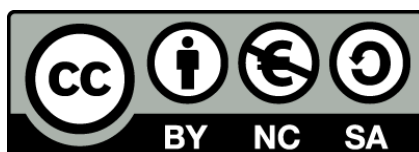




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Los Actos y el Sentido de Reconocimiento en la Construcción de la Identidad de Aprendiziz

Deydi Saballa Pavez



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

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

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

Los Actos y el Sentido de Reconocimiento en la Construcción de la Identidad de Aprendiz



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Postgrado
Interuniversitario de
Psicología de la
Educación

grintie 

Doctorado
Interuniversitario de
Psicología de la Educación

Deydi Saballa Pavez
Autora

Dr. César Coll Salvador
Dra. Leili Falsafi
Directores

Barcelona, 2019

En memoria de mi padre

AGRADECIMIENTOS

Fueron muchas las personas que de diversas maneras contribuyeron a que este proceso formativo y proyecto de investigación culminara exitosamente, por lo que me interesa comenzar este trabajo reconociendo y agradeciendo dicha participación.

Mis primeros agradecimientos están dirigidos al Dr. César Coll, mi director de tesis. Tengo una gratitud profunda por su generosidad durante este proceso en el que compartió su pasión por la psicología educativa, sus saberes y rigurosidad ayudándome a crecer profesionalmente. Agradezco el que no haya desistido en mostrarme mis errores, confusiones y despistes y, también, por reconocer mis aciertos y progresos. Gracias por tantas experiencias de aprendizaje, aquellas que compartimos y otras que propició, ya que me han convertido en un aprendiz más reflexiva, crítica y entusiasmada con la investigación.

Agradecer a la Dra. Leili Falsafi por introducirme en el tema de la identidad de aprendizaje y por pensar juntas las coordenadas teóricas-metodológicas que cimentaron este trabajo.

Quiero brindar un agradecimiento especial a quienes son los protagonistas de este trabajo:

A los niños, niñas y adolescentes que con su curiosidad y espontaneidad se involucraron en este trabajo relatando y compartiendo sus experiencias, en las que mostraron su mundo interior generosamente.

A las profesoras participantes y responsables de los cursos, quienes se comprometieron mostrando un noble interés por sus estudiantes y procuraron que el proceso les reportara una experiencia significativa. Gracias, además, por compartir y ceder parte de su valioso tiempo de clases.

A los directivos, profesores, profesionales, padres y apoderados de los tres colegios que con su gestión y autorización permitieron que llevara a cabo el trabajo de campo.

Por otra parte, quiero expresar que me siento orgullosa de la relación y el estilo de trabajo que construimos con Mariana Largo. Te agradezco habernos convertido en una dupla de trabajo honesta y genuina, en la que confiábamos mutuamente y por medio de la cual sacamos adelante ilusiones y desafíos. Además, tu amistad ha sido un gran regalo.

A Tatiana López, Rubén Abello y Cecilia Villalobos agradezco su compañerismo y amistad. Coincidimos en el MIPE porque nos habíamos planteado un objetivo y tarea común, desde ahí surgió un compromiso implícito de ayuda y colaboración y, más aún, un cariño y cuidado mutuo que se ha extendido en el tiempo y del que estoy muy agradecida.

Antonia Valdés, Vanessa Campos, Mónica Aldana y Milka Pereira, muchas gracias por el entusiasmo y la preocupación con que me recibieron y trabajamos en el grupo de investigación.

A Daniela, Toño, Igor, Sandra, Marcelo, Natalia, Antonio, Catalina, Alicia y Miroslava gracias por dar un sentido familiar a los días que compartimos en nuestra querida Barcelona.

Melitta Calvet, gracias por ayudarme a aprender inglés y por su interés en mi progreso.

A Diana Pasmanik, quien me inspiró en mi inicio como psicóloga educacional, muy agradecida por su apoyo durante el trabajo de campo y recepción en la estancia predoctoral.

A mis amigos de la vida que de diversas formas y en sus respectivos estilos me han contenido y alentado en este proceso.

Agradezco infinitamente a mi familia por estar siempre ahí, conmigo. Desde mis primeros recuerdos los he sentido acompañándome y apoyándome a ir un poco más allá, a explorar e intentar nuevas facetas y a no desistir. En mi cansancio han estado para reponerme, en mis miedos para darme valor y en mis alegrías para disfrutarlas y multiplicarlas. Gracias por darme un piso seguro a partir del cual aventurarme en la vida y construirme como una mujer curiosa, inquieta y perseverante.

Finalmente, agradezco a la Comisión Nacional Científica y Tecnológica —CONICYT, Ministerio de Educación, que por medio del programa Becas Chile (CONICYT PAI/INDUSTRIA 72120289) proporcionó el respaldo económico para cursar y llevar a cabo este proyecto personal. Espero retribuir aportando a mi país por medio de la investigación y la docencia.

Me gusta (...) ser persona, porque sé que mi paso por el mundo no es algo predeterminado, preestablecido. Que mi “destino” no es un dato sino algo que necesita ser hecho y de cuya responsabilidad no puedo escapar. Me gusta ser persona porque la Historia en que me hago con los otros y de cuya hechura participo es un tiempo de posibilidades y no de determinismo. El hecho de percibirme en el mundo, con el mundo y con los otros, me pone en una posición ante el mundo que no es la de quién nada tiene que ver con él.

Paulo Freire, 1996.

ÍNDICE

RESUMEN.....	13
Summary	16
PRESENTACIÓN	19
Capítulo 1. COORDENADAS Y LINEAMIENTOS TEÓRICOS.....	26
1.1 Reconocerse como aprendiz en el contexto actual.....	27
1.1.1 Aprendizaje permanente y educación a lo largo de la vida	28
1.2 Antecedentes y coordenadas teóricas del constructo identidad.....	34
1.2.1 Identidad: naturaleza, rasgos definitorios y elaboraciones conceptuales	36
1.2.2 Identidad y educación	41
1.3 Identidad de aprendiz –learner identity–.....	47
1.3.1 Identidad de aprendiz: elementos, dimensiones y modalidades de construcción	51
1.3.2 Profundizando en el papel de los actos de reconocimiento y su relación con el sentido de reconocimiento en la construcción de la identidad de aprendiz.....	54
1.3.2.1 Claves teóricas para profundizar acerca del papel de los actos de reconocimiento.....	54
1.3.2.2 Claves teóricas para profundizar en torno a la conceptualización del sentido de reconocimiento	62
1.4 Sobre el constructo teórico y los estudios del reconocimiento	66
1.4.1 Contextualización lexicográfica y socio-histórico del reconocimiento	67
1.4.2 El reconocimiento en una relación consigo mismo y en interacción con otros	70
1.4.2.1 El reconocimiento de sí mismo.....	71
1.4.2.2 El reconocimiento recíproco y mutuo: de los unos a los otros.....	73
1.5 Síntesis del capítulo.....	84
Capítulo 2. COORDENADAS Y DISEÑO METODOLÓGICO.....	88
2.1 Finalidad, objetivos de la investigación y preguntas directrices.....	89
2.2 Enfoque metodológico.....	90
2.3 Descripción del diseño de la investigación.....	95
2.3.1 Criterios y selección de los casos y participantes	95
2.3.2 Los casos de estudio: cuatro secuencias didácticas	97

2.4	Instrumentos de recopilación de información	104
2.4.1	Registro audiovisual de las sesiones de la secuencia didáctica	104
2.4.2	Entrevista escrita: objetivos y diseño de la entrevista escrita –diario personal–	105
2.4.3	La entrevista en profundidad: objetivos y diseño	109
2.4.4	El Estudio piloto: puesta a punto de los instrumentos y el procedimiento	115
2.5	Diseño y procedimientos del trabajo de campo.....	116
2.5.1	Etapas de preparación para el proceso de recopilación de información.....	116
2.5.1.1	Gestiones y tareas administrativas del trabajo de campo.....	117
2.5.1.2	Actividad de preparación: modelado de la cumplimentación del diario	118
2.5.2	Etapas de recopilación de datos.....	119
2.5.2.1	Durante el desarrollo de la secuencia didáctica: grabación de las sesiones y cumplimentación de los diarios	119
2.5.2.2	Después de la secuencia didáctica: entrevistas en profundidad	120
2.5.3	Resumen ejecutivo de la información recopilada	122
2.6	Diseño, etapas, procedimientos y referentes para el análisis de la información... ..	123
2.6.1	Etapas n° 1. Procedimiento y estrategias para el análisis de las grabaciones –videos–	125
2.6.2	Etapas n° 2. Procedimiento y estrategias de análisis de los diarios –entrevista escrita-	126
2.6.2.1	Proceso de codificación de las respuestas de los diarios	127
2.6.2.2	Selección y definición de las experiencias subjetivas de aprendizaje	128
2.6.2.3	Identificación de las experiencias subjetivas de aprendizaje mediadas por actos de reconocimiento durante las actividades de aprendizaje	128
2.6.2.4	Organización y descripción de las experiencias subjetivas de aprendizaje mediadas por actos de reconocimientos durante las actividades	131
2.6.3	Etapas n° 3. Procedimiento y estrategias de análisis de las entrevistas en profundidad	134
2.6.3.1	Codificación de las respuestas de las entrevistas	135
2.6.3.2	Identificación, selección e individualización de las experiencias subjetivas de reconocimiento como aprendiz.....	136

2.6.3.3 Reconstrucción, caracterización y organización temática de las experiencias subjetivas de reconocimiento como aprendiz	136
2.6.4 Etapa nº 4. Sistematización y triangulación de la información.....	138
2.7 Reflexividad y aspectos éticos de la investigación	140
2.8 Síntesis del capítulo.....	145
Capítulo 3. RESULTADOS	149
3. Presentación de los resultados.....	150
3.1 ¿Qué son los actos de reconocimiento?	150
3.1.1 Descripción y características fundamentales de los actos de reconocimiento	151
3.1.1.1 Actuación típica de un segmento de actividad conjunta.....	151
3.1.1.2 Carácter situado.....	154
3.1.1.3 Composición y extensión	155
3.1.1.4 Naturaleza subjetiva	157
3.1.2 El contexto de los actos de reconocimiento: la actividad conjunta en los procesos de enseñanza y aprendizaje.....	159
3.2 ¿Cuáles son los actos de reconocimiento o qué tipos de estos actos surgen en una actividad de aprendizaje?	168
3.2.1 Organización y clasificación de los actos de reconocimiento	169
3.2.1.1 Gestión de la participación social.....	171
3.2.1.2 Gestión de la tarea académica	176
3.2.1.3 Gestión de los significados.....	181
3.2.1.4 Gestión de las relaciones socio-afectivas.....	185
3.2.1.5 Consideraciones generales sobre las categorías y la organización de los actos de reconocimiento	188
3.2.2 Las características de la actividad y los actos de reconocimiento	190
3.2.2.1 Las formas de la actividad conjunta	191
3.2.2.2 La situación de aula y el formato de clase presencial	196
3.3 ¿Cómo operan los actos de reconocimiento en el proceso de reconstrucción de significados mientras las personas participan en la actividad y/o inmediatamente después de ella?	198
3.3.1 Las experiencias subjetivas de aprendizaje en el marco de las actividades escolares.....	198

3.3.1.1 Experiencias subjetivas de aprendizaje medidas por actos de reconocimiento.....	200
3.3.2 El significado de la actuación y el sentido de la experiencia mediada por un acto de reconocimiento.....	203
3.3.2.1 Los actos de reconocimiento y los elementos de construcción de la identidad de aprendiz	204
3.3.2.2 El reconocimiento de las posiciones como aprendiz durante las actividades de aprendizaje.....	232
3.3.3 Reconstrucción discursiva: situaciones, proceso y herramientas.....	246
3.4 Síntesis del capítulo.....	251
Capítulo 4. DISCUSIÓN	256
4.1 Principales resultados.....	257
4.1.1. Identificación y caracterización de los actos de reconocimiento	257
4.1.2 Impacto de los actos de reconocimiento en la construcción de significados sobre sí mismo como aprendiz.....	277
4.2 Síntesis del capítulo.....	285
Capítulo 5. CONCLUSIONES.....	291
5.1 Principales conclusiones.....	292
5.2 Principales aportes y limitaciones.....	296
5.3 Proyecciones de desarrollo	304
5.4 Síntesis del capítulo.....	307
REFERENCIAS	310
ANEXOS.....	324

ÍNDICE DE TABLAS

Capítulo 1. COORDENADAS Y LINEAMIENTOS TEÓRICOS

Tabla 1.1. Categorías que representan una cultura de reconocimiento y estima.....	61
---	----

Capítulo 2. COORDENADAS Y DISEÑO METODOLÓGICO

Tabla 2.1. Casos de estudio.....	96
Tabla 2.2. Los cuatro casos de estudio.....	97
Tabla 2.3. Resumen de las características de las instituciones educativas.....	99
Tabla 2.4. Guion de preguntas y dimensiones del diario personal –entrevista escrita–.....	107
Tabla 2.5. Guion de preguntas y dimensiones de la entrevista personal.....	111
Tabla 2.6. Relación entre los instrumentos: dimensiones de exploración y estructuras del guion de preguntas.....	114
Tabla 2.7. Resumen del conjunto de los datos e información recopilada.....	122
Tabla 2.8. Tabla prototípica para la clasificación y la organización de las experiencias mediadas por un AdR.....	133
Tabla 2.9. Tabla prototípica para la clasificación y organización temática de los AdR.....	134
Tabla 2.10. Tabla prototípica para la organización temática de la reconstrucción discursiva de las experiencias mediadas por AdR.....	138

Capítulo 3. RESULTADOS

Tabla 3.1. Descripción del SAC y las citas de los correspondientes AdR identificados en el segmento.....	152
Tabla 3.2. Citas textuales representativas de los dos tipos de composición de los AdR identificados en la SD de la asignatura de filosofía a partir de los diarios.....	156
Tabla 3.3. Citas textuales representativas de dos experiencias subjetivas de aprendizaje mediadas por un AdR.....	158
Tabla 3.4. Segmentos de actividad conjunta en cada una de las cuatro SD.....	160
Tabla 3.5. Sistematización de las configuraciones agente emisor – participante destinatario	166
Tabla 3.6. Citas textuales representativas de configuraciones agente emisor – participante destinatario	167
Tabla 3.7. Organización y clasificación de los AdR	170
Tabla 3.8. AdR orientados a la gestión de la participación social identificados en la SD de física, filosofía, historia y lenguaje	172
Tabla 3.9. AdR orientados a la gestión de la tarea académica identificados en la SD de física, filosofía, historia y lenguaje	177

Tabla 3.10. AdR orientados a la gestión de los significados identificados en las SD de física, filosofía, historia y lenguaje.....	182
Tabla 3.11. AdR orientados a la gestión de las relaciones socioafectivas identificadas en la SD de física, filosofía, historia y lenguaje	185
Tabla 3.12. Conglomerado de segmentos relacionados con la ejercitación y el desarrollo de tareas	192
Tabla 3.13. Conglomerado de segmentos relacionados con la valoración de los aprendizajes	192
Tabla 3.14. Conglomerado de segmentos relacionados con la aportación y recopilación de información	193
Tabla 3.15. Conglomerado de segmentos relacionados con la discusión y reflexión de opiniones y experiencias personales	194
Tabla 3.16. Conglomerado de contextos de actividad que contienen AdR fuera del proceso de recolección de datos	194
Tabla 3.17. Recuento de conglomerados de segmentos en relación con las categorías de AdR	195
Tabla 3.18. Experiencias subjetivas de aprendizaje mediadas por AdR superpuestos en la SD de física	201
Tabla 3.19. Experiencias subjetivas de aprendizaje mediadas por AdR encadenados en la SD de física	203
Tabla 3.20. Citas representativas de la reacción emocional a partir de un AdR en la SD de física, filosofía, historia y lenguaje	205
Tabla 3.21. Citas representativas del cambio en el estado de ánimo en la SD de física, filosofía, historia y lenguaje	207
Tabla 3.22. Citas representativas de los dos tipos de integrantes que forman parte de una experiencia mediada por un AdR en la SD de física, filosofía, historia y lenguaje	210
Tabla 3.23. Los otros significativos: razones y citas representativas identificadas en las SD de física, filosofía, historia y lenguaje	213
Tabla 3.24. Replanteamiento de objetivos de acuerdo con cada aspecto de la actividad o dimensión educativa en las SD de física, filosofía, historia y lenguaje.....	223
Tabla 3.25. Fragmento de la reconstrucción discursiva de la experiencia subjetiva de reconocimiento como aprendiz	233
Tabla 3.26. Fragmento de la reconstrucción discursiva de una experiencia subjetiva de reconocimiento como aprendiz	235
Tabla 3.27. Fragmento de la reconstrucción discursiva de una experiencia subjetiva de reconocimiento como aprendiz	238
Tabla 3.28. Fragmento de la reconstrucción discursiva de la experiencia subjetiva de reconocimiento como aprendiz	239

Capítulo 4. DISCUSIÓN

Tabla 4.1. Descripción comparativa entre los proto-actos de reconocimiento y los actos de reconocimiento.....	275
---	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

Capítulo 2. COORDEADAS Y DISEÑO METODOLÓGICO

Figura 2.1. Resumen del diseño: procedimiento e instrumentos para la recogida de información	116
--	-----

Capítulo 3. RESULTADOS

Figura 3.1. Relación entre las categorías de organización y clasificación de los AdR...	189
---	-----

ANEXOS

Anexo 1. Ejemplar de la entrevista escrita —diario personal— para niños	324
Anexo 2. Ejemplar de la entrevista escrita —diario personal— para adolescentes	325
Anexo 3. Informe del estudio piloto	327
Anexo 4. Etapa y actividad de preparación: documento de apoyo para los profesores	347
Anexo 5. Protocolos de análisis: segmentación y codificación	354
Anexo 6. Ejemplar de un informe de resultados preliminares	375
Anexo 7. Ejemplares prototípicos de documentos	416

RESUMEN

La vida en el siglo XXI ha generado tensiones y demandas en la educación y, también, nuevas oportunidades y necesidades de aprendizaje. En este sentido, la identidad de aprendiz representa un constructo psicológico innovador, ya que se centra en cómo las personas se reconocen y construyen como aprendices y permite comprender su participación en actividades formales e informales de aprendizaje. El modelo de referencia formula y resalta la relación bidireccional y el carácter constructivo de los procesos inter e intrapsicológicos que están en la base de esta identidad. Para abordar ambos aspectos, exploramos el plano de la interactividad en las actividades de aprendizaje, donde surgen los actos de reconocimiento, y el plano de subjetividad, donde se ubica el sentido de reconocimiento como aprendiz.

El objetivo de la investigación fue identificar los actos de reconocimiento que surgen en las actividades de aprendizaje y analizar su papel en los procesos de construcción de significados sobre uno mismo como aprendiz que tienen lugar en las modalidades de construcción "en" y "sobre" la actividad, según el modelo de construcción de esta identidad.

Metodológicamente, la investigación se inscribe en el paradigma de investigación cualitativa, adopta un enfoque fenomenológico, discursivo y de estudio de casos. Se realizó en Chile, en dos colegios privados y uno público. El diseño comprendió una selección de cuatro secuencias didácticas, cada una de las cuales se desarrolló en cursos diferentes: dos de las secuencias didácticas se desarrollaron en cursos de educación básica (estudiantes de 10 años), una en la asignatura de lenguaje y la otra en historia. Las otras dos fueron en cursos de educación media (estudiantes de 16 años), en la asignatura de física y filosofía. De tal forma, cada curso corresponde a un caso de estudio. Recopilamos los datos mediante tres técnicas: la videograbación total de las secuencias didácticas, entrevistas escritas a todos los estudiantes al final de cada sesión y entrevistas personales a una muestra de los estudiantes, al finalizar cada secuencia didáctica. La unidad de análisis fueron los actos de reconocimiento que surgieron en el curso de la interactividad durante la actividad de aprendizaje y la respectiva experiencia subjetiva de aprendizaje. El enfoque fenomenológico interpretativo y el análisis temático orientaron el análisis de ambas entrevistas.

Integramos y organizamos los datos de los cuatro casos con base en tres preguntas guía. En relación con la primera pregunta ¿qué son actos de reconocimiento?, identificamos empíricamente y caracterizamos a estos actos como fenómenos discursivos (verbales y no verbales) que surgen de interacciones típicas y representan formas discretas en las que se concretó la actividad conjunta de los participantes, de ahí adquiere su carácter situado, aunque su naturaleza es subjetiva. Al responder la segunda, ¿qué tipos de actos de reconocimiento surgen en una actividad de aprendizaje?, definimos cuatro categorías genéricas para la organización de la variedad de estos actos, estas son: actos orientados a la gestión de la participación social, a la gestión de la tarea académica, a la gestión de los significados y el conocimiento y a la gestión de las relaciones socioafectivas. Y respecto a la pregunta ¿cómo operan los actos de reconocimiento en el proceso de reconstrucción de significados?, definimos que tienen protagonismo en las experiencias subjetivas de aprendizaje y producen un tipo particular de experiencias mediadas por estos actos, los que intervienen tanto en el contenido como en la estructura de la experiencia.

Además, describimos la relación entre los actos de reconocimiento y algunos de los elementos que construyen la identidad de aprendiz; así, un acto de reconocimiento implica, al menos, una reacción emocional en los participantes, a quienes confronta con sus objetivos inmediatos de aprendizaje, que involucran reflexión y, a veces, acción en comparación con los de otros participantes y/o los propuestos por la actividad y sus características. La importancia de otros miembros de la experiencia agrega nuevos significados a la interpretación total de la experiencia. Concluimos que los elementos se ven afectados de manera diferente dependiendo de cada experiencia.

En relación con el impacto de un acto de reconocimiento en el sentido de reconocimiento como aprendiz, identificamos que un efecto concreto es sobre la negociación del posicionamiento que el mismo acto pone a disposición de los participantes durante la actividad, llegando a concluir que el fenómeno se puede describir como un (co)reconocimiento de una expresión de la identidad de aprendiz.

Concluimos, además, que el impacto de un acto de reconocimiento no es lineal ni directo sobre el sentido de reconocimiento sino que depende de las coordenadas temporo-espaciales en las que se produce la reconstrucción de significados (“en” y “sobre” la actividad), de las herramientas de mediación puestas a disposición del

aprendiz y de las características de los significados. En la reconstrucción de significados si bien el lenguaje en la forma de diálogo y en actividad discursiva fue la principal herramienta de mediación, también intervinieron artefactos proporcionados por la comunidad de cada aula y el contexto escolar. Concluimos que los significados que conlleva un AdR dependen del contexto, son dinámicos y fluctuantes en la extensión y en la complejidad de una misma experiencia y tienen una función ejecutiva, ya que le permiten al aprendiz una regulación y ajuste inmediato durante la actividad. Por último, de acuerdo con la noción de sentido de Vygotsky, el sentido de reconocimiento de uno mismo como aprendiz podemos entenderlo como la suma de diferentes acontecimientos psicológicos que un AdR produce en nuestra conciencia y, siguiendo la noción de sentido de González Rey, un AdR reportaría una organización subjetiva actual de acuerdo con el contexto en el que la persona actúa, produciendo contenidos únicos de experiencias vividas.

SUMMARY

Life in the 21st century has generated tensions and demands on education which trigger new opportunities and learning needs. The *learner identity* represents an innovative psychological construct, as it focuses on how people recognize and build themselves as learners and allows an understanding of their participation in formal and informal learning activities. The reference model formulates and highlights the bidirectional relationship and the constructive character of the inter- and intra-psychological processes that are at the core of this identity. To approach both aspects, we explored the level of joint activity in learning activities, where acts of recognition arise, and the subjectivity level, where the *sense of recognition as a learner* is located.

This research aims at identifying the acts of recognition that appear in learning activities and analyzing their role in the processes of construction of meanings about oneself as a learner that take place in the modalities of construction “in” and “on” the activity described in the construction model of *learner identity*.

Methodologically, the research, following the qualitative research paradigm, adopted a phenomenological, discursive and case study approach. It was conducted in private and public schools in Chile. The design comprised a selection of four didactic sequences, each of which was developed in different courses: two of the didactic sequences were developed in primary education courses (students aged 10), one in language and one in history. The other two were in secondary education classes (students aged 16), in the subjects of physics and philosophy. In this way, each class corresponds to a case study. We collected the data by means of video recordings of the entire didactic sequences, written interviews to all the students at the end of each session and personal interviews to a sample of the students, after the end of each didactic sequence. The unit of analysis was the act of recognition that arose in the course of the interactivity during the learning activity and the respective subjective learning experience. In the case of both interviews, we used an interpretive phenomenological approach and included thematic analysis.

