tienen los jóvenes respecto a los estudios a futuro y el nuevo contexto de la universidad, la identificación de elementos favorables y desfavorables para asumir la transición, emociones relacionadas con el cambio.
- En relación con la Identidad de aprendiz: comprensión del concepto, descripción de su identidad de aprendiz.

Para indagar por la segunda parte de la transición, además de indagar por temas que se exploraron en la entrevista A, se retoman las finalidades de la entrevista B que no son otras que contestar a los objetivos 2 y 3: "Explorar el impacto del ingreso a la educación superior y la participación en este nuevo contexto de actividad en la reconstrucción de la IdA de los estudiantes," e "Identificar y caracterizar la influencia de los momentos de transición en la reconstrucción de la IdA".

Se propone la siguiente estructura de códigos con algunos tópicos previstos, pero se entiende que este no es un listado cerrado sino que se irán creando y añadiendo conforme se analizan las entrevistas. Lo importante es responder al qué se habla en cada tema y captar el significado y el sentido que tiene para el entrevistado.

Ejes	Categorías	Tema/código	Nomenclatura
	Emoción	- Positiva (se sintió cómoda)	Valinstrumento_Emo_positiva
		- Negativa - Ambivalente	Valinstrumento_Emo_negativa Valinstrumento_Emo_ambival
Actividad y		- Ambivalente	ente
herramienta	Dificultades	Ingresar el tema/tópico del	Valinstrumento_Dif
narrativa.	presentadas	cual se habla.	_
Valoración	•		Hacer coincidir con tema del
cuestionario y			que se habla
entrevista	Socialización de	- Si	Valinstrumento_Social_Si
(XI 1' / )	la experiencia	- No	Valinstrumento_Social_No
(Valinstrumento)			
	Función	Ingresar el tema/tópico del	Valinstrumento_Funcion
		cual se habla. Por ejemplo:	
		- Artefacto para pensar	Hacer coincidir con tema del
		- Instrumento activador de recuerdos	que se habla
	Dogorinoión		Caracterización_Aprendiz
	Descripción	Ingresar el tema/tópico del cual se habla.	Caracterizacion_Aprendiz
	general	cual se nabla.	TT
Caracterización			Hacer coincidir con tema del
como aprendiz:			que se habla
algunos	Sentido de	- Positiva	Caract_aprendiz_Capacidad
elementos	reconocimiento	- Negativa	positiva
presentes o	(valoración de	- Variable/condicionada	Caract_aprendiz_Capacidad
nucleares en su	su capacidad)		negativa
descripción		Ingresar el tema/tópico del	Caract_aprendiz_Capacidad
		cual se habla.	condicionada
(Caract_apren)			

			Hacer coincidir con tema del
			que se habla
	Motivos (lo que	Ingresar el tema/tópico del	Caract_aprendiz_Motivo
	lo lleva y motiva	cual se habla. Por ejemplo:	_
	a aprender)	- Contenido	Hacer coincidir con tema del
		- Reconocimiento (nota, que	que se habla
		le va bien)	•
		- Proyección profesional	
		(alineación de motivos)	
	Estrategias de	Ingresar el tema/tópico del	Caract_aprendiz_Estrategia
	afrontamiento	cual se habla. Por ejemplo:	Afrontamiento
	situaciones	- Identifica aspectos nuevos	
	aprendizaje	para ajustarse	Hacer coincidir con tema del
		- Planifica	que se habla
		- Busca ayuda, apoyo de OS	que se nuera
		- Sin estrategia particular	
	Características	Ingresar el tema/tópico del	Caract_aprendiz_Contexto
	importantes en	cual se habla. Por ejemplo:	Formal
	el contexto	- Clima social favorable	
	formal	- Vínculo profesor positivo	Hacer coincidir con tema del
		- Didáctica y metodología	que se habla
	Influencia de	- Identificado	Caract_aprendiz_OS_Si
	OS en su	- No identificado	Caract_aprendiz_OS_No
	construcción		
		Ingresar el tema/tópico del	Hacer coincidir con tema del
		cual se habla.	que se habla
	Características	Ingresar el tema/tópico del	Caract_aprendiz_proyección
	proyección	cual se habla.	
	futuro		Hacer coincidir con tema del
			que se habla
	Emoción de las	- Positiva	ESA_Emo_positiva
Caracterización	ESA	- Negativa	ESA_Emo_negativa
de las ESA		- Ambivalente	ESA_Emo_ambivalente
mencionadas	Elemento en el	- Actos de Reconocimiento	ESA_AR
	que centra su	- Emoción	ESA_EMO
(ESA)	ESA	- Otros significativos	ESA_OS
		- Motivo	ESA_MOTIVO
		- Características de la	ESA_CA
		actividad	
	Actos de	- Presencia de actos de	ESA_AR_Si
	reconocimiento	reconocimiento	
		- Ausencia de actos de	ESA_AR_No
		reconocimiento	
	Interés	- Reconocimiento IdA	ESA_Rec_IdA
		- Reconocimiento identidad	ESA_Rec_ID