We integrated and organized the data of the four cases based on three guiding questions. In relation to the first question, What are acts of recognition?, we empirically identified the acts of recognition and characterized them as discursive phenomena (verbal and non-verbal) that arise from typical interactions and represent discrete forms in which the

joint activity of the participants is embodied, from which, although subjective in nature, it acquires its situated character. When answering the second question, What kinds of acts of recognition arise in a learning activity?, we define four generic categories to organize the variety of acts of recognition: acts oriented to the management of social participation, to the management of the academic task, to the management of the meanings and knowledge and to the management of socio-affective relationships. And regarding the question: How do acts of recognition operate in the process of reconstructing meanings?, we observed that they have a leading role in subjective learning experiences and produce a particular type of experiences mediated by them. Acts of recognition intervene both at the content level and in the structure of the experience.

In addition, we describe the relationship between these acts and some of the elements that build the learner identity; thus, we identify that an act of recognition involves, at least, an *emotional* reaction in the participants and confronts them with their immediate learning *objectives*, involving reflection and, sometimes action, in relation to those of other participants and / or those proposed by the *activity* itself and its characteristics. The significance of *other* members of the experience adds new meanings to the total interpretation of the experience. We conclude that the elements are affected differently and depend on each particular experience.

In relation to the impact of an AdR in the sense of recognition as a learner, we identify that a concrete effect is on the negotiation of the positioning that the same act makes available to the participants during the activity, inferring that the phenomenon can be described as (co)recognition of an expression of learner identity.

We conclude that the impact of acts of recognition into the sense of recognition as learner is not linear or direct, but depends on the temporal-spatial coordinates of meaning reconstruction (“in” or “on” activity), of the mediation tools made available to the participant and of the characteristics of the meanings. In the process of reconstruction of meanings, although language in the form of dialogue and discursive activity was the main tool of mediation, other artefacts provided by the community of each classroom and the school context intervened. We conclude, also, that the meanings involved in an act of recognition depend on the context, are dynamic and fluctuating in the extent and complexity of the same experience and have an executive function, since

they allow the learner a regulation and immediate adjustment during the activity. Finally, according to Vygotsky's notion of sense, the sense of recognition of oneself as a learner can be understood as the sum of different psychological events that an act of recognition produces in our consciousness and, following the notion of sense in González Rey, these acts would report a current subjective organization according to the context in which the person participates, producing unique contents of lived experiences.

PRESENTACIÓN

Los sistemas educativos, particularmente los niveles de la educación formal y escolar, no han sido inmunes ni han estado ajenos a los múltiples y acelerados cambios sociales, culturales, políticos, económicos y tecnológicos que han caracterizado la última etapa del siglo XX y los inicios del XXI. De hecho, estos cambios están en el origen de una serie de tensiones, retos y encrucijadas que ponen en entredicho a los sistemas educativos. En este contexto de cambio conviene acercarse a los desafíos educativos desde las preguntas sobre el qué, el cómo y el para qué de la educación escolar, ya que fundamentalmente lo que está en entredicho es “la función, las finalidades, la adecuación, la eficacia, en suma, el sentido de la educación escolar” (Coll, 2009, p.1).

La recuperación del sentido de la educación escolar convoca actualmente la atención y los esfuerzos profesionales en función de buscar y proponer alternativas que frenen el fenómeno del desvanecimiento del sentido de la educación escolar, con el objeto de que el sistema educativo pueda llevar a cabo la promoción del desarrollo personal y la socialización de las personas más jóvenes en el marco de la sociedad de la información. En términos concretos, esto se traduce en abordar dichos desafíos equipados con nuevas herramientas, y en esta tarea la *identidad de aprendiz* —IdA en adelante— (Falsafi, 2011) surge como una alternativa teórica que de forma original, innovadora y funcional permite aproximarnos a los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de la experiencia subjetiva del aprendiz y de su participación en los diferentes contextos y actividades de aprendizaje.

El tema de la identidad y la formación de identidades específicas, por ejemplo, la identidad nacional, la identidad étnica, la identidad de género y la identidad de aprendiz, entre otras, si bien no han estado en el centro de la investigación y de los modelos psicológicos, desde hace un tiempo han comenzado a ocupar un lugar en los debates y en la agenda de investigación en psicología y, particularmente, se han transformado en temas de especial interés para la psicología desde un enfoque sociocultural o histórico-cultural (Esteban-Guitart, 2008, González, M. 2010; Portes y González Rey, 2013). Desde tal enfoque teórico, la identidad es una ventana analítica para la investigación del desarrollo humano como una construcción social, histórica y cultural. Así mismo, constituye un tópico susceptible de aplicación práctica, donde la mirada para la

intervención contempla tanto los contextos en los que participan las personas como las herramientas y los otros con las que interactúan (Esteban-Guitart, 2008; Portes y González Rey, 2013).

El modelo de construcción de la IdA se ubica en el enfoque constructivista de orientación sociocultural y fue elaborado por el Dr. César Coll y la Dra. Leili Falsafi como parte del trabajo doctoral de esta última, y en el marco de la línea de investigación sobre *Entornos de aprendizaje, experiencias subjetivas de aprendizaje y sentido del aprendizaje: la construcción de la identidad de aprendiz*, del Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa (GRINTIE), Universidad de Barcelona. El modelo se enfoca en cómo las personas se reconocen y se construyen a sí mismas como aprendices y, en función de ello, permite analizar y comprender su participación en actividades y contextos de aprendizaje (Falsafi, 2011). Algunos de los supuestos que dan forma al proceso de construcción de esta identidad son los siguientes: la construcción de la identidad es entendida en un constante proceso de co-construcción y re-construcción; este proceso aparece siempre y necesariamente conectado a un contexto de actividad; la interacción con “otros” se considera necesaria porque los otros siempre median y/o ayudan en la construcción de significados sobre uno mismo como aprendiz; y por último, el foco e interés está puesto en la experiencia subjetiva de los individuos asociada a su participación en actividades de aprendizaje (Coll y Falsafi, 2010; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2011).

Abordar el estudio de la IdA desde el enfoque sociocultural exige concebir al aprendiz en interacción dinámica con el contexto social-educativo y esto comporta una serie de desafíos y ventajas. El panorama general de investigación en torno a la identidad presenta algunas particularidades; al respecto, se señala que las distintas conceptualizaciones que se han elaborado sobre identidad se pueden organizar, a *grosso modo*, en dos perspectivas contrapuestas: por una parte, se plantea la identidad “en términos de individualidad, autodeterminación y racionalidad instrumental. Por otra, se plantea a la identidad como un producto de lo social...” (González, M., 2010, p. 188). A su vez, los modelos sobre formación de identidad disponibles y popularizados en la actualidad presentan ciertas limitaciones, entre ellas: desconocen o no contemplan procesos socio-históricos en la formación de la identidad ni la acción mediada de las herramientas culturales y algunos de sus postulados son criticables en términos de validez cultural (Portes y González Rey, 2013).

Frente a esta panorámica en torno a la identidad, presentamos la IdA como una propuesta teórica que intenta dar un paso adelante en algunas de estas particularidades, limitaciones y críticas. La concepción de la IdA evita el dualismo y la separación entre lo social y lo interno. Los fundamentos del modelo plantean que esta identidad es en parte social y en parte individual; al igual que las funciones psicológicas superiores, la naturaleza y génesis de la IdA está en el plano social, y entre la dimensión interpsicológica e intrapsicológica hay una interacción dinámica y de mutua constitución. Si bien algunos elementos de construcción de la IdA pueden ser vistos como más sociales, por ejemplo los actos de reconocimiento, y otros como más personales, por ejemplo las emociones, tanto los elementos que conforman la IdA como las tres modalidades de construcción son tratados como partes y procesos integrales de esta identidad (Falsafi, 2011).

La IdA y su proceso de construcción, además, se caracterizan como situados, dinámicos y fluidos. Específicamente, la conceptualización de las tres modalidades de construcción: “en-la-actividad”, “sobre-la actividad” y “a-través-de-la-actividad” dan cuenta de la naturaleza dinámica y cambiante de esta identidad. Muestra, también, como esta naturaleza no resulta problemática ni contradictoria y adquiere total sentido cuando la IdA se observa desde la función y la específica modalidad temporo-espacial de construcción (Falsafi, 2011). Lo anterior, permite comprender y analizar cómo las personas experimentan su IdA en proceso de cambio y reconstrucción y, a la vez, de forma más o menos estable a lo largo del tiempo y en diferentes situaciones y/o contextos.

Expuesto lo anterior, el modelo de construcción de la IdA inspira el presente proyecto de investigación, específicamente orientado a estudiar el papel de los actos de reconocimiento —AdR en adelante— y su relación con el sentido de reconocimiento en la construcción de esta identidad. Esta relación suscitó nuestro interés porque los AdR y el sentido de reconocimiento de uno mismo como aprendiz son las dos vertientes, interpersonal e intrapersonal, del proceso de construcción de la IdA, lo cual remite directamente a la interrelación entre procesos interpsicológicos e intrapsicológicos. De tal manera, como actos y sentido de reconocimiento se corresponden con procesos de naturaleza distinta, su estudio permite abordar de forma simultánea, por una parte, la dimensión interpsicológica, y más concretamente el plano de la actividad conjunta en las actividades de aprendizaje, donde los AdR se proyectan como un elemento de la

interactividad que va más allá de las acciones que pretenden el reforzamiento conductual u otorgar retroalimentación a los aprendices¹. Y por otra parte, el plano de los procesos intrapsicológicos en el que confluyen las emociones y los motivos del aprendiz y que, en definitiva, constituye una aproximación a la subjetividad de las personas, lo que se proyecta como un desafío teórico-metodológico.

En lo que respecta al interés investigativo en torno a la IdA, tal y como la hemos conceptualizado aquí y desde una perspectiva constructivista de orientación sociocultural, hasta el momento se han desarrollado una serie de líneas de trabajo que han contribuido a ampliar y afianzar el modelo de referencia. En uno de estos trabajos (Campos de Miranda, 2016) el objetivo fue indagar y comprender el rol de los otros considerados como significativos en el marco de la construcción de la IdA, a través de diferentes actividades, en distintas etapas vitales y desde la (re)construcción discursiva de experiencias subjetivas de aprendizaje (Campos de Miranda, 2016). En sintonía con lo anterior, la investigación de Valdés (2016) se enfocó en el tema de las experiencias clave de aprendizaje, consideradas como un tipo particular de experiencias de aprendizaje, caracterizadas por un alto impacto emocional, por el reconocimiento otorgado por un otro, su influencia en los motivos de aprendizaje y, en suma, por sus efectos en cómo las personas se reconocen en cuanto aprendices. Más recientemente, y considerando otro potencial ámbito de exploración y análisis de la IdA, citamos la contribución de Pereira (2018), que indagó en el impacto de las experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales de la información y comunicación sobre los significados construidos sobre uno mismo como aprendiz en una muestra de estudiantes universitarios. Por último, se está llevando a cabo una investigación orientada en conocer y desentrañar los discursos de los aprendices, entendidos como herramientas culturales que median la construcción de sus representaciones sobre lo que significa el aprendizaje y ser aprendiz, y su relación con la construcción de la IdA (Largo, Saballa, Castelar y Pereira, 2015).

El conjunto de las investigaciones citadas, en principio, se desarrollan en torno a la IdA

¹ Es importante diferenciar los actos de reconocimiento de la retroalimentación *-feedback-*. La retroalimentación se define como toda información posterior que se proporciona al aprendiz sobre su estado actual de aprendizaje o de rendimiento (Narciss, 2008). Es decir, la retroalimentación informa sobre el desarrollo o el resultado de la actividad de aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007), mientras que los actos de reconocimiento informan sobre alguna característica del aprendiz o sobre el aprendiz en su conjunto.

como eje central y, además, se caracterizan por tener en común una aproximación a la reconstrucción de significados transcontextuales sobre sí mismo como aprendiz; es decir, basan sus investigaciones en la exploración de significados de tipo más bien representacional, en la que, por un lado, se conectan diferentes significados y, por el otro, se elaboran significados generales respecto a uno en cuanto aprendiz que otorgan un sentido de continuidad en el tiempo. De tal manera, en el caso de los AdR, a diferencia de los estudios citados, hemos explorado tanto aquellos significados que se activan en el presente de una acción en curso y que permiten dar sentido a la participación mientras transcurre la actividad como a los significados que, si bien son previamente construidos tras una reciente participación en la actividad, se vuelven a activar y a reconstruir en términos discursivos. Por lo que, entonces, nuestro estudio, en relación con las investigaciones que la anteceden, destaca porque su foco nos ha invitado a explorar, por primera vez, las modalidades mencionadas y a partir de ello hemos obtenido una perspectiva que complementa los trabajos realizados hasta ahora y amplía los antecedentes empíricos que fundamentan al modelo.

Habida cuenta del tema, el foco y la finalidad de este proyecto, pasaremos a concluir este apartado señalando que *reconocimiento e identidad* son constructos que desde distintas perspectivas teóricas y disciplinares —como la filosofía moral, la ciencia política, la teoría post-colonialista y el psicoanálisis— han dado pie a propuestas teóricas que definen e investigan sobre la relación entre ambos. La base común para este interés surge de la noción de dignidad que acompaña al concepto de reconocimiento y del significado que tiene el co-reconocimiento para el desarrollo identitario en el ser humano². Reconocimiento e identidad serían, así, procesos vinculados estrechamente. Por ejemplo, Honneth en su teoría “la lucha por el reconocimiento” retoma los planteamientos de Hegel en relación con la idea de que la autoconciencia en el ser humano se forma sobre la base del reconocimiento mutuo y que el reconocimiento permite a las personas lograr su identidad (Huttunen, 2012). En el trabajo de ambos autores se identifica la propuesta del reconocimiento como el motivo básico para la acción social y, también, como la raíz común de los problemas sociales (Huttunen,

² Taylor (1993) señala que en épocas pasadas con el término “identidad” se aludía y/o estaba asociado a la posición social que ocupaba una persona, es decir; el reconocimiento y la importancia de sí mismo estaban determinados por el lugar específico de una persona en los roles de la sociedad. Sólo a partir del siglo XVII el término identidad comenzó a ser entendido como una identidad individual que expresa el ideal de autenticidad y, conforme a ello, el reconocimiento pasó a ser comprendido en un plano íntimo, como una cuestión relativa a la dignidad de las personas y que opera en la formación de su identidad.

2012; Huttunen y Murphy, 2012). Asimismo, Taylor (1993) atribuye al reconocimiento, que tiene lugar en las interacciones sociales, un papel generador en el desarrollo de la identidad y ve el lenguaje, en la forma de diálogo, como una de las herramientas principales mediante las cuales operaría el reconocimiento.

Esta breve reseña deja entrever una tradición teórica de alto impacto académico y social. Sin embargo, nos parece importante subrayar que existen diferencias que nos distancian tanto por el enfoque teórico adoptado como por el carácter restringido de nuestra aproximación, que se limita a investigar el papel del reconocimiento en la construcción de la IdA. Una primera diferencia tiene que ver con el hecho de que en la mayoría de los trabajos que surgen en el marco de la teoría de Honneth (ver, por ejemplo, Huttunen y Heikkinen, 2004; Fleming, 2011a-b; Hamer, 2012; Murhy y Brown, 2012) o de los planteamientos sobre la “política del reconocimiento” de Taylor el reconocimiento se expone en términos del desarrollo de identidades sociales y/o como argumento en debates políticos, y su estudio se ubica en el marco de los movimientos a favor de la multiculturalidad y de las luchas sociales. Además, a pesar de las iniciativas para transferir estos planteamientos teóricos al ámbito educativo y de los esfuerzos para plantear un debate educativo en torno al reconocimiento, el tratamiento del reconocimiento y de las cuestiones relacionadas con él continúan expresando preocupaciones de tipo más bien sociopolítico y filosófico, y dominando sobre cuestiones prácticas del reconocimiento en el contexto educativo (Bingham, 2006).

Por lo tanto, nuestro trabajo propone una aproximación distintiva y original para abordar el reconocimiento y su relación con un tipo específico de identidad: la IdA. A la vez, el estudio y la conceptualización de los AdR y el sentido de reconocimiento están contextualizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual le otorgará a la noción de reconocimiento un carácter eminentemente educativo. En conclusión, nuestro proyecto de investigación que explora el papel de los AdR y su relación con el sentido de reconocimiento en la construcción de la IdA, mientras se participa en actividades de aprendizaje e inmediatamente después de ello, comporta un trabajo teóricamente complejo y novedoso, metodológicamente desafiante y actualmente relevante.

CAPITULO PRIMERO

COORDENADAS Y LINEAMIENTOS TEÓRICOS

Capítulo 1. COORDENADAS Y LINEAMIENTOS TEÓRICOS

El capítulo consta de cinco apartados. En el primero describimos algunas de las principales características de la sociedad de la información que delinea exigencias tanto al sistema educativo como a la población en general, por lo que reconocerse como un aprendiz a lo largo y ancho de la vida comporta una serie de ventajas para participar competentemente en el escenario actual. Seguidamente, desarrollamos los antecedentes y las coordenadas teóricas sobre el concepto de identidad para, a continuación, exponer en detalle la elaboración conceptual de la identidad de aprendiz y el respectivo modelo de construcción que establece los supuestos preliminares para comprender y emprender el estudio de los AdR. Posteriormente, en el cuarto apartado, planteamos los antecedentes teóricos sobre el constructo del reconocimiento con el objeto de definir su relación con el de identidad. Finalmente, en el último apartado presentamos una síntesis del capítulo.

1.1 Reconocerse como aprendiz en el contexto actual

Una serie de tensiones delimitan el horizonte del siglo XXI que, sin ser nuevas, se espera poder afrontarlas mejor para intentar superarlas. Desde finales del siglo pasado y de cara a las tensiones y desafíos, la educación, en cuanto promotora del desarrollo de las personas y comunidades, ha sido vista y situada como la principal vía para acoger y afrontarlas. En este sentido, la misión de la educación es la de “permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (Delors, 1996, p.14)

El informe Delors³ (1996), que surgió a partir de la experiencia de la UNESCO en materia educativa y sistematizó la discusión de la misión de la educación *ad portas* del nuevo siglo, planteó y promovió 4 aprendizajes fundamentales o también llamados cuatro pilares de la educación que, por una parte, han de estructurar la educación y, por otra, han de conferir a las personas los cimientos para la construcción de sus saberes y conocimiento. Sin perder de vista la educación como un todo, el primer pilar, *aprender a conocer* dice de la relación con adquirir y dominar los instrumentos de la comprensión y supone, además, aprender a aprender con el objeto de aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida; el segundo, *aprender a hacer* involucra poder influir sobre el propio entorno; el tercero, *aprender a vivir juntos* conlleva tanto la comprensión y compromiso con el otro como la participación y cooperación con los demás en todas las actividades humanas; por último, el cuarto pilar es *aprender a ser*, que corresponde tanto al desarrollo de la personalidad de cada uno para obrar con creciente capacidad de autonomía, juicio y responsabilidad personal y, también, comprende los elementos de los tres pilares anteriores (Delors, 1996). En suma, los cuatro pilares o aprendizajes fundamentales incluyen el conocimiento, la comprensión, las competencias para la vida y las competencias para la acción, y en su conjunto se orientan a ofrecer a las personas las herramientas para vivir y contribuir a la sociedad (Carneiro y Draxler, 2008)

Tanto el informe como la propuesta de los cuatro pilares o aprendizajes fundamentales

³ El documento en términos oficiales se denomina “La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI”, pero coloquialmente se denomina Informe Delors.

se convirtieron en un referente internacional, impactando y siendo considerados por los organismos gubernamentales de educación a nivel mundial, así como por oficinas y departamentos locales enfocados en cuestiones educativas, a modo de ejes transversales para la revisión curricular y para los procesos de mejoramiento y reforma educativa, en general (Carneiro y Draxler, 2008). En la actualidad, cuando hace más de 20 años de su publicación, los principales supuestos y conclusiones del informe en cuestión siguen inspirando y orientando la reflexión en materia educativa.

Nos interesa destacar que los cuatro pilares antes descritos sustentan la perspectiva del aprendizaje permanente, esto es: el aprender a aprender durante toda la vida, por lo que el énfasis debería estar puesto en el esfuerzo por adquirir y dominar competencias que le permitan a uno seguir aprendiendo en diferentes contextos, circunstancias y durante toda la vida. Dejan entrever, además, que la educación y los aprendizajes tienen lugar en la escuela (en términos genéricos) y más allá de ella, por lo que es importante tener en cuenta que, entre la escuela y la sociedad circundante, junto con sus diferentes prácticas y agentes educativos, se da una relación cuyas fronteras son más bien permeables y de interconexión, debido a que aprendemos al margen de y a través de lugares, tiempos y circunstancias puntuales. En síntesis, si los procesos educativos y los aprendizajes no están sujetos a un contexto e institución específica y el escenario del siglo XXI exige desarrollar competencias asociadas a la capacidad de aprender en forma permanente, la cuestión de sentirse y reconocerse a sí mismo como un aprendiz se torna un recurso y herramienta personal clave que la acción educativa debiera incorporar como parte de sus desafíos (Coll, 2013).

1.1.1 Aprendizaje permanente y educación a lo largo de la vida

Si reiteramos que este nuevo siglo ha dado lugar a lo que se conoce como sociedad de la información⁴, que se caracteriza, al menos, por una producción acelerada de

⁴ Tomamos la noción de *sociedad de la información* de los planteamientos de Castells (1999), que sitúa la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación en la base de esta nueva sociedad. Castells se refiere a esta revolución como mucho más importante que la revolución industrial, porque afecta al conjunto de la actividad humana: “todo lo que hacemos, la organización social y personal, es información y comunicación. Esta enorme transformación modifica absolutamente todo lo que hacemos, desde las maneras como producimos hasta los modos como consumimos, vivimos, morimos y hacemos el amor” (Castells, 2000, p.43). Además, señala que “lo que caracteriza a la revolución tecnológica actual no es el carácter central del conocimiento y la información, sino la aplicación de ese conocimiento e información a aparatos de generación de conocimientos y procesamiento de la

conocimiento y por la facilidad de acceso a un gran volumen de información, resulta fácil advertir que a las nuevas generaciones (e incluso a nosotros como coetáneos) no les bastara con adquirir ni acumular cierto tipo y cantidad de conocimiento en un período de tiempo determinado, como durante la formación inicial (sea en la etapa escolar o de educación superior), pues estos no servirán del todo ni aseguraran un desempeño competente a lo largo y ancho de la vida (Tedesco, 2011; UNESCO, 2015). Frente a este contexto, la función de *aprender a aprender* se torna significativa, pues debemos estar en condiciones de aprovechar cada oportunidad, durante el transcurso de nuestra vida, para actualizar, profundizar y enriquecer los primeros conocimientos y adaptarnos así a un entorno en cambio permanente. En resumen, desde finales del siglo pasado se ha previsto que nuestra sociedad tenderá a transformaciones intensas, constantes y hasta en cierta medida imprevisibles, por lo que, más allá de las intenciones personales, se ha proclamado como fundamental convertirnos en aprendices permanentes con el fin de mantenernos actualizados y operativos frente a la amenaza constante de que nuestros saberes, valores y destrezas queden obsoletos (Coll, 2014; Monereo y Pozo, 2001).

En estrecha relación con lo anterior, el tema de la finalidad o el propósito de la educación se ha vuelto controversial. Junto con las problemáticas tradicionales relacionadas con la eficacia y la eficiencia del sistema educativo, el siglo XXI exige también repensar la finalidad, el propósito, los objetivos de la educación, esto es: su sentido (Coll, 2009, 2010; UNESCO, 2015). Conviene destacar que esta inquietud se debe al hecho de que los sistemas educativos actuales ya no responden, o lo hacen de forma desfasada, a la realidad de las personas; es decir, se relacionan poco o nada con las actividades, prácticas y, en general, con nuestra vida cotidiana en la sociedad de la información. Es más, las escuelas no son el contexto de aprendizaje más importante para los jóvenes de hoy, ya que la tendencia de los jóvenes es utilizar herramientas digitales para conectar experiencias de aprendizaje en diferentes entornos y en el tiempo (Esteba-Guitart, Coll y Penuel, 2018). Lo dicho previamente plantea, entonces, una serie de retos, desafíos y, en definitiva, la necesidad de una reorientación de la educación escolar. Sin ser exhaustivos, pasaremos a revisar uno de los puntos clave

información/comunicación, en un círculo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos” (Castells, 1999, p.58).

sugeridos para la recuperación del sentido de la educación, en lo que respecta a qué significa enseñar y aprender en esta nueva era.