		general	
	Tipo de ESA	-Actividades espontáneas	ESA_tipo_Espontánea
		-Actividades organizadas	ESA_tipo_Organizada
	Influencia ESA	- Influencia en actividades de	ESA_IE_AE
		aprendizaje específicas	
		- Influencia en el aprendizaje	ESA_IE_AG
		en general	
		- Influencia a nivel personal	ESA_IE_P
	Tipo de	- Transiciones laterales	REFTRAN_Tipo_lateral
	transición	- Transiciones colaterales	REFTRAN_Tipo_colateral
Referencia a			
transiciones		Ingresar el tema/tópico del	Hacer coincidir con tema del
previas vividas		cual se habla	que se habla
_			
(REFTRAN)	Aprendizaje de	Ingresar el tema/tópico del	REFTRAN_Apren
	la transición	cual se habla. Por ejemplo:	
		<u> </u>	Hacer coincidir con tema del
		- Sentido de reconocimiento	que se habla
		(Percepción de competencia	
		por retos superados en el	
		colegio)	
		- Motivo	
		- Características Actividad	
	Fase inicia	l de transición a la universidad	– provección / separación
İ.			Projection, were an account
		- Positiva	TRAN_proy_Emo_positiva
Transición	Emoción		
Transición universidad		- Positiva	TRAN_proy_Emo_positiva
		- Positiva - Negativa	TRAN_proy_Emo_positiva TRAN_proy_Emo_negativa
universidad		- Positiva - Negativa	TRAN_proy_Emo_positiva TRAN_proy_Emo_negativa TRAN_proy_Emo_ambivalent
universidad		<ul><li> Positiva</li><li> Negativa</li><li> Ambivalente</li></ul>	TRAN_proy_Emo_positiva TRAN_proy_Emo_negativa TRAN_proy_Emo_ambivalent e
universidad Fase Inicial	Emoción	- Positiva - Negativa - Ambivalente  - Transiciones previas	TRAN_proy_Emo_positiva TRAN_proy_Emo_negativa TRAN_proy_Emo_ambivalent e
universidad Fase Inicial	Emoción  Conexión con	- Positiva - Negativa - Ambivalente  - Transiciones previas (colaterales y laterales) - ESA previas (elemento_aprendizaje)	TRAN_proy_Emo_positiva TRAN_proy_Emo_negativa TRAN_proy_Emo_ambivalent e TRAN_proy_Conx_TR
universidad Fase Inicial	Emoción  Conexión con transiciones o	- Positiva - Negativa - Ambivalente  - Transiciones previas (colaterales y laterales) - ESA previas (elemento_aprendizaje) Ingresar el tema/tópico del	TRAN_proy_Emo_positiva TRAN_proy_Emo_negativa TRAN_proy_Emo_ambivalent e TRAN_proy_Conx_TR
universidad Fase Inicial	Emoción  Conexión con transiciones o ESA	- Positiva - Negativa - Ambivalente  - Transiciones previas (colaterales y laterales) - ESA previas (elemento_aprendizaje) Ingresar el tema/tópico del cual se habla	TRAN_proy_Emo_positiva TRAN_proy_Emo_negativa TRAN_proy_Emo_ambivalent e TRAN_proy_Conx_TR TRAN_proy_Conx_ESA
universidad Fase Inicial	Emoción  Conexión con transiciones o ESA significativas	- Positiva - Negativa - Ambivalente  - Transiciones previas (colaterales y laterales) - ESA previas (elemento_aprendizaje) Ingresar el tema/tópico del	TRAN_proy_Emo_positiva TRAN_proy_Emo_negativa TRAN_proy_Emo_ambivalent e TRAN_proy_Conx_TR TRAN_proy_Conx_ESA Hacer coincidir con tema del
universidad Fase Inicial	Emoción  Conexión con transiciones o ESA significativas	- Positiva - Negativa - Ambivalente  - Transiciones previas (colaterales y laterales) - ESA previas (elemento_aprendizaje) Ingresar el tema/tópico del cual se habla	TRAN_proy_Emo_positiva TRAN_proy_Emo_negativa TRAN_proy_Emo_ambivalent e TRAN_proy_Conx_TR TRAN_proy_Conx_ESA Hacer coincidir con tema del que se habla
universidad Fase Inicial	Emoción  Conexión con transiciones o ESA significativas previas.	- Positiva - Negativa - Ambivalente  - Transiciones previas (colaterales y laterales) - ESA previas (elemento_aprendizaje) Ingresar el tema/tópico del cual se habla Ingresar el tema/tópico del	TRAN_proy_Emo_positiva TRAN_proy_Emo_negativa TRAN_proy_Emo_ambivalent e TRAN_proy_Conx_TR TRAN_proy_Conx_ESA Hacer coincidir con tema del que se habla
universidad Fase Inicial	Emoción  Conexión con transiciones o ESA significativas previas.	- Positiva - Negativa - Ambivalente  - Transiciones previas (colaterales y laterales) - ESA previas (elemento_aprendizaje) Ingresar el tema/tópico del cual se habla Ingresar el tema/tópico del cual se habla. Por ejemplo: - Social (conocer gente nueva)	TRAN_proy_Emo_positiva TRAN_proy_Emo_negativa TRAN_proy_Emo_ambivalent e TRAN_proy_Conx_TR TRAN_proy_Conx_ESA Hacer coincidir con tema del que se habla TRAN_proy_Motivo
universidad Fase Inicial	Emoción  Conexión con transiciones o ESA significativas previas.	- Positiva - Negativa - Ambivalente  - Transiciones previas (colaterales y laterales) - ESA previas (elemento_aprendizaje) Ingresar el tema/tópico del cual se habla Ingresar el tema/tópico del cual se habla. Por ejemplo: - Social (conocer gente nueva) - Contenido (asignaturas del	TRAN_proy_Emo_positiva TRAN_proy_Emo_negativa TRAN_proy_Emo_ambivalent e TRAN_proy_Conx_TR TRAN_proy_Conx_ESA Hacer coincidir con tema del que se habla TRAN_proy_Motivo Hacer coincidir con tema del
universidad Fase Inicial	Emoción  Conexión con transiciones o ESA significativas previas.	- Positiva - Negativa - Ambivalente  - Transiciones previas (colaterales y laterales) - ESA previas (elemento_aprendizaje) Ingresar el tema/tópico del cual se habla Ingresar el tema/tópico del cual se habla. Por ejemplo: - Social (conocer gente nueva) - Contenido (asignaturas del grado)	TRAN_proy_Emo_positiva TRAN_proy_Emo_negativa TRAN_proy_Emo_ambivalent e TRAN_proy_Conx_TR TRAN_proy_Conx_ESA Hacer coincidir con tema del que se habla TRAN_proy_Motivo Hacer coincidir con tema del
universidad Fase Inicial	Emoción  Conexión con transiciones o ESA significativas previas.	- Positiva - Negativa - Ambivalente  - Transiciones previas (colaterales y laterales) - ESA previas (elemento_aprendizaje) Ingresar el tema/tópico del cual se habla Ingresar el tema/tópico del cual se habla. Por ejemplo: - Social (conocer gente nueva) - Contenido (asignaturas del grado) - Proyección profesional	TRAN_proy_Emo_positiva TRAN_proy_Emo_negativa TRAN_proy_Emo_ambivalent e TRAN_proy_Conx_TR TRAN_proy_Conx_ESA Hacer coincidir con tema del que se habla TRAN_proy_Motivo Hacer coincidir con tema del
universidad Fase Inicial	Emoción  Conexión con transiciones o ESA significativas previas.	- Positiva - Negativa - Ambivalente  - Transiciones previas (colaterales y laterales) - ESA previas (elemento_aprendizaje) Ingresar el tema/tópico del cual se habla Ingresar el tema/tópico del cual se habla. Por ejemplo: - Social (conocer gente nueva) - Contenido (asignaturas del grado) - Proyección profesional (Alineación de motivos)	TRAN_proy_Emo_positiva TRAN_proy_Emo_negativa TRAN_proy_Emo_ambivalent e TRAN_proy_Conx_TR TRAN_proy_Conx_ESA Hacer coincidir con tema del que se habla TRAN_proy_Motivo Hacer coincidir con tema del
universidad Fase Inicial	Emoción  Conexión con transiciones o ESA significativas previas.	- Positiva - Negativa - Ambivalente  - Transiciones previas (colaterales y laterales) - ESA previas (elemento_aprendizaje) Ingresar el tema/tópico del cual se habla Ingresar el tema/tópico del cual se habla. Por ejemplo: - Social (conocer gente nueva) - Contenido (asignaturas del grado) - Proyección profesional (Alineación de motivos) - Crecimiento personal (p.e	TRAN_proy_Emo_positiva TRAN_proy_Emo_negativa TRAN_proy_Emo_ambivalent e TRAN_proy_Conx_TR TRAN_proy_Conx_ESA Hacer coincidir con tema del que se habla TRAN_proy_Motivo Hacer coincidir con tema del
universidad Fase Inicial	Emoción  Conexión con transiciones o ESA significativas previas.	- Positiva - Negativa - Ambivalente  - Transiciones previas (colaterales y laterales) - ESA previas (elemento_aprendizaje) Ingresar el tema/tópico del cual se habla Ingresar el tema/tópico del cual se habla. Por ejemplo: - Social (conocer gente nueva) - Contenido (asignaturas del grado) - Proyección profesional (Alineación de motivos)	TRAN_proy_Emo_positiva TRAN_proy_Emo_negativa TRAN_proy_Emo_ambivalent e TRAN_proy_Conx_TR TRAN_proy_Conx_ESA Hacer coincidir con tema del que se habla TRAN_proy_Motivo Hacer coincidir con tema del