En principio, la tendencia a identificar la educación en su conjunto con la escolarización ha tensionado y sobrecargado la labor de la educación escolar. Debido al carácter dinámico y cambiante de la sociedad actual, al sistema escolar le resulta difícil, si no imposible, cumplir las expectativas y cubrir todas nuestras necesidades educativas. Una muestra de lo anterior, a partir de lo informado por Esteban-Guitart, Coll y Penuel (2018), es la potencia de la agencia que muestran los jóvenes para crear nuevas actividades, comunidades y caminos para llevar a cabo actividades relacionadas con sus intereses y, en relación con lo anterior, las personas (adultos y pares) y los diferentes contextos socioculturales intervienen brindando y/o limitando las oportunidades de aprendizaje. Parece conveniente, entonces, contemplar la escolarización como una práctica educativa más y, por consiguiente, recuperar una visión amplia de la educación. Esta visión supone reconocer que existe una amplia gama de agentes, actividades, prácticas y entornos educativos con influencia directa sobre el desarrollo y la socialización de las personas en general y, en especial, de las nuevas generaciones y miembros más jóvenes de la sociedad (Coll, 2009, 2010; Marchesi, 2009).

La recuperación de una visión amplia de la educación destaca, nuevamente, que el énfasis está puesto en concebir a la educación más allá de la escuela y que no es suficiente solo con garantizar una formación inicial o que la oferta educativa se restrinja a una primera etapa de la vida. Entonces, adoptar una visión amplia de la educación y replantearnos el sistema escolar (en su conjunto) parece un desafío pertinente en momentos como el actual, ya que se han multiplicado los nichos, los agentes y las oportunidades de aprender gracias a las nuevas posibilidades educativas que ofrecen las tecnologías digitales de la información y la comunicación. Sin embargo, lo anterior no va en la dirección de olvidar ni desatender la misión y labor de la educación escolar, la que es fundamental puesto que es un medio privilegiado para democratizar el acceso a la información y el conocimiento, esencial para equiparar las oportunidades de las personas y, por ende, para velar por una sociedad más justa, entre otras razones; sino más bien, en resituar su actividad y alcance como en reivindicar un compromiso y co-responsabilidad que interpela a la sociedad en su conjunto. De tal forma, las acciones educativas se verán complementadas y ampliadas a partir de otros escenarios, entornos urbanos y aspectos de la vida social como, por ejemplo, el ámbito

del trabajo, las expresiones culturales, disciplinas y lugares de ocio, las bibliotecas públicas, centros de salud, medios de comunicación y varias otras instituciones sociales (Marchesi, 2009; UNESCO, 2015). En suma, es necesario avanzar hacia una nueva ecología de aprendizaje⁵.

El siglo XXI no solo se ha hecho sentir en exigencias, expectativas y cambios para el sistema educativo, sino que se ha traducido y expresado, también, en nuevas demandas, desafíos y oportunidades para la población en general; por ejemplo, como en ninguna otra época, las personas tenemos más y nuevas posibilidades de plantearnos trayectorias educativas en diferentes contextos que acojan las necesidades e intereses de aprendizaje, aquellos emergentes y los tradicionales.

La educación a lo largo de la vida es uno de los principales supuestos y conclusiones del informe Delors, proponiéndose como un derecho y un bien público e individual (Carneiro y Draxler, 2008; Delors, 1996). La noción de la educación a lo largo de la vida viene de la mano con el fenómeno de la longevidad, el que también ha sido un fenómeno revolucionario del presente siglo. Las expectativas contemporáneas acerca de vivir hasta una edad avanzada es tanto una realidad social como individual⁶, lo que, por una parte, ha supuesto replantear una serie de actividades y prácticas socioculturales, entre ellas las educativas, debido a que las personas mayores poseen un potencial de participación comunitaria, social y política y, por otra parte, ha inducido a las personas a reflexionar sobre la calidad de vida que se quiere tener durante la vejez (Osorio, 2006).

Al respecto, se prevé que las personas mayores, teniendo en cuenta su longevidad y esperanza de vida, contarán con tiempo en el amplio sentido de la palabra —vital y cotidiano— y buscarán utilizarlo con un sentido productivo y que involucre un aporte a sus vidas y a su comunidad (Osorio, 2006). Visto así, los cambios en el ciclo vital y la prolongación de la vida (que ha significado un alargamiento en todas las etapas,

⁵ Utilizamos el concepto de ecología de aprendizaje en el sentido propuesto por Barron, que lo define como el “conjunto de contextos presentes en los espacios físicos o virtuales que proveen de variadas oportunidades de aprendizaje, donde cada uno de estos contextos está formado por una configuración única de actividades, recursos materiales, y las respectivas relaciones e interacciones que emergen de ello” (2006, p. 193).

⁶ Desde la década de los años noventa, se ha venido afianzando una noción activa y positiva de la vejez orientada a delinearla como una etapa normal de la vida, con identidad propia, que comporta una serie de normas de comportamientos ligadas a ella así como, también, una serie de ritos de pasajes que contribuyen a darle forma y contenido social a fin de posicionarla como un período activo de la vida y para que sea más valorada socialmente Osorio (2006).

incluidas la niñez y la juventud) nos proyecta a tener un margen de tiempo que podríamos invertir ya sea en atender nuestras inquietudes e intereses por aprendizajes que en otra etapa no pudimos satisfacer, o para acceder a una oferta educativa como forma de ocio y de ocupación del tiempo y que, en suma, contribuyan a mejorar nuestra calidad de vida.

Por otra parte, la movilidad humana, tanto internacional como interna dentro de los países, si bien no es un fenómeno nuevo de la humanidad, en la actualidad ha alcanzado los niveles más altos en la historia (UNESCO, 2015). A su vez, en la última época, la migración ha mostrado una nueva naturaleza y patrones, que no necesariamente responde a desplazamientos forzosos, sino que se ha visto favorecida por la globalización y por la adopción de medidas económicas liberalizadoras, entre otras (Monereo y Pozo, 2001). De tal forma, en la actualidad, por ejemplo, ha dado lugar a un mayor movimiento de mano de obra calificada en todas las ocupaciones profesionales y ha aumentado la movilidad de estudiantes, no solo entre instituciones educativas formales, sino que también a través de espacios de aprendizaje no formales (UNESCO, 2015). Entonces, esta nueva panorámica de la migración, que deja entrever medidas que protegen los derechos de los migrantes y promueven la movilidad, nos ofrece oportunidades para el desplazamiento voluntario y con mejores resguardos, frente a lo que el empoderamiento como un aprendiz permanente puede ser un factor clave para aprovechar y formar parte de estos nuevos patrones y dinámicas de organización social.

Habida cuenta de lo dicho en los párrafos anteriores, parece imprescindible que desarrollemos cierta actitud, habilidades y competencias que permitan convertirnos en aprendices competentes, esto es, en personas capaces de “identificar las nuevas situaciones y exigencias de aprendizaje, aprovechar sus conocimientos y experiencias previas para abordarlas, sacar partido del conocimiento de sus fortalezas y debilidades, identificar posibles fuentes de ayuda, encontrar la manera de recurrir a ellas y aprovecharlas” (Coll, 2014, pp. 16-17).

En este punto, nos interesa destacar y reiterar que la re-significación de lo que implica educar y aprender en el escenario actual no sólo es una cuestión que se plantea en la esfera social, al sistema educativo, sino que afecta también a la esfera personal, a todas y cada una de las personas, apelando a nuestra capacidad para aprender, al compromiso y responsabilidad con nuestro propio desarrollo personal y, también, con el desarrollo

social, cultural, económico, político y tecnológico de nuestro entorno.

Es justamente en este punto donde situamos el foco del proyecto de investigación: en nosotros como aprendices, en nuestra capacidad para re-construirnos como aprendices, en la oportunidad que tenemos para, a partir de la participación en actividades, situaciones y contextos de aprendizaje, poder pensarnos, valorarnos, imaginarnos, interactuar y, en definitiva, reconocernos como aprendices una y otra vez. Consideramos que el reconocimiento de uno mismo como sujeto que aprende a lo largo y ancho de la vida es una herramienta personal que nos habilita y ayuda a ser más competentes en las actividades, en los contextos de aprendizaje y con los conocimientos disponibles en el nuevo escenario.

Por consiguiente, nuestra propuesta es tomar la IdA como una herramienta conceptual, analítica y, también, con alcances para la intervención práctica, que en sintonía y haciéndonos eco de los cuatro pilares o aprendizajes fundamentales propuestos por la UNESCO, se oriente a comprender la complejidad de lo que significa enseñar y aprender en el escenario de la sociedad de la información y a ofrecer, de cierta manera, una respuesta a la problemática de la pérdida del sentido que progresivamente está teniendo la educación escolar.

El concepto de IdA hace referencia a una identidad funcional relacionada con la participación de los individuos en actividades de aprendizaje. Utilizado como herramienta analítica, nos permite comprender la interrelación entre los procesos inter e intrapsicológicos involucrados en la participación de las personas en las actividades y contextos de aprendizaje y en los procesos de atribución de sentido a esa participación (Falsafi, 2011). En consecuencia, el modelo de construcción de la IdA, tanto en términos conceptuales como analíticos, proporciona un marco de referencia a partir del cual aproximarnos al estudio de la participación de las personas en el panorama educativo actual y, desde ahí, nos permite analizar cómo construyen significados sobre sí mismas como aprendices que las hará más o menos competentes en la sociedad actual. A la vez, aspira a otorgar lineamientos sobre cómo es posible ayudar a las personas a construir tales significados.

Por tanto, la IdA se proyecta como una herramienta útil para intervenir sobre algunas de las características que podrían permitir a las personas abordar con expectativas de éxito los desafíos y oportunidades de aprendizaje en la sociedad de la información. De

acuerdo con la propuesta acerca de que “las ideas son importantes en función de aquello que se puede hacer con ellas” (Esteban-Guitart, 2008, p.18), el trabajo sobre la IdA incluye una mirada y proyecciones para su aplicación concreta en el ámbito educativo. De esta forma, la IdA se visualiza especialmente relevante para el sistema educativo formal de nivel escolar, porque permitirá introducir mejoras en las prácticas educativas tanto a nivel de reflexión como en el diseño de actuaciones que ayuden a los aprendices a construir unas IdA más habilitadoras y competentes.

1.2 Antecedentes y coordenadas teóricas del constructo identidad

El constructo de identidad y los respectivos estudios, en genérico, tiene cierta data en las ciencias sociales y humanas ubicándose como un término clave, de uso frecuente y ampliamente estudiado, ya sea como un concepto, un fenómeno y una característica humana (Coll y Falsafi, 2010a; Flum y Kaplan, 2012; Sfard y Prusak, 2005). Sin embargo, y simultáneamente, es descrito como un término ambiguo, con deficiencias y con un trabajo conceptual pendiente, ya que, por ejemplo, su uso pocas veces va precedido de una explicación y, en ausencia de una definición, se incita al lector a creer que la identidad es uno de esos conceptos evidentes que, ya sea reflexiva o intuitivamente, surgen de la propia experiencia (Sfard y Prusak, 2005)

Al indagar sobre su conceptualización, podemos advertir rápidamente que esta no es homogénea y su desarrollo teórico ha tenido, al menos, dos bifurcaciones (González, M., 2010; Hall, 2003; Marcús, 2011). Por una parte, los primeros antecedentes teóricos dan cuenta que el concepto parte de una noción de ser humano como alguien unificado y dotado de capacidades de razón, conciencia y acción que, entonces, tiene una identidad fija, dada e integrada como un conjunto de cualidades predeterminadas. En cambio, la otra línea de desarrollo inscribe sus fundamentos en la consideración de la persona como producto de la construcción social, en el que su identidad se construye a partir de procesos sociocomunicativos y, por tanto, la identidad se concibe como fragmentada y no fija ni permanente e incluye, además, la posibilidad de la coexistencia de una variedad de identidades que pueden ser contradictorias entre sí o no resueltas (Hall, 2003; Marcús, 2011). Al respecto, nuestra posición constructivista de orientación sociocultural nos lleva a inclinarnos por esta última opción y, en consecuencia, a considerar aquellas contribuciones teóricas cuyos planteamientos se basan en una

compartida conceptualización de la identidad como una unidad de análisis dinámica, aunque cada elaboración teórica atribuye y desarrolla de forma diferente la noción relacional, narrativa, dialógica, contextualmente situada y (re)construida en la interacción con otros (Bernstein y Solomon, 1999; Bruner, 1997, 2003; Gee, 2000; Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 1998; Penuel y Wertsch, 1995; Portes y González, 2013; Ricoeur, 2005; Sfard y Prusak, 2005; Taylor, 1993; Wenger, 1998; Wortham 2004).

El concepto de identidad captura, además, una variedad de significados matizados e, incluso, se le atribuye cierta similitud con otros conceptos tradicionales dentro de las ciencias sociales, en general, y la psicología, en específico, por lo que es un asunto que requiere cierta atención y frente a lo que haremos un breve paréntesis. Por ejemplo, la noción de identidad se diferencia de la noción de personalidad y carácter debido a que estos términos insinúan una raíz natural y cierta determinación biológica, contraria a la tradición que mejor representa nuestro marco teórico y que plantea una naturaleza eminentemente relacional de la identidad, la que es creada y recreada a partir de las interacciones entre las personas en prácticas sociales específicas (Holland et al., 1998; Sfard y Prusak, 2005; Wenger, 1998). En cuanto al self, este concepto ha estado ligado a una noción clínica, siendo usado desde una perspectiva psicoanalítica preferentemente y definido en los términos de un agente ejecutivo que regula el comportamiento a través de procesos autorreguladores y de autocontrol (Conway y Pleydell-Pearce, 2000), perspectiva que se distancia y no resulta del todo afín a nuestra mirada sociocultural.

Lo presentado hasta aquí deja entrever lo controversial de la identidad como ámbito de estudio. No obstante, y teniendo en cuenta que un reto relevante en esta materia es lograr un piso mínimo sobre el objeto mismo de estudio, en este apartado citaremos una serie de elaboraciones conceptuales con el objeto de entretejer y organizar un soporte de claves teóricas a partir del cual comprender lo que es la identidad e indagar en cómo se construye. En relación con lo anterior, nos interesa tomar perspectiva del fenómeno de la identidad a partir de los principales planteamientos teóricos que, si bien provienen de fuentes diversas, tienden –al menos– a estar en sintonía con nuestro marco epistémico y sirven de base para la investigación sobre los procesos de identidad que tienen lugar en los contextos educativos.

1.2.1 Identidad: naturaleza, rasgos definitorios y elaboraciones conceptuales

En lo que respecta a las elaboraciones conceptuales de la identidad, si bien ya comentamos lo polisémico del concepto y las tradiciones que albergan su desarrollo, existe acuerdo en relación con ciertos supuestos básicos; a saber, el panorama postmoderno ha influido en la definición de la naturaleza dinámica de la identidad, llegando a ser una visión dominante en lo que es su caracterización (Coll y Falsafi, 2010a). Teniendo en cuenta los antecedentes ya mencionados, pasaremos a revisar algunas propuestas conceptuales señalando el argumento y énfasis que distinguen a unos planteamientos de otros.

Partiremos señalando que Hall (2003) se refiere a la identidad como un punto de sutura. El autor utiliza la metáfora para referir que la identidad conecta, por una parte, aquellos discursos y las prácticas particulares, correspondientes a los contextos donde se ubican las personas y, por otra, los procesos de índole subjetiva.

Esta primera referencia nos permite afirmar que la identidad se desarrolla en el espacio que tiene lugar entre la persona y el contexto social donde esta se desenvuelve y participa, por lo que es el producto de la interrelación entre ambos polos: el personal, en un extremo, y su contexto, en el otro. En este sentido, la identidad es vista como un concepto integrador que evita dividir y dar primacía a un polo por sobre el otro. La distinción integradora, además de capturar lo subjetivo y lo objetivo, se refiere a que la identidad establece una conexión entre el yo y los aspectos que conforman el mundo que está más allá de la persona; que sintetiza experiencias pasadas, presentes y futuras y alude a que la formación de la identidad está anclada en un sentido de ser parte de una red de relaciones y una cultura común (Flum y Kaplan, 2012).

Por su parte, Gee (2000), en una primera definición, se refiere a la identidad como “ser reconocido como cierto 'tipo de persona', en un contexto dado” (p. 99); a raíz de lo que –explica– las personas tienen identidades múltiples conectadas a sus desempeños en la sociedad y no a estados internos. En esta perspectiva, el autor sugiere la idea de una *core identity* con el fin de explicar que, a pesar de que podemos tener múltiples identidades, tenemos una identidad central que se mantendría uniforme –aunque potencialmente cambiante– en todos los contextos, tanto para nosotros mismos como para los demás.

En la teorización de la identidad el autor incorpora la noción de Discurso (con D mayúscula) para explicar tanto el mecanismo por el que tomarían forma las identidades, ya que las personas podemos construirlas y mantenerlas a través del discurso y el diálogo, como para definir qué es lo que antecede a la identidad central. En este sentido, por medio de los procesos discursivos nuestras identidades son creadas, sostenidas y disputadas gracias a que cada uno ha tenido experiencias específicas dentro de discursos específicos, lo que nos ha permitido ser reconocidas de una manera y no de otra, en un momento y lugar determinado (Gee, 2000; Sfard y Prusak, 2005). La identidad central, entonces, de acuerdo con Gee (2000), se constituiría a partir de tal trayectoria de las personas a través de los espacios discursivos junto con la elaboración de narraciones y un relato personal al respecto. En consecuencia, aunque la trayectoria y la narrativa sea personal y la identidad se encuentre enraizada en las mentes y los cuerpos de las personas, la identidad se encuentra formada e informada socialmente, ya que los Discursos son sociales e históricos y, por tanto, se forman a partir de y reflejan las relaciones sociales en las que cada uno participa (Bakhtin, 1986; Gee, 2000).

En este punto resulta pertinente señalar que las prácticas discursivas intervienen en diferentes niveles y por diversos medios en la construcción de identidades. En un intento de sistematización, citamos cuatro niveles y medios por los que actúan las prácticas discursivas: a partir del posicionamiento recíproco de los interactuantes; por medio de narrativas que suponen reservas compartidas de conocimiento que se refieren a sí mismos y a otros; a través del uso de dispositivos de categorización para asignarse uno mismo y otros a grupos sociales más amplios y; finalmente, por prescripciones ideológicas impuestas a la acción social (De Fina, Schiffrin y Bamberg, 2011)

Al situarnos en esta perspectiva discursiva entendemos que la construcción de las identidades se lleva a cabo dentro del discurso y no fuera de él, a la vez que son producidas en ámbitos históricos e institucionales en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante ciertas estrategias enunciativas (Hall, 1996; Marcús, 2011). Al hilo de lo dicho hasta aquí, entonces, la identidad se concibe como histórica y situacional al mismo tiempo.

Continuando en la línea que comprende el desarrollo de la identidad como arraigada al contexto de producciones culturales, Holland (a partir del pensamiento de Vygotsky y Bakhtin) plantea que la cuestión de la identidad se orienta a indagar en cómo las

personas llegan a comprenderse a sí mismas, cómo llegan a representar quiénes son, a través de los *mundos* en los que participan y cómo se relacionan con los demás dentro y fuera de estos mundos (Urrieta, 2007).

Con base en lo anterior introducimos el concepto *figured worlds*, presentado por Holland y sus colaboradores, que se relaciona con sitios y espacios donde se producen identidades; es decir, ámbitos de interpretación y actuación que han sido construidos social y culturalmente. Al respecto, los autores refieren que las personas imaginan e interpretan quiénes son a través de las actividades y en relación con los tipos sociales que pueblan estos mundos figurados y en las interacciones con las personas con quienes se comparte e integran estos mundos (Holland et al., 1998).

La atención a este concepto se debe a que sugiere que las identidades se forman en relación con los mundos figurados, ya que en ellos las personas aprenden a reconocerse entre sí como actores y personajes particulares, a veces con fuertes apegos emocionales, valoran ciertos resultados por sobre otros y, de tal forma, otorgan importancia a algunas actividades y a ciertos actos y no a otros (Holland et al., 1998). En síntesis, los mundos figurados se forman en y a través de actividades e interacciones construidas histórica, social y culturalmente y son recreados por medio del compromiso de sus integrantes en espacios particulares, localizados y temporales, proporcionando a quiénes lo integran un significado social y cultural y un sentido de quiénes son en relación con sus interlocutores (Holland et al., 1998; Vågan, 2011). Sin embargo, la historia personal y social de cada uno es lo que influye en si alguien se verá –o no– atraído, reclutado e integrará uno o algunos de tales mundos particulares.

La noción de mundos figurados comporta la idea de que están conformados por una multiplicidad de artefactos, entendidos como objetos, eventos, discursos e incluso las personas que lo integran. A estos artefactos se les atribuyen un papel mediador de las identidades, en específico, y de las acciones humanas, en general (Holland et al., 1998).

Los artefactos, como herramientas psicológicas en los términos vigotskyanos (1995, 1996), se vuelven evocadores de significados que son importantes en cada mundo; es decir, otorgan los medios para evocar los mundos figurados por su asociación con ciertas personas y prácticas sociales, ya que las personas atribuyen significados particulares, compartidos y aprendidos por todos a los artefactos y a los integrantes que

habitan estos mundos (Holland et al., 1998; Urrieta, 2007; Vågan, 2011). Los artefactos en un mundo figurado son tanto de aspecto conceptual como material, considerados como instrumentos prácticos para el uso cotidiano y, también, para la memoria colectiva, lo que según Holland y colaboradores ayuda tanto a mediar los pensamientos y sentimientos de sus participantes como su posición en el mundo respectivo (Holland et al., 1998; Urrieta, 2007)

La relevancia vista en los artefactos, herramientas y signos culturales para la formación de la identidad es compartida y destacada por varios autores, ya que, por ejemplo, los signos proporcionan a las personas los términos para hablar de sí mismos y, en el flujo de acciones retóricas, las personas van produciendo un sentido sobre sí mismas (Urrieta, 2007). De tal manera, la identidad se conformaría en las actuaciones mediadas por una serie de artefactos y herramientas culturales (González, M., 2010).

Si tenemos en cuenta que "... la 'realidad' es el resultado de prolongados e intrincados procesos de construcción y negociación profundamente implantados en la cultura" (Bruner, 2015, pág. 42), son los intercambios sociales en lo que participamos constantemente los que intervienen y dan pie tanto a la construcción de mundos posibles como a las posibles formas de ser y estar en el mundo. En este sentido, y tal como afirma Bruner (1997, 2015), no es la biología sino que es la cultura la que moldea la vida y la mente humana, proporcionando las herramientas por medio de las cuales vamos a construir nuestros mundos y, además, nuestras concepciones sobre nosotros mismos.

Los procesos mencionados suceden principalmente por el uso del lenguaje, en cuanto herramienta cultural; más específicamente por medio de la narración. Se propone que la narración se presenta como el medio natural por el que usamos el lenguaje (Bruner, 2003) y son las normas y los mecanismos de la narración los que construyen el mundo en que vivimos la mayor parte de nuestra existencia (Bruner, 1997). A partir de estas premisas y del enfoque narrativo, en general, se define una estrecha relación entre narración e identidad al punto que, y siguiendo a Bruner (2003), sino fuéramos capaces de contar historias sobre nosotros mismos no existiría una cosa como la identidad. Visto así, por medio del lenguaje narrativo construimos y damos a nuestra identidad la forma de relato, de una narración creadora de significados y sentido. Con base en estos postulados, la identidad se podría definir como un evento verbalizado o un metaevento que ofrece coherencia, continuidad y organización nuestra experiencia (Bruner, 2003)

En relación con las nociones y definiciones de identidad propiamente tal, Holland y colaboradores (1998) la refieren como una autocomprensión. Explícitamente, definen la identidad como una autocomprensión a la que uno está apegado emocionalmente, la que tiene su origen cuando las personas dicen a otros quiénes son, pero lo que es más importante aún: se dicen a sí mismos quienes son y posteriormente tratan de actuar como si fueran quienes dicen ser (Holland et al, 1998). Un matiz importante que se destaca nuevamente es la dimensión narrativa, al igual que en la propuesta de Gee (2000) y Bruner (2003, 2015). Nuestro interés por el carácter narrativo referido en las definiciones antes citadas se debe al menos a dos motivos. Por una parte, debido a que por medio del relato, en su encadenamiento, en las formas de narrarse a sí mismo y en el modo de narrar el entorno, el texto enfrenta a la persona consigo mismo hacia la comprensión de sí y, de tal manera, se constituye la identidad (Marcús, 2011; Ricoeur, 2005). Visto así, la identidad se puede entender como una historia siempre cambiante que uno construye en interacción con su mundo social (McAdams, 2001) y en la que uno es su protagonista (Ricoeur, 2005).