	Elección	motivos)	
	vocacional	- Condicionada (depende de	TRAN_proy_Vocanl_condicio
		la nota tiene varias opciones)	nada
		Ingresar el tema/tópico del	TRAN_proy_Facil
	Aspecto fácil	cual se habla. Por ejemplo:	
	rispecto ruen	- El aspecto social	Hacer coincidir con tema del
		Li aspecto sociai	que se habla
		Ingresar el tema/tópico del	TRAN_proy_Dificil
	Aspecta diffail		TRAN_proy_billeri
	Aspecto difícil	cual se habla. Por ejemplo:	Hann sainaidin aan tana dal
		- Metodología - Contenido	Hacer coincidir con tema del
			que se habla
		Ingresar el tema/tópico del	TRAN_proy_Fortaleza
	Puntos fuertes	cual se habla. Por ejemplo:	
		- Características de aprendiz	Hacer coincidir con tema del
		- Gusto por el contenido	que se habla
		- Interés vocacional	
		Ingresar el tema/tópico del	TRAN_proy_Debilidad
	Puntos débiles	cual se habla. Por ejemplo:	
		- Competencia académica	Hacer coincidir con tema del
		- Emoción	que se habla
	F	fase de incorporación a la univer	sidad – vivencia
		- Positiva	TRAN_univ_Emo_positiva
Transición	Emoción	- Negativa	TRAN_univ_Emo_negativa
universidad		- Ambivalente	TRAN_univ_Emo_ambivalent
Fase			e
Incorporación		- Transiciones previas	TRAN_univ_Conx_TR
	Conexión	(colaterales y laterales)	
(TRAN_Univ		- ESA previas	TRAN_univ_Conx_ESA
		(elemento_aprendizaje)	
			Hacer coincidir con tema del
			que se habla
	Motivo	Ingresar el tema/tópico del	TRAN_univ_Motivo
		cual se habla. Por ejemplo:	
		- Social (conocer gente	Hacer coincidir con tema del
		nueva)	que se habla
		- Contenido (asignaturas del	•
		grado)	
		- Proyección profesional	
		(Alineación de motivos)	
		- Crecimiento personal (p.e	
		independencia)	
	Aspecto fácil	Ingresar el tema/tópico del	TRAN_univ_Facil
	1	cual se habla. Por ejemplo:	Hacer coincidir con tema del
		- El aspecto social	que se habla
	Aspecto difícil	Ingresar el tema/tópico del	TRAN_univ_Dificil
	1 ispecto union	ingresur of ternatopies der	110 II (_uiii v_Diii (ii