Por otra parte, la perspectiva narrativa en la construcción de la identidad ha supuesto una ventaja teórica como investigativa. Según Sfard y Prusak (2005) varios autores —entre ellos Gee (2000), Holland y colaboradores (1998)— recurren a la expresión *quien es uno* o sus equivalentes para elaborar sus respectivas definiciones; no obstante, tal expresión comporta un riesgo y una contradicción desde una perspectiva sociocultural, debido a que la expresión involucra que uno ya está presente, en la sintaxis, extradiscursiva e independientemente de nuestros actos. Visto así, se desprende una lectura esencialista de la identidad, ya que se deja entrever que hay algo que está más allá de las acciones y de los discursos, habría un cierto tipo de persona que permanecería inmutable, sin agencia y atemporal. Frente a esta connotación e interpretación poco acertada, el carácter narrativo de la identidad reivindica su naturaleza dinámica y la agencia personal. La identidad entendida como historias narradas tiene un autor, está hecha por alguien y dirigida a otro, puede cambiar de acuerdo con las percepciones y requerimientos del autor y son accesibles e investigables en cuanto a constructo discursivo (Sfard y Prusak, 2005).

La referencia al concepto de mundos figurados ha permitido atender y comprender aquellas estructuras y significados que se dan por sentado y que las personas

aprehenden para verse a sí mismas en los contextos y en las situaciones que habitan y para dar sentido a su participación en ellas. En suma, alude a un tipo de conocimiento relacionado con mundos culturales que subyacen, dan forma y contenido a las prácticas discursivas que se recrean en intercambios dialógicos particulares, dimensión que también interviene en la formación y negociación de las identidades. El concepto de posiciones ha sido propuesto y utilizado para abordar este asunto, ya que –en términos sencillos– alude a la formación y expresiones de la identidad que tiene lugar por medio de determinadas posiciones sociales que las personas adoptan en las conversaciones con los demás (Davies y Harré, 1990; Langenhove y Harré; 2016; Wortham, 2004).

El trabajo de Wortham se ha orientado a entender cómo las personas construyen sus identidades al posicionarse en la interacción discursiva y ha propuesto herramientas para su análisis en las narraciones (Wortham, 2004; Wortham y Reyes, 2015). Específicamente, el autor define el posicionamiento “como un evento de identificación, en el que una categoría reconocible de identidad se aplica explícita o implícitamente a un individuo en un evento que tiene lugar a través de segundos, minutos u horas” (Wortham, 2004, p. 166), y a través del posicionamiento y las interacciones en la actividad se reconstruyen nuevos significados sobre uno mismo. De tal manera, a partir de las varias posiciones que adoptan los interlocutores en las prácticas verbales, siguiendo a Wortham, surge y se desarrolla un yo coherente, el que se posiciona constantemente con respecto a los demás y a lo largo del tiempo.

La noción de posicionamiento, según Vågan (2011), ha sido una metáfora apropiada para indagar en cómo las personas se colocan en las interacciones con otros o, dicho de otra forma, para analizar cómo las personas toman postura en relación con los otros y, además, ha servido para explicar y comprender el significado de las acciones asociadas con ello.

1.2.2 Identidad y educación

En términos educativos, la inclusión del término identidad ha sido vista como una herramienta prometedora, al punto que hay quien la sugiere como *una lente analítica* para la investigación educativa (Gee, 2000) e incluso es proyectada como *una herramienta analítica* para investigar el aprendizaje (Sfard y Prusak, 2005). A pesar de

las buenas perspectivas, continua siendo un campo inquietante, aún por descubrir y que reclama un mayor interés enfocado en analizar la interfaz entre la identidad y la educación, argumentando que las experiencias escolares son de gran relevancia en el proceso de formación de identidades (Flum y Kaplan, 2012; Roberts, 2007).

Hemos identificado al menos dos motivos que hacen atractivo y prometedor el término de identidad en el campo de la investigación y la teorización educativa. En principio, y siguiendo a Flum y Kaplan (2012), al incorporar el término identidad y ocuparse de ello en el ámbito escolar se vislumbra la posibilidad de identificar una nueva gama de variables y problemáticas que facilitan, obstruyen o ayudan a comprender el aprendizaje. De tal manera se podrían proporcionar herramientas nuevas orientadas a contribuir y lograr el aprendizaje de los estudiantes, finalidad a la que se orienta el trabajo de toda escuela.

Por otra parte, la construcción de la(s) identidad(es) se proyecta como una necesidad educativa a la que se espera que las instituciones y centros escolares atendieran y se comprometieran a desarrollar. Se prevé que al abordar los desafíos académicos y, a la par, considerar la identidad de los estudiantes se les proveerá de nuevas oportunidades y herramientas relacionadas con sus experiencias personales, expectativas y conflictos. A partir de las acciones educativas orientadas al trabajo de la identidad se pretende apoyar a los jóvenes para que mejoren su capacidad para hacer frente a las incertidumbres y las transiciones de la vida, se motiven para un aprendizaje continuo y se equipen de las habilidades para participar en la sociedad contemporánea (Flum y Kaplan, 2012).

Haciendo eco de lo anterior, en el panorama de la investigación educativa, el tema de la identidad se ha ido introduciendo en la agenda y tomando notoriedad, destacando la figura del profesor como foco de interés. En este punto, específicamente, la atención ha estado puesta en el estudio del desarrollo de su identidad profesional y la relación con su práctica educativa (Day, Kington, Stobart y Sammons, 2006; Monereo y Badía, 2011; Monereo, Badía, Bilbao, Cerrato y Weise, 2009; Reeves, 2009; Roberts, 2007), debido a que la identidad profesional tendría poder e influencia sobre sus acciones y ejercicio docente, por lo que una formación y preparación del profesorado basada solo en el desarrollo de habilidades se ve como insuficiente y es necesario, entonces, estudiar los procesos de construcción de su identidad profesional como ofrecer ayuda al respecto (Reeves, 2009).

En lo que respecta a los estudiantes, encontramos investigaciones que han indagado sobre la relación entre aprendizaje (escolar y universitario) y la formación de la identidad, dando cuenta que la participación en ciertas actividades y contextos particulares de aprendizaje han influido tanto en la interpretación y el conocimiento que los estudiantes construyen acerca del mundo como, también, en la identidad que construyen sobre sí mismos.

En la educación universitaria, con base en la noción de posicionamiento de Wortham y de mundos figurados de Holland y colaboradores, Vågan (2011) llevó a cabo un estudio de caso, con estudiantes de medicina, orientado a indagar en la formación de sus identidades en dos contextos de entrenamiento clínico. El autor llegó a identificar y a comprender mejor las diferencias que comporta para la formación de la identidad profesional el cursar el primer y el segundo año de la práctica clínica. Al respecto, el investigador advirtió que, por ejemplo, durante el primer año, los tipos de preguntas que los estudiantes formulaban a los pacientes no eran consideradas como actos profesionales significativos y marcadores de identidad en el mundo figurado de la medicina. De modo que los estudiantes para concebirse a sí mismos como personajes en este mundo dependían de poder usar ciertos artefactos como mediadores para la acción y la cognición. Así, el conocimiento biomédico y clínico, las habilidades para investigaciones clínicas y un vocabulario clínico para discutir en presentaciones de casos eran fundamentales en el mundo médico, por lo que el empleo de tales artefactos en los contextos particulares de la actividad clínica fueron primordiales para la práctica de la medicina y para sus emergentes autopercepciones como médicos.

En las mismas coordenadas relacionadas con el concepto de mundos figurados, Boaler y Greeno (2000), en el contexto de la formación profesional, indagaron en cómo los estudiantes experimentaron su participación e interacciones en diferentes entornos de aula mientras aprendían matemáticas. En este caso, los autores dieron cuenta de cómo dos configuraciones diferentes de aulas otorgaron a los respectivos estudiantes distintas perspectivas sobre las matemáticas y sobre sus identidades como profesores (en formación) de esta materia. Por una parte, los estudiantes accedieron a una perspectiva restringida y ritualista de las matemáticas; en cambio, en el otro entorno se les presentó una perspectiva más bien ampliada. En consecuencia, estos tratamientos (dispar uno de otro) tuvieron un impacto significativo en el compromiso con las tareas, en las

respectivas elecciones para continuar —o no— con nuevas actividades en el área de las matemáticas y, en suma, en la formación de sus identidades.

Siempre en el contexto de la educación superior y de la enseñanza de las matemáticas, Solomon (2007) destaca el papel de las creencias sobre las matemáticas y las habilidades matemáticas en el desarrollo de la identidad. También, distingue que la identidad matemática de los estudiantes de pregrado se forma a partir de la participación, o potencial participación, en diferentes prácticas que remiten a comunidades de prácticas de diferentes características y complejidades. De tal forma, los estudiantes se exponen a experiencias diferentes y sus identidades se experimentan de manera distinta dentro de las múltiples comunidades de práctica en las que se mueven.

Por otra parte, entre los estudios llevados a cabo en el contexto escolar podemos citar los siguientes. El trabajo de Rubin (2007), con base en una perspectiva situada y tomando, también, el concepto de mundos figurados de Holland y colaboradores, exploró un aula de educación secundaria en la que el profesor tenía un representación pobre y deficiente de sus estudiantes, interactuando con ellos por medio de expresiones humillantes e implementando actividades y tareas tediosas y repetitivas. Al respecto, el autor destacó que tanto las interacciones, las prácticas, las categorías y los discursos dieron paso a la composición de un mundo figurado que tuvo consecuencias nefastas para las identidades de los estudiantes y sus oportunidades de desarrollo. Por su parte, Wortham (2004), recurriendo al concepto de posicionamiento en la interacción discursiva, presentó el caso de Tyisha: una estudiante afroamericana que a partir de sus experiencias escolares y durante el transcurso de un año pasó de ser considerada como una buena estudiante a convertirse en una estudiante marginada. Tyisha durante las actividades y con sus intervenciones, que desviaban la atención y la discusión de la clase, se fue resituando y adoptando una identidad de oposición.

El conjunto de estos estudios informan de la construcción y los cambios en las identidades de los estudiantes a partir de su introducción y consecuente interacción en contextos educativos, ya sea con los actores y/o con alguno de los artefactos o herramientas educativas que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En suma, muestra los efectos de la participación en las variadas actividades de carácter universitario y escolar, ya que tal como señala Roberts (2007, p.383) “las comunidades

y las instituciones sociales dan forma a la identidad del individuo dirigiendo las prácticas en las que participa. Al otorgarle un rol concreto en prácticas determinadas, las fuerzas sociales legitiman las identidades que corresponden a esos roles”.

En relación con lo anterior, conviene detenernos para definir algunos antecedentes que nos ayudan a comprender la relación entre aprendizaje e identidad, procesos que subyacen al fenómeno indagado. Al respecto, las teorías sobre el aprendizaje, sin duda, han tenido repercusiones en la forma de entender la formación de la identidad. Por ejemplo, una noción de aprendizaje vista como adquisición, como proceso individual y asimilación cognitiva tienden a concebir la formación de la identidad como un proceso separado e independiente. Sin embargo, hay otros caminos para abordar el aprendizaje y, consecuentemente, la identidad. En nuestro caso, optaremos por un enfoque sobre el aprendizaje que lo concibe —metafóricamente— como participación y no exclusivamente como adquisición o asimilación. Una de estas vertientes pone de relieve cómo la interacción y la participación en contextos educativos median, interconectadamente, la construcción de conocimiento e identidad. En otras palabras, nos referiremos a una perspectiva sobre el aprendizaje que comporta de forma aparejada la formación de identidad.

En consonancia con lo anterior, Lave y Wenger (1991) y Wenger (1998) afirman que aprender implica convertirse en una persona diferente, por lo que el aprendizaje y la identidad son fenómenos que parecen ir de forma conjunta. Para comprender esta relación, primero, debemos remitirnos a la noción de aprendizaje de estos autores, quienes invitan a entenderlo como participación social.

Según tales autores, el aprendizaje debe asumirse como una dimensión integral e inseparable de la práctica social, porque el aprendizaje no sólo está situado en la práctica sino que es parte integral de la práctica social generativa del mundo en el cual se participa (Lave y Wenger, 1991). En conformidad con esta visión del aprendizaje, la construcción de conocimiento no la podemos abstraer de las situaciones en las que se aprende; por el contrario, el conocimiento debemos entenderlo como parte y producto de una actividad situada en un contexto y cultura específica. Aprender, así, consiste en la creación de nuevas estructuras de información producidas a través de la participación en las prácticas de la comunidad, por medio de los procesos interactivos que se establecen entre sus miembros y las herramientas del contexto (Greeno, 2006).

El aprendizaje y la construcción de conocimiento son parte de las prácticas que tienen lugar en una comunidad, por lo que aprender consistirá en el proceso y el recorrido de convertirse en un participante pleno y legítimo de dicha comunidad. Lo anterior, gracias a la participación centrípeta en las prácticas que caracterizan a la comunidad, por medio de una transparencia en el uso de herramientas y la comprensión de sus significados que, en su conjunto, interactúan para convertirse en un mismo proceso de aprendizaje (Lave y Wenger, 1991). Visto así, la participación social no es sólo un compromiso con ciertas actividades, sino que implica una participación activa en las prácticas sociales de una determinada comunidad con un nivel y matiz transformador. Más concretamente, el aprendizaje como práctica social es el vehículo para la evolución de las prácticas de una comunidad; también es el proceso para la membresía e inclusión de los individuos en la comunidad y, junto con todo lo anterior, es el agente para el desarrollo de identidades en los individuos que participan en dicha comunidad (Wenger, 1998). De esta forma, la participación no sólo da forma a lo que hacemos, sino que también conforma quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos; por lo tanto, involucra que los individuos construyan identidades en relación con las comunidades donde participan (Lave y Wenger, 1991; Wenger 1998). En definitiva, la tesis central es que la identidad es producida a través del aprendizaje y se construye socialmente dentro de las varias comunidades a las que pertenecen las personas.

Tanto la familia como la escuela se configuran como comunidades en las que sus miembros aprenden las habilidades importantes para la cultura de referencia mediante la participación en sus actividades cotidianas. En este sentido, conviene hacer un paréntesis para volver sobre la naturaleza y la función de la educación escolar. Al respecto, la educación escolar se concibe como una práctica social y con una función socializadora; así, se ha instaurado como una forma particular para promover el desarrollo y la socialización de los miembros más jóvenes de una sociedad, la cual está cuidadosamente regulada por la comunidad y normalizada en gran parte del mundo (Coll, 1996, 2005a; Roberts, 2007).

Lo anterior nos reitera que el desarrollo personal no es posible comprenderlo al margen de una sociedad y de una cultura, más aún si existen instituciones específicamente diseñadas, construidas y organizadas para acoger la educación escolar, en donde el aprendizaje de los saberes y las formas culturales, incluidos en el currículo escolar, solo

puede ser fuente de desarrollo personal si junto con dar curso al proceso de socialización —es decir, la incorporación a una sociedad y una cultura— potencia el proceso de construcción de la identidad personal —es decir, el proceso de individuación (Coll, 2005a).

Calificar de transformador el proceso de aprendizaje es, por lo tanto, coherente con todo lo visto hasta aquí, porque aprender no sólo garantiza la conversión del individuo en un participante pleno de una comunidad, sino que también conlleva su desarrollo identitario. Respecto a este último punto a partir de esta investigación nos interesa destacar la relación entre la participación en actividades de aprendizaje y la construcción de una identidad específica: la identidad de aprendiz.

1.3 Identidad de aprendiz —*learner identity*—

Al realizar una simple búsqueda del término identidad de aprendiz o *learner identity* (versión original del término en inglés) en motores de búsqueda especializados, hemos advertido que cada vez han ido aumentando las publicaciones que, como parte de su objeto de estudio, hacen referencia al término ya sea consignándolo tal cual, *learner identity*, o en versiones próximas como, por ejemplo, *learning identity*, *learner's identity*, *learner identities* o *identity as learner*. Tal situación da cuenta, entonces, que el constructo identidad de aprendiz puede dar a entender muchas cosas diferentes o que los investigadores están elaborando diferentes definiciones, las que son más o menos a afines —o no— a la nuestra. A lo largo de este apartado revisaremos, en primer lugar, algunas de las diferentes versiones del término que parecen aproximarse al nuestro y, posteriormente, sistematizaremos la conceptualización y el modelo de construcción de la identidad de aprendiz que sustenta y orienta este trabajo.

En principio, si bien ya lo hemos mencionado, reiteraremos que nuestra noción de identidad de aprendiz se enmarca en el enfoque constructivista de orientación sociocultural y que el principal referente es la conceptualización realizada por Falsafi a partir de su trabajo de tesis doctoral, en el año 2011, en la Universidad de Barcelona.

Como ya lo anunciamos, durante la indagación teórica hemos encontrado una serie de términos que de alguna u otra forma aluden a la noción de identidad de aprendiz que nosotros trabajamos o que, a primera vista, pareciera que comparten un significado

similar. No obstante, al esforzarnos en la precisión de sus definiciones, y en la identificación de los respectivos referentes teóricos, advertimos las particularidades que nos distancian y que marcan una diferencia en relación con nuestra conceptualización. A la vez, identificamos, al menos, dos líneas de investigación en que es común la utilización del término. Una de ellas tiene que ver con estudios sobre el ingreso y la participación de grupos no tradicionales a estudios universitarios (ver, por ejemplo, Fleming, 2011a, b; Fleming, Johnston, Finnegan y West, 2009; Fleming y Finnegan, 2011; González, M., 2010; Lawson, 2014; Murphy y Fleming, 2000) y la otra línea de investigación se relaciona con la adquisición de una segunda lengua o nuevos idiomas (ver, por ejemplo, Lamb, 2011; Tarhan, y Balban, 2014; Virkkula y Nikula, 2010).

Uno de los primeros conceptos identificados es el de *learner identity*. Al respecto, The Centre for Learner Identity Studies (CLIS), de la Universidad de Edgehill (Reino Unido) en la conferencia anual del año 2009 presentaron el *Model of learner identity* fundamentado en seis aspectos socioculturales, los que influirían en la experiencia de ser un aprendiz. Dichos aspectos son: género, generación, lugar, clase social, etnia y espiritualidad/religión (Falsafi, 2011; Lawson, 2014). Frente a tal propuesta, podemos señalar que el modelo junto con la noción de *learner identity* no resulta del todo acertada, puesto que describe múltiples identidades sociales; es decir, se refiere al término como una generalidad que cubre una amplia gama de identidades que las personas construyen y llevan a lo largo de su vida, en vez de proponer una definición que se base fundamentalmente en la actividad de aprender (Falsafi, 2011).

Siempre en el contexto educativo, pero en otro campo y problematización, entre los años 2008 y 2010 se llevó a cabo el proyecto europeo *Access and Retention: Experiences of Non-traditional Learners in Higher Education* —RANLHE— financiado por el *Programa de Aprendizaje Permanente* de la Unión Europea⁷. El proyecto se propuso estudiar los factores que promovían o limitaban el acceso, la retención, la prolongación y el abandono de los estudiantes no tradicionales en la enseñanza universitaria. En vista de lo anterior, el proyecto documentó experiencias de aprendizaje (a lo largo de la vida) de estudiantes universitarios no tradicionales para, entre otros objetivos, indagar en cómo se percibían a sí mismos en tanto adultos en formación y cómo desarrollaban y evolucionaban sus respectivas *learning identity*. En el marco de

⁷ En el proyecto participaron ocho universidades de siete países europeos: Irlanda, España, Polonia, Suecia, Inglaterra, Escocia y Alemania.

este proyecto, identificamos en los reportes de los investigadores suecos que el término *learning identity* ha sido planteado en relación con cómo los actores se experimentan a sí mismos como aprendices (Bron, Edström y Thunborg, 2010; Thunborg, Bron y Edstrom, 2012; Thunborg y Edstrom, 2008). A partir de los diferentes estudios, los investigadores hallaron que los cambios en esta identidad estaban condicionados por crisis de aprendizaje. De tal forma, informaron sobre tres tipos explicativos de formación de identidad, estos son: identidad múltiple integrada, identidad flotante e identidad adoptada⁸. Junto con lo anterior, los investigadores indagaron en las experiencias subjetivas de los participantes y en la integración que hacían de sí mismos como aprendices en relación con las diferentes situaciones de sus vidas privadas y de los contextos educativos en que se encontraban, lo que dio lugar a una amplia variedad de caracterizaciones como aprendices, tales como: el buen aprendiz, el aprendiz fracasado, el aprendiz instrumental o, también, a formas poéticas o imaginarias para referir sus luchas mientras configuraban determinadas identidades, por ejemplo: realidad vs. fantasía, fealdad vs. belleza, intelectual vs. académico, libertad vs. constricción y estupidez vs. habilidad (Bron, Edström y Thunborg, 2010).

Al revisar los diferentes reportes de los grupos de investigación del proyecto RANLHE encontramos que, en principio, no hay una versión estandarizada del término y compartida entre todos los investigadores. Por ejemplo, Fleming y Finnegan (2011), representantes del grupo irlandés, utilizan el término *learner identity* mientras que Agnieszka Bron, Eva Edström y Camilla Thunborg, investigadoras suecas, en sus diferentes artículos emplean el término *learning identity* y, por otra parte, González, J. (2010), miembro del grupo español, usa de forma intercalada los términos “identidad de los estudiantes”, “identidad como aprendiz” e “identidad como estudiante”. De tal forma, observamos que no hay una regularidad ni en la propuesta ni en el uso del término, lo que constituye una debilidad de cara a una teorización del constructo. Además, tras el análisis de las trayectorias educativas, propusieron una tipología de

⁸ Con algo más de detalle y de acuerdo con los autores citados, la identidad múltiple integrada correspondió a la definición de uno mismo como una persona múltiple con diferentes experiencias de vida, de diferentes orígenes, que existen de forma paralela entre sí y al mismo tiempo están integradas. La identidad flotante estuvo presente en las historias de luchas entre "quién soy yo" y "quién se supone que soy" en relación con diferentes antecedentes, experiencias y expectativas. Los adultos con una identidad flotante se mostraron inseguros y cambian de una identidad a otra. Finalmente, una identidad adoptada se encontró en historias en las que diferentes antecedentes y experiencias se ocultaban detrás de una presentación coherente de una única identidad relacionada con cada nueva situación (Bron, Edström y Thunborg, 2010; Thunborg, Bron, y Edström, 2012).

identidades. Estas tipologías conjugaban las experiencias personales de las trayectorias formativas —formales e informales— de los participantes, aspectos biográficos como crisis vitales —eventos normativos y no normativos— además de variables de tipo más estructural como el género, la clase social, la etnia y la edad. En definitiva, podemos concluir que esta propuesta ofrece tipologías de *learner* o *learning identity* que sistematizan las particularidades de los participantes junto con ciertas tendencias generales identificadas en las experiencias.

Una tercera referencia del término que queremos destacar es la propuesta de *learning identity* realizada a partir de la teoría de aprendizaje experiencial y con base en los trabajos de Rogers y Freire. En este marco, alguien con una *learning identity* se ve a sí mismo como un aprendiz, cree en su capacidad de aprender y busca experiencias vitales en las que se compromete con una actitud de aprendizaje (Kolb y Kolb, 2009). Siguiendo el planteamiento de los autores, se prevé que a lo largo del tiempo las personas pueden desarrollar una *learning identity* que llega a penetrar profundamente en todos los aspectos de sus vidas; aun así, se ha identificado que la mayoría de las personas no entienden su forma de aprender y, es más, muchos ni siquiera han reflexionado en lo que es el aprendizaje o sobre ellos mismos como aprendices (Kolb y Kolb, 2009).

La propuesta de *learning identity* de Kolb y Kolb (2009) refiere que esta identidad engloba a la persona como un todo; es decir, da a entender que el verse a sí mismo como un aprendiz es asimilable a una identidad general en vez de concebirla como una de las tantas identidades que las personas podemos construir (Lawson, 2014).