		cual se habla. Por ejemplo: - Metodología - Contenido	Hacer coincidir con tema del que se habla
	Puntos fuertes	Ingresar el tema/tópico del cual se habla. Por ejemplo:	TRAN_univ_Fortaleza
		<ul><li>Características de aprendiz</li><li>Gusto por el contenido</li></ul>	Hacer coincidir con tema del que se habla
		- Interés vocacional	
	Puntos débiles	Ingresar el tema/tópico del cual se habla. Por ejemplo:	TRAN_univ_Debilidad
		- Competencia académica - Emoción	Hacer coincidir con tema del que se habla
	Aprendizaje transición	Ingresar el tema/tópico del cual se habla	TRAN_univ_aprendizaje
			Hacer coincidir con tema del que se habla
	Cambio de ecología	Ingresar el tema/tópico del cual se habla	TRAN_univ_cambio ecología
			Hacer coincidir con tema del que se habla
Concepto d	e Conciencia de	- Identifica que posee una	IdA_identificada
Identidad d	e IdA	IdA	
Aprendiz	Construcción	- No identifica una IdA - Proceso en formación	IdA_sin_identificar
	Construccion	- Proceso terminado	IdA_construccion_proceso IdA_construccion_terminado
	Naturaleza	<ul> <li>Ligada a un rol académico/ formal</li> <li>Amplia sin un contexto predominante</li> </ul>	IdA_naturaleza_academica IdA_naturaleza_amplia
	Conexión	- ESA - Elementos del modelo	
Análisis d información	e Cita para análisis	Lienentos del modelo	Analisis_contradicción Análisis_ejemplo
IIIOIIIIaCIOII	posterior		Análisis_revisar

# Segunda parte: Aspectos de procedimiento.

A continuación se presentan las fases identificadas por Braun y Clarke (2006) para realizar un proceso de análisis temático, siguiendo la creación inductiva de códigos.

Tabla 37. Fases del análisis temático

Fase	Descripción del proceso
1. Familiarización con los datos	Transcripción de los datos, lectura, relectura y generación de ideas iniciales.
2. Generación de códigos iniciales	Codificación de características significativas de los datos, recopilando información relevante para cada código.
3. Búsqueda de temas	Clasificar códigos en temas potenciales, reunir todos los datos relevantes para cada tema potencial.
4. Revisión de los temas	Comprobar los temas creados en relación con los extractos de códigos y con todo el conjunto de datos, generando un "mapa" temático del análisis.
5. Definir y nombrar temas	Análisis para refinar los detalles de cada tema y la historia general que el análisis dice, generando definiciones y nombres claros para cada tema.
6. Producir el informe	Selección de ejemplos de extractos vivos y convincentes. Análisis final de extractos seleccionados relacionándolos con la pregunta de investigación y la literatura, para producir un informe académico del análisis.

**Nota.** Fuente: Traducido de Braun y Clarke (2006, p. 80). En Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101.