Por último, terminaremos este apartado haciendo referencia al término de autoconcepto académico, debido a que es un constructo que goza de gran popularidad y relevancia educativa, con el que, también, es habitual comparar o equiparar al de IdA. Si bien el autoconcepto académico se refiere a la percepción que tiene un estudiante respecto a su capacidad en la escuela o a su competencia académica, es un constructo de un carácter eminentemente cognitivo-motivacional y ha sido ampliamente utilizado para comprender y analizar la motivación escolar (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008; Palomo del Blanco, 2014). A su vez, remite casi exclusivamente a contextos de actividad académica formal en el que las personas se ven a sí mismas y/o se proyectan en función

del aprendizaje de ciertos contenidos, adquisición de información o el dominio de habilidades circunscritas a determinados currículos o planes de estudios.

1.3.1 Identidad de aprendiz: elementos, dimensiones y modalidades de construcción

Desde nuestra perspectiva teórica, entendemos la IdA como un conjunto de significados que están en un proceso de reconstrucción constante y en diferentes contextos en los que, a través de las interacciones que se establece con otros, las personas tenemos experiencias de reconocimiento como aprendices, es decir, como personas con mayor o menor disposición y capacidad para aprender (Coll y Falsafi, 2010b; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2011). A partir de lo anterior, el concepto de IdA y el modelo de construcción de la IdA, en su conjunto, permiten explorar y comprender a la persona como un aprendiz en una interacción dinámica con el contexto social, es decir, nos da la posibilidad de comprender la interrelación entre procesos interpsicológicos e intrapsicológicos implicados en la participación de las personas en las actividades de aprendizaje y en los procesos de atribución de sentido a esa participación (Falsafi, 2011).

En términos generales, el modelo propone elementos y modalidades que conforman el proceso de construcción de la IdA. Los elementos que intervienen en la construcción de la IdA son: los objetivos y motivos, las emociones, los otros significativos, los patrones discursivos, la convergencia o interferencia de otras identidades, el carácter singular o habitual de las experiencias y las características de la actividad. Estos elementos son descritos como bloques conectados unos con otros en el marco de la construcción de la IdA y requieren ser considerados de forma interrelacionada para tener una visión de conjunto de los procesos sociales e individuales implicados en las actividades de aprendizaje (Falsafi, 2011).

El modelo distingue, además, tres modalidades de construcción: la construcción de la IdA que tiene lugar en la actividad de aprendizaje —*in-activity*—, sobre la actividad de aprendizaje —*on-activity*— y a través de las actividades de aprendizaje —*cross-activity*—. Las modalidades de construcción “en” y “sobre” la actividad están focalizadas en la participación de la persona en actividades singulares de aprendizaje, por lo que son modalidades contextualizadas y temporalmente situadas en una actividad de aprendizaje

en particular —en el caso de la modalidad “en”— o próxima a ella —en el caso de la modalidad “sobre”—. Por su parte, la modalidad “a-través-de” es una modalidad transcontextual fruto de la reconstrucción discursiva que lleva a cabo la persona a partir tanto de experiencias pasadas de aprendizaje como de experiencias de aprendizaje imaginadas o proyectadas hacia el futuro. Si bien las tres modalidades son diferentes respecto al modo y sitio de construcción, su alcance en la escala de tiempo y en cuanto a su función, las tres son necesarias para alcanzar una visión integral del proceso de construcción de esta identidad (Falsafi, 2011).

Esta abreviada descripción de los elementos y las modalidades involucradas en la construcción de la IdA nos sirve de plataforma para avanzar y profundizar en cómo se realiza la construcción de significados sobre uno mismo como aprendiz y qué es lo que se construye concretamente. En principio, para que el proceso de construcción de la IdA se lleve a cabo es necesario un marco de actividad y significados en juego, es decir, las personas deben contar con al menos una experiencia de aprendizaje como base para construir significados sobre sí mismas como aprendices. A partir de ahí, “el proceso de reconstrucción de significados implica una explícita e implícita interacción entre la persona y las condiciones del sitio de la nueva experiencia (la actividad)” (Falsafi, 2011, p.95). La construcción de significados se describe, entonces, como el proceso en el que los significados construidos a partir de experiencias previas de aprendizaje median en la construcción de nuevos significados, al mismo tiempo que son objeto de una reconstrucción (Falsafi, 2011). Lo fundamental de este proceso es que los “significados median y son reconstruidos al mismo tiempo: la identidad es tanto el mediador y el producto de la construcción” (Falsafi, 2011, p.95). De este modo, la construcción de significados sobre uno mismo como aprendiz es un proceso de construcción de significados nuevos y, a la vez, de reconstrucción de significados previos. En suma, la construcción consiste en una:

a representation of the *motives* for learning in and across activities, on how successfully these are fulfilled and which *feelings and emotions* that are elicited in the process of fulfilling them, on a representation of the *characteristics of the activity* where the experience occurred, and on the sense of *recognition as a learner* as a result of the combination of the three other elements (Falsafi, 2011, p. 103) (cursiva en el original).

Así, el sentido de reconocimiento se dibuja como un componente de la IdA ubicado en el plano intrapsicológico y definido como “un sistema comprensivo de representaciones y recuerdos de experiencias previas de actos de reconocimiento locales y situados” (Falsafi, 2011, p.106). Paralelo a este sistema, se contempla una dimensión interpsicológica relativa a los AdR. Los AdR se definen como las acciones que de una u otra forma pueden producir un sentido de reconocimiento como aprendiz. Más concretamente, son acciones explícitas o implícitas dirigidas a la persona en la actividad, pueden ser negativas o positivas, y se distinguen de otras acciones en la actividad porque su finalidad es contribuir al logro de algún tipo de reconocimiento de la persona como aprendiz, o mantener su sentido de reconocimiento como tal (Falsafi, 2011).

Una de las cuestiones que se presume respecto a los AdR que surgen en las actividades de aprendizaje es que no todos llegarán a incidir en y a formar parte del sentido de reconocimiento, aunque en principio todos ellos tengan el potencial para hacerlo. Igualmente, “un mismo AdR puede ser relevante a múltiples tipos de identidades... – o – dar como resultado la construcción de otras identidades” (Falsafi, 2011, pp.104-105).

En este punto es importante, también, hacer notar que entre las múltiples y diversas acciones que aparecen en una actividad de aprendizaje, los AdR se delimitan en función de su objetivo que es lograr un sentido de reconocimiento como aprendiz. Como ya hemos señalado, los AdR se distinguen porque dan lugar a que la persona que aprende se reconozca de alguna manera como aprendiz o mantenga o refuerce su reconocimiento como aprendiz. En consecuencia, es importante distinguir entre las actuaciones que –intencionados o no– contribuyen o generan efectivamente en la persona un sentido de reconocimiento de sí misma como aprendiz, que son los AdR en sentido estricto, de las “actuaciones” que potencialmente pueden operar como AdR, es decir, que pueden ser interpretadas o no como AdR por los participantes en las actividades de aprendizaje.

Por último, los AdR adquieren pleno protagonismo en la modalidad de construcción de la IdA que ocurre mientras la persona participa “en-la-actividad”, una modalidad de construcción que es contextualizada, está temporalmente situada en actividades y contextos específicos de aprendizaje y proporciona la fuente de los significados para la construcción de la IdA (Falsafi, 2011). Específicamente, en esta modalidad —“en-la-actividad”— se confrontan los significados sobre uno mismo como aprendiz surgidos de

experiencias previas de aprendizaje con los significados de las nuevas situaciones de aprendizaje que enfrenta la persona. En el transcurso de esta confrontación tienen lugar los AdR que están en la base de la reconstrucción de los significados previos y, eventualmente, en la construcción de otros nuevos. En contraste, el sentido de reconocimiento tiene un peso preponderante en la modalidad de construcción “a-través-de-las-actividades”, modalidad en la que se procesan y se organizan los significados sobre uno mismo como aprendiz generados a partir de diferentes experiencias subjetivas de aprendizaje, reales e imaginadas, y se dota a estos significados de una coherencia y consistencia más o menos estable a lo largo del tiempo dando lugar, en suma, al sentido global de reconocimiento de uno como aprendiz (Falsafi, 2011).

1.3.2 Profundizando en el papel de los actos de reconocimiento y su relación con el sentido de reconocimiento en la construcción de la identidad de aprendiz

Como acabamos de mencionar en la sección anterior, en la construcción de la IdA los AdR se sitúan en el plano de actividad interpsicológica y son definidos como actos capaces de generar un sentido de reconocimiento de la persona como aprendiz. A partir de tales premisas, surgen dos cuestiones fundamentales: ¿qué particularidades tienen los AdR para ser considerados como materia prima en la construcción de la IdA? y ¿mediante qué proceso un AdR llega a formar parte y/o a producir el sentido de reconocimiento?

Con el fin de avanzar en la conceptualización teórica y que, de paso, ha orientado la exploración empírica de los AdR y del sentido de reconocimiento en la construcción de la IdA trabajaremos en torno a, por una parte, el principio de mediación semiótica y la definición de la actividad conjunta con el fin de delinear algunas de las particularidades preliminares de los AdR. Por otra parte, el principio de internalización y la categoría de “sentido” se presentan como los conceptos susceptibles de ayudarnos a comprender el proceso de reconstrucción de los significados que comportan los AdR y que darían origen al sentido de reconocimiento.

1.3.2.1 Claves teóricas para profundizar acerca del papel de los actos de reconocimiento

La construcción de la IdA no es posible concebirla al margen de las actividades de

aprendizaje, ya que estas actividades representan el contexto y materializan las características socioculturales del plano interpsicológico de la IdA. Esta noción encuentra sus fundamentos en la tesis sobre el origen social del psiquismo humano y que Vygotsky (1996) definió como ley genética general del desarrollo cultural. Según esta ley, las interacciones humanas y la actividad social son entendidas como la fuente y el origen de las funciones psicológicas superiores y, por consiguiente, podemos extender este principio al proceso de construcción de la IdA.

Para comprender la influencia sociocultural en el psiquismo humano, y específicamente en la construcción de la IdA, es importante referirnos al uso de mediadores. Vygotsky propuso el principio de mediación para enfatizar que las fuerzas socioculturales no influyen directamente en la psiquis de las personas, ni las personas intervienen directamente en el medio o influyen derechamente en otros, sino que las personas utilizan signos que han sido co-construidos culturalmente los cuales son internalizados durante el desarrollo ontogenético de estas (Holodynski, 2013; Vygotsky, 1996; Wertsch, 1985). Estos signos son el principal medio para coordinar y regular las acciones entre las personas y su entorno, las interacciones entre las personas y, también, para la autorregulación personal (Cubero y Luque, 2005; Holodynski, 2013; Wertsch, 1985). Es importante hacer notar que los signos no se limitan únicamente al lenguaje verbal, sino que incluyen todos los sistemas de signos culturalmente convenidos y la función de mediación es extensible a todos ellos (Holodynski, 2013).

A partir de estas ideas podemos considerar a los AdR como signos portadores de significados que operan a nivel inter e intrapsicológico. Por tanto, en primer lugar, podemos deducir que los AdR se pueden vehicular por diversos canales de expresión y no se limitan a expresiones de lenguaje verbal o escrito, sino que pueden ser expresados mediante diferentes sistemas de signos. En segundo lugar, el carácter social de los signos hace alusión a su producción en la práctica social, de manera que cabe comprender los AdR como signos que han sido co-construidos y consensuados culturalmente en el contexto de las actividades de aprendizaje. Así, la disponibilidad y variabilidad de los AdR que surgirán en las actividades de aprendizaje estarán sujetas, por ejemplo, a las características de la actividad, a las actuaciones que las conforman y las reglas implícitas o explícitas que presiden su organización, entre otros. En tercer lugar, los signos se construyen para un uso regulador tanto de la actividad interpersonal como intrapersonal (Wertsch, 1985). Conforme con lo anterior, los AdR pueden ser

utilizados como herramienta para la regulación y coordinación de los participantes en la actividad de aprendizaje; por ejemplo, para regular la motivación, la participación, el compromiso y/o el rendimiento de los aprendices en la actividad de aprendizaje. Es decir, podemos proyectar a los AdR como un elemento de la interactividad. A la vez, los AdR operarían en la dimensión subjetiva como el proveedor de los significados y gestor del sentido de reconocimiento como aprendiz.

Por otra parte, los AdR han sido caracterizados como contextualizados y temporalmente situados en actividades de aprendizaje, las que se corresponden con el plano interpsicológico de la construcción de la IdA⁹. Esto demanda, entonces, ocuparnos por la conceptualización del sitio donde los AdR surgen, se negocian y operan, lo cual nos remite al plano de la actividad conjunta en las actividades de aprendizaje.

Desde el modelo de análisis de la interactividad (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992; Coll, 1996; Colomina, Onrubia y Rochera, 2005), la actividad conjunta es planteada a partir del triángulo interactivo —profesor, estudiantes, contenidos y/o tarea— y se describe como la articulación de actuaciones que se producen entre aprendices y agentes educativos en torno a unos contenidos y tareas de aprendizaje. En este marco, los participantes construyen la actividad conjunta a lo largo del proceso de interacción y a partir de las formas de organización que va tomando la actividad (Colomina, et al., 2005; Coll, Onrubia y Mauri, 2008).

La actividad conjunta en las actividades de aprendizaje supone, entonces, una ventana analítica para la exploración y la conceptualización de los AdR. En principio, tiene sentido plantear que los AdR surgirían en función de, y estarían estrechamente conectados a, la dinámica y las características de la interactividad. Por consiguiente, la articulación de las actuaciones entre los participantes, las características de la tarea y los contenidos de enseñanza y aprendizaje, el discurso y los intercambios comunicativos, la ubicación temporal de las actuaciones en el curso de la actividad conjunta, las normas de participación, entre otros, pueden llegar a influir en que aparezcan, o no, ciertos tipos

⁹ Es importante señalar que el modelo de construcción de la IdA propone 4 tipos de actividades que favorecen la construcción de esta identidad. La actividad tipo 1 es la actividad explícitamente dirigida hacia el aprendizaje; la tipo 2 corresponde a actividades que generan aprendizaje pese a no estar, en principio, orientadas a ello; la actividad tipo 3 involucra una actividad discursiva en torno a experiencias de actividad de tipo 1 y 2; y la actividad tipo 4 es la puesta en marcha de una actividad discursiva específicamente orientada a la construcción de la IdA (Falsafi, 2011). Con base en esta información y teniendo en cuenta que esta investigación se llevó a cabo en el contexto escolar, la referencia a y la conceptualización de las actividades de aprendizaje se corresponde con la actividad tipo 1.

de AdR con determinadas características. A la vez, dichos aspectos de la actividad conjunta pueden intervenir en la valoración e interpretación que el aprendiz haga de las actuaciones. En suma, las características de la interactividad pueden mediar la selección del AdR que el aprendiz toma, o no, de la actividad y la respectiva lectura que hace de este.

Desde la noción de interactividad aquí presentada, la actividad discursiva de los participantes es un aspecto clave en la construcción de la actividad conjunta (Coll, et al., 1992) y suponemos, además, que es una variable fundamental para la conceptualización y el análisis de los AdR y su papel en la construcción de la IdA.

El discurso educativo ha tenido un vasto reconocimiento como una variable fundamental para comprender los procesos de construcción de conocimiento en el aula. De tal forma, se ha puesto atención a las formas que adopta el discurso educativo dentro de la sala de clases, permitiendo identificar y dar cuenta de algunos mecanismos de influencia educativa que median el aprendizaje, tanto los que se originan en la interacción profesor-alumnos (donde se desarrolla una construcción guiada del conocimiento) como los que surgen de la interacción entre alumnos (donde tiene lugar una construcción colaborativa del conocimiento) (Coll et al., 1992; Coll 2005b; Colomina et al., 2005).

De acuerdo con lo anterior, la actividad discursiva ha sido vista tradicionalmente como la herramienta más importante para compartir y mediar significados sobre contenidos escolares. Esta noción resulta, también, sugerente para perfilar la actividad discursiva como la herramienta principal para producir y mediar significados sobre las personas como aprendices, en otras palabras, para generar y vehicular los AdR. Al respecto, surge nuestra inquietud por indagar cómo el discurso educativo en general –con sus componentes verbales y no verbales– se relaciona con el surgimiento de ciertos tipos de AdR, con determinadas características, y cómo esta relación se vincula con el papel de los AdR en la construcción de la IdA. Esta inquietud es compartida y afín a la preocupación de otros investigadores, aunque planteada en otros términos y desde otras perspectivas teóricas. Particularmente, MacPherson (2017) manifiesta la necesidad de comprender como la práctica docente (en cursos de educación primaria) da forma y entrega mensajes que impactan a los niños en sus autopercepciones como aprendices. En este sentido, la autora advierte que en los entornos de aprendizaje y en la interacción con los estudiantes, propiamente tal, se comparten mensajes que brindan a los niños una

retroalimentación que contribuye a la construcción de sus respectivas identidades de aprendiz, por lo que destaca que es un asunto que no debería dejarse al azar. En la misma línea, Huttunen y Heikkinen (2004) subrayan la relación entre el profesor y sus estudiantes (en el marco de la formación profesional) y, con base en la teoría de Axel Honneth, sugieren que el profesor, si bien no debe abstenerse, debe ser discreto al dar una retroalimentación crítica o negativa a un estudiante y evitar humillaciones que, en su conjunto, den pie a la emergencia de círculos dialécticos de reconocimiento negativo entre los participantes. Lo anterior, debido a que puede dañar la autoestima del estudiante (en los términos de Honneth) y acarrear consecuencias nefastas para su formación profesional y, de paso, afectar la atmósfera de trabajo y los resultados, pues disminuye la motivación y la solidaridad entre los participantes (Huttunen y Heikkinen, 2004).

Un primer paso para aproximarnos a la actividad discursiva convendría situarlo en el análisis de los tipos de interacción y las formas de diálogo en la sala de clase. La interacción profesor-alumnos representa la interacción dominante en el aula que se caracteriza por seguir, a menudo, una secuencia de intercambios denominada diálogo triádico: inicio, respuesta feedback o seguimiento (Wells, 2001; Wells y Mejía, 2005). La interacción entre alumnos y el trabajo en pequeño grupo en el aula representan formas de organización social que promueven la cooperación entre los estudiantes y en las que se asume que los propios estudiantes pueden actuar como proveedores de ayuda educativa (Colomina y Onrubia, 2005). En ambos tipos de interacción se han identificado procesos y mecanismos interpsicológicos que operan en el aprendizaje y en el rendimiento de los estudiantes (Colomina, et al., 2005; Colomina y Onrubia, 2005). Esto nos da pie para especular que tanto las interrelaciones profesor-alumnos y entre alumnos, como otras formas de interacción dialógica, supondrían subcontextos con características distintivas para el surgimiento y la negociación de AdR, y para que los participantes construyan significados sobre sí mismos como aprendices. En otras palabras, son antecedentes a tener en cuenta y a los que prestar atención puesto que las distintas formas de organizar la actividad conjunta y las diferentes formas de interacción dialógica en que tienen lugar los AdR pueden ayudar a entender y a definir las características y el papel de los mismos en la construcción de la IdA.

Autores como Stables (2003) y Rubin (2006) se han interesado en indagar sobre cómo

la actividad en el aula interviene en la identidad de los estudiantes¹⁰, atendiendo específicamente a las interacciones dialógicas, los discursos, las prácticas y las interacciones sociales que se desarrollan en la cotidianeidad de la sala de clase. Stables (2003) planteó que la participación de los estudiantes en uno o varios de los diferentes tipos de interacciones dialógicas que se recrearon en un aula común dieron lugar a una variedad de experiencias que impactaron de forma distinta en la identidad personal y social de los estudiantes¹¹. Rubin (2006), como lo citamos en un apartado anterior, propuso que en el contexto de aula los estudiantes llegan a entenderse a sí mismos como aprendices, e incluso a comprender sus propios aprendizajes, a partir de las interacciones, de las prácticas educativas y de los discursos culturales que están disponibles y a las que pueden acceder en la cotidianeidad escolar, por lo que estos ofrecerían un marco de significados para que el estudiante se comprenda a sí mismo como aprendiz.

En definitiva, el discurso educativo —en términos específicos, junto con la dinámica y las características de la actividad conjunta en las actividades de aprendizaje —en términos generales, definen el marco desde el cual aproximarnos para conceptualizar los AdR. Nos permiten, además, analizar cómo los AdR en relación con, y junto a, otros elementos de la interactividad operan en la construcción de significados sobre uno mismo como aprendiz.

Por último, nos interesa enfocarnos en la participación de los estudiantes en el aula y en las prácticas de la comunidad educativa —en general— ya que pueden dar lugar a experiencias transformadoras; esto es, a la construcción de identidades por medio de la participación.

De acuerdo con Lave y Wenger (1991) y Wenger (1998), participar (en una comunidad social) no sólo da forma a lo que hacemos, sino que también conforma quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos. En función de lo anterior, participar como aprendiz en las actividades del aula y en la comunidad escolar, como el marco más amplio en el que se inscriben tales actividades, no sólo comporta la construcción de conocimiento

¹⁰ Ambos autores no son claros ni definen el tipo de identidad que está en estudio; más bien se refieren a la *identidad de los estudiantes*, en términos generales.

¹¹ Stables (2003) identifica y define cuatro tipos de interacciones dialógicas o contextos de diálogo en el aula: 1) diálogo profesor-alumnos; 2) diálogo entre alumnos; 3) diálogo dentro del alumno – alumno y texto; 4) diálogo dentro del alumno – la reflexión y la resolución de problemas. El autor señala que los dos últimos contextos de diálogo aluden y se sustentan en la concepción de “habla interna” de Vygotsky y el trabajo de Bakhtin sobre la heterogeneidad de voces.

y/o la apropiación de recursos culturales, sino también la posibilidad de construir y reconstruir un sentido de reconocimiento como aprendiz o, en otras palabras, la IdA.

En relación con la participación, la experiencia transformadora se ve potenciada también cuando una comunidad educativa se caracteriza por tener una cultura y un clima de reconocimiento y estima, junto con prácticas que lo expresan y representan en el curso de la cotidianidad escolar y especialmente en las situaciones de aula. En este sentido, los autores Wulf, Bittner, Clemens y Kellermann (2012) señalan que las prácticas educativas de reconocimiento y estima pueden preservar la autoestima de los integrantes y apoyar procesos individuales y grupales como, por ejemplo, la construcción de la identidad de los participantes y de un sentido de comunidad¹².

Siguiendo a los autores, las acciones educativas de reconocimiento y estima se expresan a través de prácticas educativas específicas, que se pueden observar en formas de comunicación verbal y física, explícita e implícita. Al respecto, Wulf et al. (2012) proponen tres categorías heurísticas que sistematizan las formas de comunicación referidas a una cultura escolar de reconocimiento y estima, las que se entrelazan entre sí y parten de una categoría de carácter más bien individual a otra más institucional. La primera categoría se refiere a un acto de reconocimiento y estima propiamente tal; la segunda categoría alude a la creación de una atmósfera de reconocimiento y estima; y, por último, la tercera categoría corresponde a las prácticas que conforman una cultura de reconocimiento y estima (Wulf et al., 2012).

En relación directa con la primera categoría, nos interesa destacar la definición de acto de reconocimiento y estima que proponen los autores que, por lo demás, sustenta a las otras dos categorías:

It is a demonstration of approval or supportive affirmation of an act that is attributed to a person (or, in the case of a group, several persons) and that exhibits a certain (positively connoted) quality. However, it is, at the same time, the possibility of the self-attribution

¹² Los autores señalan que el término original utilizado en su trabajo es la palabra alemana “Wertschätzung” que traducen al inglés como *recognition* y *esteem* (reconocimiento y estima) por falta de un término equivalente. Sobre la base de la teoría de Honneth, los autores destacan la relevancia del reconocimiento y la estima para la producción de una identidad, social y cultural, a través de los diferentes modos o niveles de reconocimiento.

of the object of recognition and esteem that he or she earned this recognition and esteem (Wulf et al., 2012, p.65).

Tabla 1.1

Categorías que representan una cultura de reconocimiento y estima

<i>Acto de reconocimiento y estima</i>	<i>Atmosfera de reconocimiento y estima</i>	<i>Prácticas que conforman la cultura de reconocimiento y estima</i>
El individuo o un grupo se destacan a través del reconocimiento y la estima. De tal forma, se estimula la autoatribución de la persona a la que se dirige el acto.	La aprobación, el apoyo o el elogio se dan a todos los involucrados, sin que la atención positiva tenga que ser atribuida individualmente. Es decir, se aplica a la comunidad como un todo.	Se entrena una conducta que está constituida y modelada por la cultura de reconocimiento y estima. De esta manera, se proporciona a los participantes un conocimiento para la acción y el comportamiento dentro del espacio performativo.

El interés por destacar esta propuesta se debe a que podemos tomarla como un interlocutor con quien comparar y discutir nuestra tarea de conceptualización. En principio, advertimos que compartimos la perspectiva común de concebir aquello que hemos denominado como un acto de reconocimiento en una trama intersubjetiva, lo que demanda atender a las interacciones donde lo discursivo —en su amplio sentido— tiene gran relevancia. Sin embargo, desde la perspectiva de los autores citados, la entrada que definiría a un acto de reconocimiento y estima es la acción de ofrecer y demostrar aprobación y apoyo a alguien por tal o cual acción; en otras palabras, parece que el foco está en la emisión del acto (Wulf et al., 2012). Contrariamente, nuestro foco está puesto en el receptor de un AdR, por sobre la intención de alguien al intentar reconocer al destinatario al que se dirigía un acto. Desde nuestra perspectiva lo primordial de un AdR es que debe contribuir a que la persona efectivamente reflexione sobre uno o algunos de los significados sobre sí misma como aprendiz y, en la medida de lo posible, actualice su sentido de reconocimiento como tal. Seguidamente, prevemos que el AdR da lugar a un proceso de negociación de significados sobre sí mismo como aprendiz e, incluso, puede llevar a una reconstrucción de la IdA y no es tan solo una autoatribución del objeto de reconocimiento, como lo plantean Wulf et al. (2012).

Por otra parte, la definición ofrecida por los autores nos parece algo restringida en relación con la valencia afectiva que comportaría un acto de reconocimiento y estima,

debido a que son descritos como elogios o aprobación con un marcado tono positivo. Desde nuestra perspectiva, prevemos que un AdR puede tener una valencia tanto positiva como negativa e incluso, en ocasiones, puede dar lugar a sentimientos ambivalentes.

En suma, el foco que articula nuestra conceptualización inicial de un AdR está puesto en la experiencia subjetiva que se produce en alguien a partir de tal acto, el que ha tenido lugar en un proceso interactivo en relación con una tarea o contenido de aprendizaje, y que proporciona el marco para la reconstrucción de significados específicos sobre sí mismo como aprendiz.

1.3.2.2 Claves teóricas para profundizar en torno a la conceptualización del sentido de reconocimiento

La transición y la transformación de los AdR en un sentido de reconocimiento como aprendiz suponen un esfuerzo y un desafío teórico importante. Proponemos al principio de internalización y la categoría de sentido como herramientas teórico-conceptuales y un punto de referencia para abordar el proceso de reconstrucción de los AdR a nivel intrapsicológico y la generación del sentido de reconocimiento como aprendiz.

El principio de internalización se refiere al proceso implicado en la transformación de las actividades o fenómenos sociales en fenómenos psicológicos, es decir, a la reconstrucción interna de una operación externa, gracias a las acciones con signos (Vygotsky, 1996). Hay autores como Holodynski (2013), González Rey (2013) y Valdés (1987) que se muestran críticos frente a una lectura de la internalización como un proceso simplista, transmisivo y unidireccional. Se argumenta que tanto Vygotsky como Leontiev han explicitado que no existe una transferencia unidireccional de significados de una persona a la otra; lo que se produce es más bien una transformación de los significados sociales en una versión personal de esos significados entendida como sentido (Holodynski, 2013). Consecuentemente, el sentido que una persona concede a las experiencias e interacciones mediadas por signos no puede ser concebido como un subconjunto de significados sociales, sino como una dimensión particular de la mente, como una unidad psíquica (González Rey, 2010, 2013; Holodynski, 2013).

Desde esta perspectiva, prevemos que el sentido de reconocimiento como aprendiz no lo podemos entender como una relación directa o una simple transferencia de todos o un

subconjunto de AdR que la persona ha percibido y/o ha tomado desde la actividad. La hipótesis, a la base, es que los AdR son objeto de un proceso de reinterpretación y reconstrucción a partir del que surgiría el sentido de reconocimiento de la persona como aprendiz.

Pero ¿cómo se produce y cuáles son los procesos implicados en la apropiación personal de los significados sobre sí mismo como aprendiz que se vehiculan mediante los AdR?, ¿cómo se construye y reconstruye el sentido de reconocimiento como aprendiz a partir de los AdR? Estas preguntas ponen de manifiesto la naturaleza esencialmente subjetiva de la IdA y nos invitan a aproximarnos al concepto de “sentido” para concluir este apartado. Específicamente, presentaremos la elaboración conceptual de *sentido* en la obra de Vygotsky, la noción de *sentido personal* en el trabajo de Leontiev y, por último, la propuesta de *sentido subjetivo* por parte de González Rey. Vistos en su conjunto, estos trabajos nos proporcionan una panorámica de los distintos matices del concepto de sentido y ponen de manifiesto que el ámbito de la subjetividad en general, y específicamente la categoría psicológica del sentido, continúa siendo una cuestión controvertida.

Vygotsky se proponía desarrollar una nueva representación de la mente en una perspectiva histórico-cultural a partir de la noción de sentido, según sostiene González Rey (2010). En “*Pensamiento y Lenguaje*” Vygotsky señala que:

(...) el sentido de una palabra es la suma de todos los acontecimientos psicológicos que la palabra suscita en nuestra conciencia. Es todo un complejo, fluido y dinámico, que tiene varias zonas de estabilidad desigual. El significado es sólo una de esas zonas del sentido, la zona más estable y precisa (Vygotsky, 1995, p. 222).

A partir de esta descripción, González Rey (2010, 2011 y 2013) destaca algunas características del sentido y reflexiona en torno a ellas. Para empezar, sentido y significado son procesos diferentes capaces de articularse de formas diversas en el funcionamiento psíquico y no son reductibles entre sí. Los significados no mantienen pues una relación directa, lineal, ni intencional con los sentidos. El sentido que surge de la palabra pero que se conforma como una unidad en la conciencia sería un “concepto capaz de articular la aparición de elementos psíquicos diferentes en la conciencia ante la emergencia de la palabra; un concepto que permite representarse la psique en la

movilidad del lenguaje” (González Rey, 2013, p. 30). Comprendido de esta manera, el concepto de sentido permite pensar la psique en nuevos términos: como un sistema integrador y dinámico, y como una unidad de aspectos afectivos y cognitivos (González Rey, 2010).

Por otra parte, Leontiev transitó desde una definición del sentido personal como la relación entre los motivos y los objetivos de la actividad para posteriormente, hacia la etapa final de su trabajo, redefinirlo como una relación entre motivos (González Rey, 2010). De este modo:

(...) el sentido personal no se da solamente en los marcos de una actividad específica, como unidad dentro de esta actividad, determinada por la relación entre sus motivos y los objetivos y condiciones de realización. El sentido personal trasciende este nivel y se revela en la relación entre motivos que ocupan niveles jerárquicos diferentes en la estructura de la personalidad (Valdés, 1987, p.16-17).

En esta nueva aproximación al concepto, Leontiev se orientó a la definición de un sistema de motivos de naturaleza psíquica que no tiene relación inmediata con los objetos externos. Sin embargo, González Rey (2010) advierte que Leontiev definió el sentido personal como un momento de la actividad y no como una unidad de la vida psíquica, contrariamente a como fue entendido por Vygotsky¹³.

González Rey introduce la noción de sentido subjetivo en un intento por superar las limitaciones observadas en el trabajo de Vygotsky acerca del sentido y de sentar unas nuevas bases para el desarrollo del tema de la subjetividad a partir de este concepto (González Rey, 2010, 2011). En un principio, el autor definió el sentido subjetivo como “la expresión simbólico-emocional de la realidad en sus múltiples efectos, directos y colaterales, sobre la organización subjetiva actual del sujeto y de los espacios sociales en los que actúa” (González Rey, 2010, p.251). Posteriormente, el autor reformula la definición del sentido subjetivo como:

(...) la unidad de los procesos simbólicos y emocionales donde la emergencia de uno de

¹³ La discrepancia entre ambas formulaciones conceptuales se debe a que el sentido, por una parte, no fue una idea teórica asumida del todo por el grupo de Leontiev y, por otra, el trabajo en torno al sentido personal no representó una continuidad a la categoría sentido tal como fue formulada por Vygotsky (González Rey, 2010).

ellos evoca al otro sin convertirse en su causa, formando verdaderas cadenas con formas muy diversas de expresión según el contexto en que la persona está implicada (González Rey, 2002 en González Rey, 2011, p. 312).

En esta formulación teórica el sentido subjetivo presenta, al menos, dos peculiaridades. La primera, los sentidos subjetivos dan lugar a contenidos únicos de experiencias vividas, porque representan una unidad simbólico emocional que emerge situada a un momento y contexto particular, y al que se suman otras producciones subjetivas (González Rey, 2011). La segunda, que los sentidos subjetivos están en constante movimiento y reconfiguración, por lo tanto, no es posible anticipar el estado ni la disposición subjetiva que experimenta la persona mientras participa o está en acción (González Rey, 2013).

Por último, González Rey (2013) especifica tres puntos clave que separan su elaboración conceptual de la definición de sentido en Vygotsky. El primer punto hace referencia a que los sentidos subjetivos representan una producción del sistema subjetivo; el segundo punto subraya que en los sentidos subjetivos se destaca lo simbólico y no la cognición; y la tercera diferencia expone que la unidad de lo simbólico y lo emocional define el carácter subjetivo de las experiencias humanas.

Las tres conceptualizaciones sobre el sentido, más allá de los puntos en común y de las discrepancias entre los planteamientos, reiteran que la relación de los AdR con el sentido de reconocimiento no puede describirse como directa ni lineal y que los significados que comportan los AdR no serían equivalentes al sentido de reconocimiento como aprendiz que se produce en la persona. A la vez, el sentido de reconocimiento como aprendiz se caracterizaría como dinámico, cambiante y en constante proceso de reconstrucción.

En conclusión, estas ideas nos sugieren que, para llegar a definir el papel de los AdR y su relación con el sentido de reconocimiento en la construcción de la IdA, el punto de partida es la experiencia subjetiva, entendida como el entramado que expresaría —a la vez— la génesis sociocultural y el sentido o la manera como la persona se interpreta, valora y, en definitiva, se reconoce como aprendiz.

1.4 Sobre el constructo teórico y los estudios del reconocimiento

Partiremos señalando que el término reconocimiento tiene varias entradas y usos, unas más cotidianas y otras más académicas. Una primera referencia espontánea al concepto nos lleva a entenderlo como algún tipo de comportamiento o gesto de cortesía o protocolar (Huttunen y Heikkinen, 2004). Por otra parte, encontramos una conceptualización en torno al reconocimiento que lo concibe como un fenómeno eminentemente intersubjetivo y un elemento fundamental en la formación de las identidades, por lo que esta aproximación deja entrever una complejidad teórica y utilidad analítica.

El interés académico en el reconocimiento se puede remontar al siglo XIX, siendo Hegel uno de los principales representantes, quién le atribuye una relevancia filosófica e inicia el desarrollo más exhaustivo del concepto. Dicho autor, en términos generales, afirmó que el ser humano logra su autoconciencia solo a través de un proceso de reconocimiento mutuo; en este sentido, perfila al reconocimiento como una condición necesaria e imprescindible para la formación de la identidad, la que tendría lugar de forma progresiva y en el marco de interacciones y formas de socialización cada vez más complejas: la familia, el derecho y la comunidad ética (De la Maza, 2010).

Posteriormente, a partir de la primera publicación —casi— simultánea, en el año 1992, de los libros *El multiculturalismo y la política del reconocimiento* de Taylor (en Estados Unidos) y *La lucha por el reconocimiento* de Honneth (en Alemania), el tema del reconocimiento cobró voz nueva y quedó expuesto en primera línea para el análisis de fenómenos sociales. Si bien estos dos autores (re)introdujeron la discusión sobre el reconocimiento, no han sido los únicos. Tanto Fraser (1997) como Ricoeur (2005) han desarrollado líneas de trabajo destacadas en esta materia y, también, ampliamente conocidas. Estas referencias dan cuenta del notorio interés y de los esfuerzos por aportar a la actualización de la doctrina hegeliana del reconocimiento y al uso contemporáneo del reconocimiento como una categoría ética tanto en las ciencias sociales como en la filosofía política (Seibold, 2009).

Sin embargo, para la finalidad de nuestra investigación nos parece necesario y pertinente revisar e incorporar algunos aspectos de las perspectivas teóricas contemporáneas, en especial las desarrolladas por Honneth, Taylor y Ricoeur. Estos

autores, si bien abordan el reconocimiento en líneas de trabajos específicas y desde sus respectivos estudios, en su conjunto coinciden en proponer al reconocimiento como un elemento clave en la formación de las identidades y en destacar que es un fenómeno que surge en un plano intersubjetivo y en subrayar el carácter dialógico del mismo. Es oportuno también mencionar que cada uno de estos autores dialogan e incorporan los antecedentes y el trabajo de Hegel, seleccionando y priorizando distintos pasajes y etapas del pensamiento del autor, ya sea sus primeros trabajos en Jena como su obra más madura. En este marco, por ejemplo, la obra de Honneth (1997) ha marcado un hito en lo que se refiere a la actualización del concepto hegeliano de reconocimiento, quien recopila y se enfoca principalmente en los trabajos y el pensamiento de Hegel que corresponde con su época en Jena (De la Maza, 2010; Seibold, 2009). En las respectivas relecturas y actualizaciones del concepto de reconocimiento, con base principalmente en Hegel, estos tres autores consideran, también, a una serie de otros referentes, unos clásicos y otros más contemporáneos, haciendo —incluso— referencia a los trabajos de unos y otros, ya sea para complementarlo, ampliarlo o criticarlo; por ejemplo, en la obra de Ricoeur (2005) podemos encontrar una cita, desarrollo e inclusión explícita de las propuestas tanto de Hegel como de Honneth y Taylor.

Con respecto a lo anterior, en este apartado no vamos a proponer una relectura ni una actualización hegeliana del reconocimiento como tal, no es nuestro objetivo. Es decir, no vamos a reelaborar su teoría y, más que tensionar las contribuciones de los autores o dar cuenta de sus límites, nos interesa identificar sus respectivas cosmovisiones del fenómeno; esto es, la forma de entender el reconocimiento y cómo este juega un papel fundamental en la construcción de las identidades. De tal forma, nos interesa ofrecer una sistematización de los principales aspectos de las aproximaciones contemporáneas e informadas sobre el reconocimiento, propuestas —específicamente— por Taylor, Honneth y Ricoeur, con el objetivo de extraer elementos teóricos que nos sirvan como referente y permitan tomar perspectiva sobre este tema.

1.4.1 Contextualización lexicográfica y socio-histórico del reconocimiento

Al inicio de este apartado aludimos a que, coloquialmente, una alternativa era asemejar el reconocimiento a una felicitación por el mérito de algo o verlo como una confesión al admitir que se ha cometido una falta, por ejemplo. Fuimos, también, categóricos al

señalar que tales acepciones no rinden tributo al reconocimiento si este es comprendido en el marco del proceso de construcción de identidad ni con las teorías sociales, filosóficas y políticas que se han abocado en estudiarlo y utilizarlo como un constructo importante para aproximarse y comprender conflictos y movimientos sociales contemporáneos.

En la época moderna el concepto de reconocimiento ha contribuido al desarrollo de varias teorías. En relación con este desarrollo, Ricoeur se mostró crítico debido a que lo anterior no estuvo seguido ni se veló por un análisis filosófico exhaustivo y sostenido del concepto, en contraposición, por ejemplo, con el desarrollo de teorías sobre el conocimiento. En tal escenario, Ricoeur se orientó a desentrañar las formas en que la filosofía moderna había utilizado el concepto llegando a una sistematización de tres ideas matrices o categorías principales, las que desarrolló en profundidad en su obra. En términos sinópticos, diremos que en la primera acepción filosófica (y que representa el primer estudio que Ricoeur introduce en su obra) el reconocimiento ha sido entendido en el binomio identificar/distinguir ya sea un objeto, lugar o persona. Es decir, involucra “reconocer algo como lo mismo, como idéntico a sí mismo y no como otro distinto de sí mismo, implica distinguirlo de cualquier otro” (Ricoeur, 2005, p.31). Esta referencia corresponde a un sentido más bien común y básico del reconocimiento, un primer paso para los otros tipos de reconocimiento y que tiene lugar en una relación de sujeto – objeto, sentido al que Bartelson (2013) se refiere como un reconocimiento epistémico. En cambio, las otras dos ideas matrices que estudia Ricoeur se diferencian de la anterior en que el reconocimiento se enfoca en una relación entre sujetos: el reconocimiento de sí mismo, en un caso, y el reconocimiento mutuo, en el otro. El reconocimiento de sí mismo involucra adentrarse en la subjetividad misma. Siguiendo a Ricoeur (2005), esta acepción dice relación con el reconocimiento de uno como poseedor de ciertas capacidades como, por ejemplo: hablar, hacer, narrar e imputar y, respecto de aquello, como agente responsable de las acciones que uno acomete. En lo que respecta al reconocimiento y las relaciones con otros, el autor lo visualiza como el mecanismo por el que 2 partes pueden transformar sus diferencias y conflictos, ya que implica asumir que ambas partes tienen el mismo derecho al respecto y la dignidad humana, por lo que resta un reconocimiento mutuo de sus correspondientes identidades y valores que surge de la superación de la asimetría entre las personas y grupos (Ricoeur, 2005).

La primera acepción mencionada, a diferencia de las otras dos, comporta una referencia a operaciones intelectuales en las que se aprehende una unidad de sentido mediante el pensamiento (Bartelson, 2013). Así, el reconocimiento entendido como distinguir e identificar involucra emplearlo como verbo (reconocer) en voz activa. Las particularidades de este primer significado le permitieron a Ricoeur (2005) hipotetizar las correspondientes derivaciones del concepto, planteando una trayectoria que va desde la enunciación del verbo reconocer empleado en voz activa hasta su uso en la voz pasiva, esto es: ser reconocido o estar reconocido. El cambio de la voz activa a la voz pasiva revelaría el cambio en el uso filosófico del término, ya que permite establecer “una correspondencia, en la voz activa, de los usos del verbo “reconocer” en los que se expresa el dominio del pensamiento sobre el sentido y, en la voz pasiva, del estado de solicitud cuyo reto es el ser reconocido” (Ricoeur, 2005, p.254).

Los estudios de Ricoeur permiten contemplar la amplitud lexicográfica que ha tenido el concepto reconocimiento y ofrecen una sistematización de los significados, lo que nos ayuda a seleccionar y situar en términos epistémico la entrada e indagación teórica del reconocimiento. De tal forma, nos enfocaremos en aquellas tesis en las que el reconocimiento da cuenta de una experiencia con un otro o con uno mismo, en una relación entre sujetos (por sobre una relación yo-eso), ya que en este tipo de relaciones es donde el reconocimiento se entiende como gestor de las identidades personales. Al respecto, podemos señalar que ambas perspectivas pueden ser vistas como procesos complementarios y mutuamente constituyentes en lo que se refiere a la identidad de alguien, debido a que el reconocimiento pleno de sí mismo implica, requiere y, en cierta medida, tiene lugar gracias al reconocimiento por parte de otro.

A partir del trabajo de Taylor (1993)¹⁴ contamos con otra introducción al término reconocimiento, la que responde a una mirada y tiene un carácter más bien socio-político. Con base en los cambios sociales e históricos de los últimos siglos, el autor refiere que con la llegada de la modernidad hubo un giro en la forma de entender tanto la identidad como el reconocimiento. Específicamente, identificó que la identidad, previamente a la época moderna, era vista como la posición social específica de alguien

¹⁴ Taylor levanta su trabajo *El multiculturalismo* y *La política del reconocimiento* atendiendo a las problemáticas de falta de reconocimiento que experimentan algunos sectores de sociedades multiculturales. En este contexto, el autor destaca la relación entre reconocimiento e identidad, siendo una de sus tesis principales que la identidad de alguien se forma, en parte, por el reconocimiento, por la falta de este o por el falso reconocimiento que recibe de otros.

y, en estos términos, el reconocimiento e importancia de cada uno estaba determinado por su lugar en los roles de una sociedad; es decir, predominaba el honor sustentado en desigualdades en las que solo el monarca y la nobleza disfrutaban de honor a diferencia del resto de la población (Taylor, 1993).

Tras la decadencia y el desplome de las jerarquías sociales por el asentamiento de sociedades democráticas, la noción de identidad fue mutando y comenzó a registrar un sentido universalista y de igualdad entre los ciudadanos y, así, la identidad transitó desde el honor para ser una cuestión de dignidad (Taylor, 1993). Aún, es más, se advierte que el autor tiró del concepto para asociarlo con una noción de autenticidad que comporta considerarla como propia de uno, que involucra una fidelidad consigo mismo y con el modo de ser particular de cada uno (De la Maza, 2010; Salas, 2016). La nueva comprensión de la identidad en términos de identidad individual involucró, también, un giro en lo que respecta al reconocimiento, ya que este comenzó a delinearse en un plano íntimo.

Los antecedentes presentados hasta aquí ofrecen una panorámica general que nos introduce y sitúa en las coordenadas en que ha sido entendido el reconocimiento, la identidad y la relación entre ambos constructos. Siguiendo el orden de presentación, el reconocimiento (ya sea desde una entrada más bien lexicográfica o socio-política) ha sido objeto de interés para el estudio de los procesos identitarios, dando lugar a la elaboración de distintas —aunque complementarias— líneas de desarrollo teóricas en torno a este tema.

A continuación, nos centraremos en ciertas parcelas de las contribuciones de cada autor citado. Tomaremos como encuadre la propuesta de Ricoeur para revisar y articular las contribuciones de Taylor, Honneth e incluso las del mismo autor y, así, profundizar en ellas. Específicamente, ahondaremos en las perspectivas que discuten y profundizan, en primer lugar, el auto-reconocimiento y, posteriormente, atenderemos a las que abordan el reconocimiento comprendido en una relación con otros.

1.4.2 El reconocimiento en una relación consigo mismo y en interacción con otros

Tal como lo anunciamos, Ricoeur sugiere y traza caminos para introducirse y revisar las formulaciones teóricas sobre el reconocimiento. El autor, tras la revisión del término en

una primera acepción que lo concibe como identificación, dio paso a la conceptualización del reconocimiento de sí mismo y, posteriormente, al estudio del reconocimiento mutuo. Justifica tal ruta con base en un gradual paso de la voz activa a la voz pasiva: del reconocer al ser reconocido. Seguiremos esta propuesta, por lo que iniciaremos esta sección sistematizando la formulación del reconocimiento de sí mismo y, luego, el reconocimiento que tiene lugar en las interacciones con otros.

1.4.2.1 *El reconocimiento de sí mismo*

En el reconocimiento de sí mismo, Ricoeur desarrolló su tesis con base en los postulados de Bergson¹⁵ relacionados con el tema del reconocimiento y la supervivencia de las imágenes, ideas que le permitieron argumentar de qué manera el reconocimiento del pasado contribuye al reconocimiento de sí. De esta manera, el estudio del reconocimiento del sí mismo se distingue tanto del referente kantiano en el estudio del reconocimiento en cuanto identificación como del posterior referente, hegeliano, en el estudio del reconocimiento con base en la reciprocidad (De la Maza, 2010; Ricoeur, 2005).

El ser humano como *responsable* de las acciones que acomete es el principio que el autor rescata, desde un primer desarrollo en la filosofía griega hasta las actualizaciones contemporáneas, para asentar la idea del reconocimiento de la responsabilidad y, junto a ello, la discusión sobre la conciencia reflexiva de sí mismo implicada en tal reconocimiento (Seibold, 2009). En este sentido el autor, si bien dice arriesgarse al caracterizar al ser humano como reconocedor de que es alguien capaz de ciertas realizaciones, al mismo tiempo advierte que confiere un enriquecimiento a la noción de reconocimiento de sí al incorporar el análisis de las capacidades (Ricoeur, 2005).

En cuanto a las capacidades estas no se constatan, sino que se atestan. Ricoeur (2005) adoptó el término *atestación* para caracterizar el modo epistémico de las aserciones propias del registro de las capacidades y describió que por medio de la expresión modal *puedo* se otorga y se obtiene la certeza y la garantía de las respectivas aserciones.

Tal como lo mencionamos en párrafos anteriores, el autor caracteriza al ser humano por distintas capacidades, las que forman parte de lo que denomina la rúbrica del hombre

¹⁵ Para revisar en mayor detalle se sugiere consultar Bergson (1963).

capaz. Al respecto, dichas capacidades se pueden reorganizar en un conjunto de tres capacidades, a saber:

la capacidad de *proyectar* la posibilidad práctica de una acción, que depende de cada uno; la capacidad de *reconocerse agente* de dicha acción, una vez llevada a cabo; y la capacidad de *imputarse* a sí mismo la responsabilidad de una acción y, por lo tanto, la de su proyecto (Begué, 2009, p. 680).

En la caracterización de las capacidades, el autor no solo desarrolla la capacidad de poder hablar, actuar, contar y ser objeto de imputación, sino también la de lograr una identidad narrativa. En la perspectiva de la identidad narrativa, el autor comprende al sujeto como un personaje inserto en una trama narrativa. En este marco, el texto enfrenta al sujeto consigo mismo hacia la comprensión de sí. De tal forma, se puede decir que la identidad narrativa se sitúa en un espacio intermedio entre, por una parte, lo sedimentado o ya adquirido y, por otra, lo proyectual; en otros términos, un espacio entre la permanencia (mismidad) y el mantenimiento de sí en la promesa (ipseidad) (Begué, 2009). En suma, la identidad narrativa permite aunar el pasado —memoria— con el futuro —promesa— en un presente lleno de sentido, haciendo posible que el sí mismo pueda reconocerse (Seibold, 2009).

En el marco del hombre capaz, tanto el poder acordarse como el poder prometer se relacionan con los otros poderes, aunque requieren de un tratamiento distinto a las capacidades previamente referidas, debido a que, por una parte, la efectuación se realiza en un momento determinado (ahora recuerdo y ahora prometo) y, por otro, se sitúan de modo diferente en la dialéctica entre la mismidad (memoria) y la ipsidad (promesa) (Ricoeur, 2005).

La memoria y la promesa son los valores constitutivos de la identidad personal: la primera se inclina del lado de la identidad-ídem, la que proporciona una base que se mantiene al paso del tiempo, y la segunda evoca la identidad-ipse, en la que es propio el cambio en función de las experiencias (Ricoeur, 2005). Así, la identidad-ídem y la identidad-ipse son entendidas como las dos dimensiones de la identidad relacionadas dialécticamente (por lo que en ocasiones se habla de un desdoblamiento de la misma), pero que como ya lo hemos referido, cada una atestigüa capacidades ontológicamente diferentes.

En resumidas cuentas, la identidad—ídem o también llamada mismidad se caracteriza por ser pasiva y resistente al tiempo, por lo que se suele reconocer como lo mismo, lo permanente a pesar del devenir de los cambios. Contrariamente, la identidad-ipse se caracteriza por ser activa en relación con el tiempo, esto quiere decir que toma el tiempo y cuenta con él para desarrollarse. Otra particularidad de esta identidad es que asume como constitutivo de su ser a su contraparte: ídem, puesto que se construye en la dialéctica con su alteridad (Begué, 2009).

Siguiendo la tesis del autor, la memoria y la promesa deben pensarse juntas en el presente vivo del reconocimiento de sí, a pesar de sus diferencias ya mencionadas (Ricoeur, 2005). En lo referido a la memoria, esta alude a la idea del pasado que se conserva idéntico y en el que el reconocimiento es el acto concreto por el que volvemos a aprehender el pasado en el presente, reconociendo que tal imagen pasada sobrevive en el presente sin perder su pertenencia al pasado (De la Maza, 2010). Por otra parte, el poder prometer representa una dimensión nueva en la idea de capacidad, también, una recapitulación de las capacidades anteriormente referidas y, en suma, involucra la capacidad y el acto por la que el sí se compromete efectivamente. En este sentido, la promesa se despliega en dos planos: uno se refiere a una dimensión lingüística sobre el acto discursivo de prometer y el otro a la dimensión moral que alcanza la promesa. Como la promesa conlleva un compromiso para hacer lo que se enunció en el acto de prometer, Ricoeur (2005) planteó que la promesa no solo tiene un destinatario, sino también un beneficiario puesto que el compromiso es hacia el alocutor. Lo anterior, además, permite advertir que la promesa comporta la relación con un otro; es decir, posee un componente de alteridad. El compromiso subyacente es al que se vincula el carácter de ipseidad de la promesa ya que, a diferencia de la mismidad, consiste en una voluntad de constancia y de mantenimiento de sí. Por último, tanto la memoria como la promesa presentan una contraparte negativa. Según el autor, a la memoria le corresponde el olvido y a la promesa la traición. La amenaza del olvido confiere a la memoria un carácter dramático y cualquier sospecha respecto a la promesa puede engendrar efectos devastadores en la condición moral del hombre (Ricoeur, 2005).

1.4.2.2 El reconocimiento recíproco y mutuo: de los unos a los otros

Taylor, tal como lo anunciamos previamente, plantea que el giro en la forma de entender la identidad ha involucrado que tanto la dignidad de las personas como su

autenticidad sean el foco del reconocimiento. Este vuelco ha sido la razón que ha impulsado el posicionamiento de una política de la igualdad, por una parte, y la política de la diferencia, por otra. La primera a raíz de que comenzó a ser compartido y universalmente aceptado el principio de ciudadanía igualitaria y, el segundo, de la mano del ideal de autenticidad que subyace a la nueva versión de la identidad.

Antes de continuar desarrollando el argumento de la política del reconocimiento y las dimensiones que esta comporta, nos parece importante destacar los términos explícitos y particulares con que el autor plantea la relación entre el reconocimiento e identidad, que Seibold (2009) califica como de extraña simbiosis y que según Salas (2016) el autor asocia reconocimiento con el de identidad. Al respecto Taylor (1993, p.55) sostiene que “mi propia identidad depende, en forma crucial, de las relaciones dialógicas con los demás”. De tal forma, comenta el mismo autor, aunque uno descubra su propia identidad no quiere decir que uno lo haya elaborado en forma aislada y al margen de los demás; al contrario, uno la ha negociado dialógicamente, en parte abierto, en parte interno, con los demás (Taylor, 1993). Con tal consigna Taylor manifiesta su tesis respecto a la naturaleza dialógica tanto del hombre como de sus relaciones, en la que toma como referentes a Hegel y Mead y cuya tesis es afín, también, con la de Honneth y Ricoeur. Entonces, bajo tal precepto, concluimos que la realización de nuestra identidad depende necesariamente de que seamos reconocidos por otros y que esto descansa en el carácter dialógico de las interacciones.

En definitiva, la perspectiva de Taylor nos permite prever que el reconocimiento se inscribe como un constructo significativo para desarrollar una teoría y análisis de la identidad, entendiéndola como un fenómeno relacional e intersubjetivo. Ideas que subyacen y coinciden, también, con las de Honneth y Ricoeur.

La política del reconocimiento propuesta por Taylor comporta una doble vertiente, tal como lo esbozamos previamente: por un lado, la política de la dignidad igualitaria o universalista que pretende asegurar el reconocimiento de la igualdad de los derechos para todos los ciudadanos (perspectiva en la que toma como base la obra de Rousseau), en el que el reconocimiento se refiere al respeto de la inherente igualdad y libertad humana. Esta política de dignidad igualitaria se expresa, por ejemplo, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (León, 2010). Por el otro, la política de la

diferencia (inspirada en el trabajo de Kant) resguarda la singularidad o identidad única de cada quien la que, al igual que la anterior, también debe ser reconocida.

Siguiendo al autor, esta distinción comporta, además, diferentes planos o esferas en las que una y otra se sitúan. La política de la diferencia tiene lugar en un espacio más bien íntimo, en términos personales y familiares, en el que la formación de la identidad se daría en un diálogo sostenido y en pugna con los otros significantes; en cambio, a la política del reconocimiento igualitario le corresponde una esfera pública, donde se manifiesta la problemática de la conciliación entre, por una parte, el trato igualitario para todos y, por la otra, las diferencias específicas que se expresan dentro de una misma sociedad (Taylor, 1993).

Como se deja entrever en el párrafo anterior, las dimensiones de esta doble vertiente, en principio, parecen estar contrapuestas, ya que por un lado se afirma que todos tienen iguales derecho y, por otro lado, sin negar lo anterior, se busca salvaguardar lo peculiar de cada individuo y su derecho a pertenecer a cierta comunidad cultural. En otras palabras, con la problemática se plantea la cuestión de si en una sociedad democrática es factible conciliar el trato igualitario (universal para todas las personas) con el reconocimiento de las diferencias y la diversidad que se manifiestan y recrean dentro de esa misma sociedad (Salas, 2016; Seibold, 2009). El autor le dedica buena parte de su reflexión a examinar la política de reconocimiento igualitario, a su vez que revisa y discute en detalle la problemática suscitada por el sentido contrapuesto entre ambas y reflexiona sobre el acercamiento de ambas posiciones, con el objeto de lograr cumplir con la exigencia de universalidad pero que no sea ciega a la diferencia. Para los fines de nuestra discusión, no ahondaremos más en esta problemática y, para finalizar con la propuesta del autor, pasaremos a revisar con algo más de detalle la política de la diferencia.

Debido a que el ideal de autenticidad redefinió la noción de identidad en términos individuales, el foco del reconocimiento, entonces, se dirigió a aquello singular que caracteriza a cada uno, a su peculiar modo de ser. De tal forma, el ideal de autenticidad comporta objetivos de autorrealización y autoplenuitud, que conlleva a cada persona a delinear una fidelidad consigo misma, con su propia originalidad, que es algo que cada quien puede articular y descubrir (Taylor, 1993).

Con base en lo anterior, la política de la diferencia se sustenta y se refiere a la posibilidad y el potencial universal que tenemos como seres humanos de “moldear y definir nuestra propia identidad, como individuos y como cultura” (Taylor, 1993, p.65)

En conformidad con lo que hemos señalado, la política de la diferencia rescata tanto la singularidad de cada uno como, adicionalmente, las particularidades culturales donde uno está inserto, todo lo cual —en el marco de la autenticidad y originalidad— es sensible y requiere del reconocimiento que le otorgan —o no— los otros significativos (Taylor, 1993).

En síntesis, la propuesta de Taylor nos ofrece, al menos y en principio, dos planos de reconocimiento: el de los derechos que involucra una perspectiva de la universalidad y el de la diferencia con una perspectiva de la particularidad. En este marco, nos interesa revisar cómo el trabajo de Honneth complementa, extiende —o tensiona— la comprensión y el desarrollo de la política del reconocimiento. Al respecto, León (2010) sugiere una correspondencia entre la propuesta de Taylor y la de Honneth, en la que el reconocimiento de la diferencia comprendería tanto al nivel del amor y la solidaridad (niveles de reconocimiento propuestos por Honneth) y en lo que respecta al reconocimiento igualitario le correspondería el nivel del derecho jurídico.

Por medio de *La lucha por el reconocimiento*, Honneth plantea tanto una teoría relacionada con la formación de la identidad como del desarrollo moral (Huttunen, 2012; Huttunen y Murphy, 2012). De esta forma, ofrece una lectura sobre los modos en que se desarrolla la sociabilidad humana y, también, un lente para comprender los conflictos sociales modernos. El autor se enfoca en indagar la dimensión social del desarrollo de la identidad que ocurriría con base en 3 autorrelaciones prácticas: auto-confianza, auto-respeto y auto-estima, en las que juegan un papel importante tanto el espacio privado como el espacio público de socialización; áreas en las que se recrean innumerables formas de reconocimiento y de menosprecio, dinámicas de relación que entregarían la clave para explorar y comprender la motivación de los actores sociales por nuevas necesidades de reconocimiento y la búsqueda de derechos (Huttunen, 2012; Huttunen y Murphy, 2012; Salas, 2016).

En la obra citada, Honneth retoma y reconstruye los argumentos hegelianos relacionados con la categoría del reconocimiento, entre los que destaca la propuesta de que por medio del reconocimiento intersubjetivo los individuos se realizan y logran un

desarrollo social-afectivo. Al respecto, las ideas de Hegel, pero en las palabras de Honneth:

un sujeto deviene siempre en la medida que se sabe reconocido por otro en determinadas de sus facultades y cualidades, y por ello reconciliado con éste; al mismo tiempo llega a conocer partes de su irremplazable identidad y, con ello, a contraponerse al otro en tanto que un particular (Honneth, 1997, p. 28)

Honneth incorpora, además, la noción de identidad y alteridad desarrollada por Mead y, también, las ideas de otros pensadores tales como Marx, Sorel y Sartre, con el objeto de delinear una nueva teoría crítica que permita comprender, explicar y dar una lectura moral a los conflictos sociales (Salas, 2016).

Entonces, la propuesta que desarrolla el autor es la distinción de tres formas diferentes de reconocimiento, las que ya habían sido propuestas y definidas inicialmente por el joven Hegel de Jena; estas son: amor interpersonal, que corresponde a un reconocimiento concreto e inmediato; los sistemas de derecho formal, que concierne a un reconocimiento universal y abstracto; y, por último, los juicios asociados al honor social y que incumbe a un reconocimiento, también, universal pero concreto (Honneth, 1997; Seibold, 2009).

Cada una de estas tres formas de reconocimiento se correlacionan con los tres niveles de autorrelación práctica previamente señalados: autoconfianza, autorrespeto y autoestima. Lo anterior tiene lugar, principalmente, en tres esferas de reconocimiento o espacios de interacción ligados a instituciones históricas. El principio del amor se encarna en la familia y en la infancia, la igualdad jurídica se sitúa en el moderno Estado de derecho y la solidaridad se representa en la valoración o estima social (Honneth, 1997; León, 2010). Además, a este modelo tripartito le corresponden tres formas de menosprecio: el abuso, la privación de derechos y la deshonra, y cada una de ellas da cuenta de que las personas no han sido reconocidas adecuadamente en los respectivos estadios, por lo que no logran relacionarse positivamente consigo mismas y quedan, así, lesionadas en su identidad moral (De la Maza, 2010; Honneth, 1997; Salas, 2016).

En lo que viene, ahondaremos en estas tres formas de reconocimiento, aunque revisaremos con mayor detalle e interés la primera forma de reconocimiento, esta es: el

amor y, en cierta medida, el de la solidaridad debido a que en ambas aquel *otro* se refiere a alguien más concreto o a una figura en particular. En cambio, en la segunda forma de reconocimiento el otro aparece en términos generalizados, puesto que, por ejemplo, los derechos son signos anónimos de un respeto social (Honneth, 1997; León, 2010). En suma, el reconocimiento en tanto que amor y solidaridad ofrece una aproximación a espacios de interacción más cercano e íntimos, con mayor probabilidad de singularizar a los actores.

Si bien Honneth tomó como base la teorización sobre el reconocimiento de Hegel, además, recurrió y se nutrió del trabajo de otros autores y de disciplinas diferentes. Particularmente, en la relectura del primer nivel de reconocimiento, Honneth incorporó la perspectiva del psicólogo social Mead y el trabajo de Winnicott y Benjamín, ambos ligados al psicoanálisis, con el objeto de ofrecer una noción contemporánea del asunto y con fundamentos empíricos.

El amor es el primer estadio de reconocimiento, corresponde más bien a una forma prejurídica de reconocimiento y se refiere a necesidades concretas de índole afectiva (trascienden a las relaciones románticas), que todas las personas poseen y en las que todos recíprocamente confirman su naturaleza necesitada; es decir, como dependientes de un otro ocasional (madre, padre, hermanos, amigos, pareja, etc.) (De la Maza, 2010; Honneth, 1997; León 2010; Seibold, 2009). Este reconocimiento se da en el ámbito de las relaciones primarias e involucra una amplia gama de relaciones afectivas, ya sean familiares, amistosas y eróticas, que dan cuenta de ser relaciones directas e inmediatas.

Para la argumentación de este nivel de reconocimiento, el autor exploró en los trabajos psicoanalíticos referidos a las relaciones que se dan en el núcleo familiar entre padres e hijos. Más específicamente, el autor prestó atención a la relación paradigmática de dependencia entre la madre y su hijo y el proceso por el que dejan de ser una unidad indiferenciada y pasan a reconocerse, amarse y aceptarse como seres independientes.

De acuerdo con Benjamín (1988), la infancia se caracteriza por una lucha en que el niño busca a su madre o padre para ser atendido, para que estos le proporcionen comodidad y cuidado. Respecto a la relación madre - hijo, al inicio, entre los dos integrantes se produce una simbiosis o subjetividad indiferenciada, en la que el niño no se diferencia ni cognitiva ni afectivamente de la madre, momento de dependencia absoluta entre los integrantes, según Winnicott (1993). En el marco de esta interacción se desarrolla la

capacidad de reconocimiento mutuo, en las que “el reconocimiento comienza con la respuesta confirmadora del otro que nos dice que hemos creado significado, tenido un impacto, revelado una intención... Al disfrutar de la respuesta confirmadora de la otra persona, la reconocemos a cambio” (Benjamin, 1990, p. 37). Con base en la cita, advertimos que la autora afirma, además, que el reconocimiento entre personas se constituye como un fin en sí mismo y que es un fenómeno esencialmente mutuo.

En este nivel, entonces, la finalidad del reconocimiento es lograr un equilibrio entre la dependencia y la autonomía, en el que la capacidad de independencia del niño se pone a prueba tanto en la ausencia de la madre como al pasar más tiempo solo (De la Maza, 2010; León, 2010). Para conseguir tal fin, la relación de dependencia absoluta debe evolucionar a una de dependencia relativa en que tanto el niño como su madre deben lograr un espacio de autonomía para sí, por lo que se ven envueltos en una tensión entre la simbiosis y la autoafirmación o, dicho en otras palabras, entre conexión y separación (Benjamin, 1990; Winnicott, 1993).

En la relación simbiótica, aunque el yo no desea renunciar a la omnipotencia, la necesidad de reconocimiento implica una paradoja fundamental: en el momento de realizar nuestra propia voluntad independiente, dependemos de la de otro para reconocerla; es decir, se ve comprometida la totalidad de uno mismo y se plantea el problema de que aquel otro podría ser igualmente absoluto e independiente (Benjamin, 1990). En este sentido, al compartir experiencias con los otros, especialmente con las figuras de apego, el bebé aprende a reconocerlas como seres autónomos e inteligibles desde una etapa muy temprana.

En el desarrollo de la intersubjetividad entre la madre y el hijo se da un proceso con momentos claves y transformativos, como cuando el bebé le devuelve la sonrisa a su madre, hecho que marca el inicio del reconocimiento recíproco y que va dando lugar a nuevas experiencias en que ambos van compartiendo su mundo interno (Benjamin, 1990). En este contexto, el proceso de reconocimiento tendrá lugar si la madre, por una parte, conserva, afirma o recupera su propia identidad y autonomía sin negarle el amor a su hijo y, por otra, reconoce la voluntad del niño puesto que gradualmente sus demandas ya no solo responden a necesidades, sino que son expresiones de su voluntad independiente. En contraparte, si el niño renuncia a su desmedida omnipotencia de querer tener al otro a su entera disposición y placer para, entonces, establecer con la

madre una relación en la que los dos se sienten uno para con el otro, sin que ambos pierdan su respectiva autonomía y libertad (Benjamin, 1999; Honneth, 1997; Seibold, 2009; Winnicott, 1993). Visto así, el objetivo de este proceso es liberarse de la dependencia absoluta, de la subjetividad indiferenciada, en virtud de la confianza depositada en el vínculo que ha sido creado entre ambas partes. Esta capacidad se desarrolla —y aumentará— conforme se asienta la confianza en el vínculo que se crea en la relación y que se caracteriza por moverse entre los polos de la fusión emocional, por un lado, y la soledad, por el otro.

En definitiva, la ruptura de la simbiosis permite que entre los integrantes de la relación surja un equilibrio productivo entre delimitación y contraposición dando paso a la estructura de una relación amorosa y madura por la desilusión recíproca de la unidad (Honneth, 1997). Este proceso, así, determina el primer paso en la delimitación recíproca de las identidades, que tanto al niño como a la madre les permite saberse dependientes, pero sin la necesidad de fundirse simbióticamente (León, 2010).

En términos generales, en este primer estadio, el del amor, la capacidad de equilibrio entre la simbiosis y la autoafirmación del niño influirá en el logro de sus lazos afectivos. Honneth (1997) utiliza la noción de objetos transicionales de la teoría de Winnicott para señalar que el vínculo con la madre se mantiene gracias a la acción de ciertos mediadores, tales como mantas, pañuelos, chupetes, peluches, etc. que le permiten al niño lograr un cierto equilibrio entre la simbiosis y la autonomía. En otras palabras, los objetos transicionales son una especie de sustituto de la progenitora a lo que los niños necesitan aferrarse para renunciar a la posesión de la madre y sobrellevar la experiencia de estar separado de ella, pero conservando algo de seguridad que esta le proporciona (Winnicott, 1982).

La capacidad de estar solo da paso a la primera relación que alguien mantiene consigo mismo, la autoconfianza. La autoconfianza constituye una confianza básica para la formación de la identidad, la que se sustenta y da cuenta de la seguridad del niño en el amor de la madre permitiéndole lograr la suficiente confianza en sí mismo para estar solo y sin una ansiedad desmedida (Honneth, 1997; León, 2010).

En lo que respecta a la forma de menosprecio que corresponde con este nivel de reconocimiento, de acuerdo con el autor, se refiere al retiro violento de las posibilidades de disfrutar o utilizar el propio cuerpo, a la pérdida de la confianza en la capacidad de la

coordinación autónoma del propio cuerpo; en este sentido, considera experiencias de maltrato corporal o todo tipo de insultos y faltas a la integridad física (Honneth, 1997). En términos concretos, el autor representa a las violaciones y la tortura como casos paradigmáticos de este tipo de menosprecio, y refiere que el efecto de estas experiencias es la pérdida de la confianza en sí mismo como en los demás. No obstante, Ricoeur opina que los ejemplos referidos, que por lo demás son extremos, no serían los más adecuados, ya que la humillación no solo se siente en las experiencias límites. Por tanto, propone la desaprobación como expresión de orden más cotidiano de falta de reconocimiento, señalando que, si bien los amigos y los amantes se aprueban y felicitan mutuamente por existir, el retiro o el rechazo de esta aprobación conllevaría una humillación tal que el individuo lo vive como una mirada por encima del hombro, desde arriba, como no existiendo (Ricoeur, 2005).

El segundo estadio de reconocimiento que comporta la relectura hegeliana de Honneth es la del derecho formal, que corresponde a un reconocimiento jurídico. Tras el espacio y las relaciones iniciales proporcionadas por la familia y los amigos, la vida y la participación de las personas se extienden más allá de estas fronteras y exige de otro tipo de reconocimiento. En este marco, la lucha por el reconocimiento alude a que, frente a la gama de derechos conquistados y proclamados, las personas apelan a ellos y los hacen valer; por lo que, con base en los derechos universales e inherentes del ser humano referidos a que alguien es libre e igual a cualquier otro, la persona singular puede ver en ello el sustento objetivo de que a ella se le reconoce, también, su capacidad de formación de juicios autónomos (Honneth, 1997). En otras palabras, la autonomía formal de uno como persona reclama un reconocimiento como tal en la sociedad civil y tal reconocimiento se da a través de derechos que todas las personas, en tanto iguales, tenemos (León, 2010).

Como ya lo hemos planteado, este nivel el reconocimiento se refiere a la libertad en el sentido jurídico de la igualdad de las personas ante la ley y que aspira a la consecución del respeto universal. Tal perspectiva deja entrever, nuevamente, la limitación e insuficiencia en relación con aquellas personas que necesitan ser reconocidas en su individualidad y/o el reconocimiento de formas de vida particulares (Seibold, 2009). Si bien este tema ya lo habíamos mencionado, aparece de nuevo y se torna evidente su relevancia tanto teórica como empírica. Al respecto, Seibold (2009) señala que ambas perspectivas no debieran resultar incompatibles o contradictorias y argumenta esta

posición citando la postura de Honneth, quien plantea —en términos abreviados— el surgimiento de una lucha que de lugar a una nueva eticidad que contenga tanto la dimensión universalista como la de las particularidades y que albergue, entonces, la autonomía de sus miembros como su vinculación comunitaria y social. La propuesta de Honneth es más elaborada de lo descrito aquí y su argumento posee varios elementos que aportan al análisis de la cuestión, pero una revisión más exhaustiva del asunto nos desviaría de nuestro foco.

En lo que respecta a la autorrelación que deviene de este tipo de reconocimiento, Honneth (1997) lo define como autorrespeto o respeto de sí mismo, el que se engendra gracias a que, si se merece y posee el respeto y reconocimiento de los demás, uno puede respetarse a sí mismo. Para Honneth, en este marco, la dignidad humana alude a la capacidad de reivindicar un derecho. En contraparte, la inferioridad jurídica comporta no considerar la madurez de una persona y no tratarla con la libertad de la voluntad, lo que conlleva a una experiencia de desprecio que toma la forma de sentimientos de exclusión, alineación, opresión que producen vergüenza e indignación y que son el motor para la resistencia, la protesta activa y las luchas sociales de reivindicación (De la Maza, 2010; Honneth, 1997; Huttunen y Murphy, 2012).

El siguiente estadio de reconocimiento, el tercero, es el de la estima social o también llamado solidaridad y corresponde a un reconocimiento postjurídico, debido a que es más que el reconocimiento de la dignidad humana compartida (derechos) y no alude a las necesidades básicas (amor). Según Honneth (1997), en este estadio la identidad llega a la formación completa de sí misma y por este medio se puede alcanzar la máxima autorrelación positiva.

En este nivel la valoración social alude al reconocimiento de las cualidades y las facultades concretas de cada uno; más específicamente, el reconocimiento apunta a considerar a alguien significativo para la comunidad, o para la praxis común, con base en que sus capacidades y cualidades son importantes y valiosas para aquel grupo y para la vida de los demás (De la Maza, 2010; Honneth, 1997).

Siguiendo la tesis del autor, para que se produzca la estima social se requiere de un horizonte de valores compartidos y fines comunes, a modo de criterios de relevancia social, que surgen de la puesta en común de cada cultura y difieren según las épocas y lugares (De la Maza, 2010; León, 2010). En función de lo anterior, cada persona tiene la

oportunidad de sentirse valioso para la sociedad con base en sus operaciones y capacidades, por lo que podrá medir la importancia de sus propias cualidades en relación con los otros y para la vida de los demás (Honneth, 1997). En este punto es importante clarificar que tal valoración es distinta a y no está dada por la jerarquía (propias de las sociedades pre-modernas) y, contrario a ello, la valoración social está basada en el prestigio, en la diferenciación con base en las capacidades individuales (característico de las sociedades modernas) (León, 2010).

En este nivel, Honneth (1997) define que la autorrelación positiva es el sentimiento de valor propio o autoestima, que alude a la valoración positiva de las cualidades y facultades concretas que son características de uno, gracias a la valoración social que han tenido de ello. En cambio, la falta de respeto dice relación con la ausencia de reconocimiento a pesar de que el trabajo de uno valga la pena y sea digno de ello, lo que es experimentado como deshonra (Honneth, 1997; Huttunen y Murphy, 2012).

A lo largo de todo el apartado hemos podido revisar la perspectiva teórica de tres filósofos contemporáneos que han elaborado diferentes aproximaciones teóricas sobre el reconocimiento. A modo de cierre queremos destacar algunas ideas finales. Tal como lo declaramos al inicio, el apartado no pretendía ser una nueva formulación teórica sobre el reconocimiento, sino ofrecer una mirada integradora y conciliadora de las propuestas. Los trabajos citados permiten advertir que no hay una teoría unificada sobre el reconocimiento, sino propuestas que podemos considerar complementarias entre sí, con ideas más coincidentes y otras más bien disidentes. A modo de ejemplo, tanto la teoría del reconocimiento de Honneth, como la política del reconocimiento de Taylor, aparecen ligadas a la noción de conflicto y de lucha en el marco de la tradición hegeliana. En cambio, Ricoeur se desmarca de esta noción y aboga por un reconocimiento que tenga lugar en el marco de experiencias pacíficas. De tal forma, este autor considera otra opción frente a la noción de lucha, proponiendo y desarrollando la noción de estados de paz y/o mutualidad, que surgen en el marco de la idea de don (Ricoeur, 2005; Salas, 2016). El don (donación), si bien de carácter simbólico, expresa una experiencia efectiva de un reconocimiento mutuo, ya que evita tanto la lógica de equivalencia (que rige los intercambios mercantiles) como el de la retribución.

Por otra parte, podemos concluir que los puntos en común son aquellos relacionados con entender el reconocimiento como un fenómeno interpersonal, mediado discursivamente, referido principalmente en la forma de diálogo, que tiene lugar en distintos escenarios: unos de carácter más privado y otros más público. En los espacios privados los otros son más puntuales, vale decir, actores más personificados; en cambio, en el ámbito público, si bien hay otros, esos otros pueden estar distribuidos o representados simbólicamente.

1.5 Síntesis del capítulo

1. Iniciamos el capítulo con una caracterización de las expectativas y cambios exigidos al sistema educativo durante el siglo XXI, las que se han traducido y expresado, además, en nuevas demandas, desafíos y oportunidades para las personas ya que, a diferencia de otras épocas, en la actualidad las personas tenemos más y nuevas posibilidades de plantearnos retos educativos a lo largo y ancho de nuestras vidas y en diferentes contextos, con el objetivo de acoger las necesidades e intereses de aprendizaje tanto las tradicionales como aquellas emergentes.

2. Con base en lo anterior, proyectamos la IdA como una herramienta conceptual y analítica, útil para intervenir sobre algunas de las características que podrían permitir a las personas abordar con expectativas de éxito los desafíos y oportunidades de aprendizaje en la sociedad de la información.

3. Explicamos que el desarrollo teórico en torno a la identidad no ha sido homogéneo y ha dado lugar a dos bifurcaciones. Sin embargo, y de acuerdo con nuestra perspectiva constructivista sociocultural, nos inclinamos por aquella que concibe a la identidad como un proceso sociocomunicativo, dinámico y que contempla la posibilidad de coexistencia de múltiples identidades. En el marco de esta perspectiva, hay un consenso general en entender la identidad como dinámica. Sin embargo, hay líneas de conceptualización que se enfocan y abordan distintas dimensiones de la identidad, por ejemplo: su naturaleza discursiva y narrativa, su producción en la actividad como parte de las prácticas sociales y de comunidad.

4. En relación con el concepto de IdA —*learner identity* en inglés— comentamos el interés que ha ido despertando en la comunidad científica, pero que ha dado lugar a un desarrollo dispar en términos de su conceptualización.

5. A continuación, presentamos la conceptualización de IdA, desde un enfoque constructivista sociocultural, que la describe como un conjunto de significados sobre uno mismo como aprendiz que están en constante proceso de reconstrucción y que, gracias a las interacciones que mantenemos con otros, las personas tenemos experiencias de reconocimiento como aprendices.

6. El modelo plantea elementos y modalidades que conforman el proceso de construcción de la IdA. Los elementos que intervienen en la construcción de la IdA son los objetivos y motivos, las emociones, los otros significativos, los patrones discursivos, la convergencia o interferencia de otras identidades, el carácter singular o habitual de las experiencias y las características de la actividad. Las modalidades de construcción “en” y “sobre” la actividad están focalizadas en la participación de la persona en actividades singulares de aprendizaje, por lo que son modalidades contextualizadas y temporalmente situadas en una actividad en particular —en el caso de la modalidad “en”— o próxima a ella —en el caso de la modalidad “sobre”—. En cambio, la modalidad “a través de” es una modalidad transcontextual producto de la reconstrucción discursiva que se lleva a cabo a partir de experiencias pasadas de aprendizaje como de experiencias imaginadas o proyectadas hacia el futuro.

7. En relación con lo anterior, se especificó que los AdR adquieren protagonismo mientras las personas participan “en la actividad” y se distinguen de otras acciones de la actividad porque dan lugar a que la persona se reconozca de alguna manera como aprendiz o mantenga o refuerce su reconocimiento como tal. Todo lo cual tiene lugar en el plano interpsicológico de la construcción de la IdA. En contraparte, el sentido de reconocimiento se corresponde con el plano intrapsicológico, en el que se procesan y organizan los significados sobre uno mismo como aprendiz.

8. Tras los antecedentes descritos, propusimos el principio de mediación semiótica y la definición de la actividad conjunta con el objeto de prever preliminarmente algunas de las particularidades de los AdR. Así mismo, planteamos el principio de internalización y la categoría de sentido como conceptos sugerentes para comprender el

proceso de reconstrucción de los significados que comportan los AdR y que darían origen al sentido de reconocimiento.

9. En el último apartado, revisamos las elaboraciones conceptuales del reconocimiento y específicamente nos interesamos por aquella que lo concibe como un fenómeno eminentemente intersubjetivo y un elemento fundamental en la formación de las identidades. Al respecto, desarrollamos las perspectivas teóricas contemporáneas propuestas por Honneth, Taylor y Ricoeur quienes, si bien abordan el reconocimiento en líneas de trabajos específicas y desde sus respectivos estudios, en su conjunto coinciden en proponer al reconocimiento como un elemento clave en la formación de las identidades, destacan que es un fenómeno que surge en un plano intersubjetivo y subrayan el carácter dialógico del mismo.

CAPITULO SEGUNDO
COORDENADAS Y DISEÑO
METODOLÓGICO

Capítulo 2. COORDENADAS Y DISEÑO METODOLÓGICO

El capítulo contiene ocho apartados. Lo iniciamos planteando la finalidad, los objetivos de la investigación y las preguntas asociadas. Luego damos paso a la definición del enfoque metodológico que otorga el encuadre a la investigación y, seguidamente, a la descripción del diseño. El cuarto apartado está dedicado a la presentación de los instrumentos de recopilación de datos y en el quinto explicamos el procedimiento por el cual se llevó a cabo el trabajo de campo. En el sexto apartado nos dedicamos a describir las etapas, procedimientos y referentes por medio del cual analizamos la información. Seguidamente, nos detenemos a plantear los aspectos éticos que hemos tenido en cuenta a lo largo de la investigación. Por último, en el octavo apartado presentamos una síntesis del capítulo.

2.1 Finalidad, objetivos de la investigación y preguntas directrices

Tomando como referente principal el modelo de construcción de la identidad de aprendiz, descrito en el capítulo anterior, la investigación ha tenido como foco los AdR que aparecen en actividades de aprendizaje y su papel en los procesos de construcción de significados sobre uno mismo como aprendiz que tienen lugar en las modalidades de construcción “en” y “sobre” la actividad. De tal forma, la investigación se ha propuesto abordar de forma conjunta las dos vertientes, interpsicológica e intrapsicológica, del proceso de construcción de IdA.

Concretamente, la finalidad de nuestra investigación ha sido *estudiar el papel de los AdR y su relación con el sentido de reconocimiento en la construcción de la IdA que tiene lugar en las modalidades de construcción “en” y “sobre” la actividad* de acuerdo con el modelo de construcción de la IdA.

Hemos definido dos objetivos y para cada uno de ellos planteamos preguntas de investigación.

Objetivo 1. Identificar y caracterizar los AdR que aparecen en la actividad conjunta de los participantes –profesor y alumnos– durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

1. *¿Qué actuaciones discursivas y no discursivas presentes en el desarrollo de las actividades de aprendizaje son identificadas por los alumnos como portadoras de significados sobre sí mismos como aprendices, es decir, como AdR?*
2. *¿Qué características presentan las actuaciones identificadas por los alumnos como AdR en lo que concierne a los actores –profesor, compañeros– implicados, a los significados que vehiculan –componentes del modelo de IdA– y a su estructura?*
3. *¿Es posible establecer una tipología de AdR atendiendo a las características de los actores implicados y de las actuaciones que están en su origen?*

Objetivo 2. Analizar el impacto de las actuaciones identificadas por los participantes como AdR en los procesos de construcción de significados sobre sí mismos como aprendices.

1. *¿Con qué significados sobre sí mismos como aprendices —componentes del modelo de IdA— ponen en relación los alumnos las actuaciones identificadas por ellos como AdR?*
2. *¿Cuáles son las características del proceso por el que llega a impactar un AdR en la construcción de significados sobre sí mismos como aprendices?*

2.2 Enfoque metodológico

El proyecto se sitúa en el marco de una investigación cualitativa y, dentro de este marco, adoptamos un enfoque fenomenológico, discursivo y de estudio de casos.

El definirnos como una investigación cualitativa demanda que tengamos en cuenta una serie de principios básicos para entender el fenómeno de interés, diseñar la aproximación al fenómeno y tomar perspectiva respecto al rol como investigador, entre otros, ya que el marco cualitativo, en un amplio sentido, se refiere a “la investigación que produce datos descriptivos en las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1994, p. 20).

A partir de lo anterior, en la investigación cualitativa los investigadores se orientan a reconstruir la realidad desde el punto de vista de los actores, a explorar los significados atribuidos a los eventos que configuran dicha realidad y a indagar en cómo los experimentan en el marco de sus propios contextos sociales (Willig, 2013). En este sentido, en términos ontológicos consideramos que no hay una realidad absoluta, objetiva, invariable y aprehensible, sino que es construida activamente por las personas y se va modificando en el transcurso del tiempo. En las situaciones de estudio, por tanto, concurren varias realidades y en este contexto se construye una nueva por quienes se involucran y participan en ella. Entendemos, así, que aunque las versiones de mundo son personales se prevé que las realidades construidas tienen puntos en común, coinciden y pueden ser compatibles (Stake, 2007).

En lo que respecta a las asunciones epistemológicas, entendemos que hay una distancia mínima entre el investigador y el objeto de estudio. De tal manera, el profesional debe ser consciente de que tiene presencia e interviene en el proceso investigativo a partir de la comunidad y la perspectiva teórica con la que plantea y aborda el fenómeno estudiado

(Denzin y Lincoln, 2012; Willig, 2013). Con base en lo anterior, asumimos que es factible que la perspectiva del investigador (incluyendo sus propias experiencias, valores e intenciones) se filtre en la recolección de los datos como en la interpretación de los mismos, por lo que es necesario explicitarla, documentarla y comunicarla a la audiencia (Flick, 2007). De esta forma, en términos axiológicos, reconocemos que nuestras creencias y valores, de alguna u otra manera, están presentes y pueden intervenir el trabajo.

Por último, el paradigma cualitativo proyecta una aproximación inductiva que se inicia a partir de una exploración y descripción del fenómeno para luego avanzar en la generación de los fundamentos teóricos (Taylor y Bogdan, 1994). En otras palabras, en términos metodológicos hemos formulado un proceso que se comenzó desde lo particular y se ha dirigido a una perspectiva más general.

Enfoque fenomenológico

Tal como revisamos en el capítulo anterior, la perspectiva constructivista sociocultural nos ha permitido situar teóricamente el tema y el fenómeno de estudio. En este sentido adoptar el enfoque fenomenológico es conveniente ya que, por una parte, es coherente con el objeto de estudio y, por otra, permite realizar una aproximación congruente entre los referentes epistemológicos y las coordenadas metodológicas.

La investigación fenomenológica además de tener una larga historia, en la que convergen varias disciplinas, está ligada a una amplia gama de escuelas de pensamientos. Entre los principales representantes se encuentra Edmund Husserl, creador del movimiento fenomenológico que se ha extendido y ramificado en el transcurso de los años, quien se interesó por el mundo tal como es experimentado por los seres humanos dentro de contextos particulares y momentos concretos (Willig, 2013). La fenomenología aspira, entonces, a describir los fenómenos tal como se presentan a la conciencia en vez de interesarse por declaraciones abstractas sobre la naturaleza del mundo en general o nociones de sentido común. Siguiendo a Willig (2013), la fenomenología se caracteriza por centrarse en obtener descripciones ricas, detalladas y en primera persona sobre los significados de las experiencias y los fenómenos que se investigan. De modo que el interés está puesto en conocer los fenómenos desde la perspectiva de los propios actores, ya que la realidad que importa es la que estos perciben como relevante (Taylor y Bogdan, 1994).

En términos generales, en una investigación fenomenológica se hacen preguntas sobre experiencias vividas y a través del examen de las experiencias individuales los fenomenólogos se orientan a encontrar el significado y las características comunes de una experiencia o evento (Starks y Trinidad, 2008). Entonces, como lo anunciamos anteriormente, conducir la investigación en los términos fenomenológicos se ha orientado a que los análisis proporcionen información sobre los significados de las experiencias vividas, que en nuestro caso se refiere a los significados sobre uno mismo como aprendiz que se expresan y negocian por medio de AdR en las experiencias subjetivas de aprendizaje.

Análisis discursivo

La investigación se inscribe, también, en el enfoque discursivo. Al respecto, queremos detallar que, en psicología, el análisis del discurso no se ha incorporado solo como una herramienta metodológica más al repertorio de métodos cualitativos. Ha introducido, también, una nueva perspectiva teórica que toma como base al lenguaje y lo asume como una entidad variable y relacionada a sus contextos, a diferencia de la perspectiva cognitivista que define el lenguaje en términos representacional o referencial (Garay, Iñiguez y Martínez, 2005; Potter, 2008; Sisto, 2012).

En este sentido, en el análisis del discurso se toma la conceptualización de lenguaje desde la Psicología Cultural y la Escuela Histórico Cultural, quienes le atribuye un papel protagónico en los procesos y fenómenos psicológicos (ver más en Vygotsky, 1995, 1996; Wertsch, 1985; entre otros) y concretiza la relevancia del lenguaje en la noción de discurso (Sisto, 2012). Es conveniente comentar que los interesados en el discurso no han tomado una misma posición, sino que han dado paso a una proliferación de formas de análisis de discurso o escuelas de pensamiento sobre el análisis del discurso, pero todos convergen y se centran en lo que se conoce como giro discursivo, propuesta que invita a tomar el discurso como camino principal para hacer investigación (Antaki, Billig, Edwards y Potter, 2003).

El lenguaje en uso es el foco en la labor de los analistas, ya que el lenguaje y las palabras en sí mismas son básicamente insignificantes, debido a que los significados se crean y surgen por medio del lenguaje que es compartido entre los integrantes de la interacción y acordado mutuamente (Starks y Trinidad, 2008). Otro de los argumentos que distingue a esta perspectiva es que concibe al lenguaje como el constructor de la

realidad —y no solo como la descripción de esta— y, además, lo entiende como una práctica social —al igual que sus correspondientes discursos (Garay, Iñiguez y Martínez, 2005). Por tanto, trabajar en el marco de la perspectiva discursiva nos ha proporcionado los fundamentos para abordar la construcción de la IdA en términos discursivos. La versatilidad del lenguaje, entonces, nos ha permitido acceder a y aprehender la construcción y la reconstrucción discursiva de significados sobre uno mismo como aprendiz, significados que las personas negocian e intercambian mientras interactúan y actúan durante una actividad en particular como tras participar en ella, al ser consultados sobre esto.

En el marco del análisis del discurso, el analista toma como material empírico y de base cualquier tipo de interacción lingüística y una amplia variedad de materiales textuales (Antaki et al., 2003), a partir de lo cual el desafío es encontrar y dar coherencia a un *corpus* discursivo presente en textualidades fragmentadas, debido a que la coherencia en el discurso es un rasgo fundamental que confiere validación al análisis (Sisto, 2012). El optar por un enfoque discursivo nos ha permitido, así, utilizar la producción discursiva para acercarnos a y hacer inteligible las experiencias de los participantes y los significados que se crean y comportan.

Estudio de casos

La adopción de una metodología de estudio de casos responde al convencimiento de que el estudio de las particularidades y la complejidad de un caso singular es lo que permite comprender su actividad en sus circunstancias habituales y, de esta forma, acceder al detalle de la interacción en su contexto (Stake, 2007). Lo anterior, debido a que el *caso* se entiende como una unidad que tiene límite físico, social o temporal, posee partes constituyentes que le proporcionan entidad, funciona como un sistema integrado y que, dependiendo de la finalidad del estudio en cuestión, involucra considerar alguna fase de la historia vital o el proceso vital completo de la unidad (McKernan, 1999; Stake, 2007). En este sentido, diseñar la investigación en los términos de un estudio de casos remitió a la necesidad y la previsión de éxito de acceder a un delimitado grupo de personas y en un intervalo de tiempo determinado, que al compartir una dinámica e interactuar en el contexto de algún tipo de actividad de aprendizaje, nos permitiría acceder y registrar sus experiencias subjetivas de aprendizaje.

Lo fundamental al trabajar en el marco de un estudio de casos es que nos permite

desarrollar una investigación que “conserva lo holístico y el sentido característico de los eventos de la vida real” (Yin, 1994, p.3). Desde esa perspectiva, se plantea que el estudio de casos tiene un carácter fenomenológico, debido a que reproduce el mundo de los participantes por medio de descripciones de acontecimientos tal y como los participantes (incluyendo el investigador) lo experimentan (McKernan, 1999). Esta caracterización resulta de interés especial cuando nuestro foco son las experiencias subjetivas de los participantes y a partir de ellas pretendimos obtener información y revelar conocimiento que nos permitiera generar conceptos nuevos —por ejemplo, los AdR— y analizar modelos teóricos —particularmente el de construcción de la identidad de aprendiz. De tal forma, haber diseñado nuestra investigación en estas coordenadas ha permitido contar con datos de casos concretos de tipo naturalista y empírico y como señala McKernan (1999) “resulta difícil refutar los datos de casos concretos” (p.16).

A partir de un estudio de casos, la intención del investigador es centrarse en las características del caso y sus rasgos profundos, por lo que es común emplear varios métodos de investigación que permitan asegurar los datos para que —en su conjunto— den cuenta de la integridad del fenómeno estudiado (McKernan, 1999). Este tipo de estudio otorga un *corpus* de datos altamente representativo, aunque tiende a comprender períodos de tiempo algo extendido y, además, los datos y los respectivos resultados tienden a estar en suspenso hasta que la recopilación de ellos cesa por completo (McKernan, 1999). Los resultados si bien no permiten interpretar más allá de lo acotado que es el caso ni realizar generalizaciones a poblaciones mayores, sí permiten generalizar sobre el caso, ya que se ha estudiado a profundidad. A estas generalizaciones sobre un caso se le ha denominado generalizaciones menores (Ceballos-Herrera, 2009). También se espera que los resultados ayuden a que los lectores o usuarios de la información valoren y decidan si el caso representa, en cierto grado y aspecto, una coincidencia y similitud con el suyo, si en la información hay detalles que resuenan con sus propias experiencias. A esto se refiere Stake (2007, 1978) cuando propone la posibilidad de realizar generalizaciones naturalistas a partir de un estudio de casos.

Por último, el estudio de casos se ha difundido ampliamente y ha sido una técnica de investigación utilizada por varias disciplinas. En educación ha dado pie a un interesante número de trabajos, ya que el estudio de casos educativo permite un “análisis relativamente formal de un aspecto de la vida del aula” (Hopkins, 1985 citado en

McKernan, 1999, p. 15). De tal forma, nuestra investigación: sus datos, resultados y conclusiones, representa una aproximación naturalista del aula.

2.3 Descripción del diseño de la investigación

El diseño de la investigación consideró la definición, a priori, de ciertos criterios a partir de los cuales seleccionar y conformar los casos de estudio. Como se verá a continuación, se determinaron 4 casos dispares entre sí por la edad de los estudiantes y el tipo de interacciones que predominó en las actividades de aprendizaje.

2.3.1 Criterios y selección de los casos y participantes

Para alcanzar la finalidad y los objetivos de la investigación, y en coherencia con los antecedentes teóricos, planteamos una serie de criterios que guiaron la selección de la situación de estudio y los participantes más idóneos. Consideramos así dos variables que orientaron la definición de los casos a investigar: uno, las características de las actividades de aprendizaje y dos, las características de los participantes.

En lo que se refiere a las características de las actividades de aprendizaje definimos cuatro criterios. El primero fue que la actividad debía estar orientada explícitamente a promover el aprendizaje de los participantes, lo que nos llevó a optar por actividades en el marco de la educación formal. El segundo criterio surgió a raíz de nuestro interés por identificar AdR típicos y variados en un contexto natural de actividades de aprendizaje, lo que concretamos en la elección de secuencias didácticas –SD en adelante– completas como situaciones de estudio, ya que una SD permite estudiar las interacciones de los participantes y su evolución a lo largo de una serie de tareas y actividades de aprendizaje encadenadas e interrelacionadas. El tercero fue que las SD seleccionadas debían ser de naturaleza tal que propiciaran la interacción y los intercambios comunicativos tanto entre el/la profesor/a y los estudiantes como entre los estudiantes, puesto que los AdR pueden tener su origen en ambos. Y el cuarto y último criterio consistió en seleccionar una actividad que garantizara el registro de la SD durante su desarrollo y, también, permitiera realizar entrevistas a los estudiantes.

En lo que respecta a los participantes establecimos tres criterios de selección. El primero consistió en garantizar la participación de alumnos de ambos sexos. El segundo y el

tercer criterio tenían relación con elegir momentos evolutivos en los que, por la etapa vital de los participantes, podíamos suponer razonablemente que, por una parte, las interacciones con el profesor y con los iguales podían ser significativas e influyentes para la construcción de significados sobre sí mismos como aprendices, y por otra, que podían ser especialmente sensibles a experiencias y procesos de construcción identitaria y de interferencia, conflicto y negociación entre las identidades de los participantes.

Atendiendo a estos criterios, presentamos el diseño de la investigación por medio del cual definimos cuatro casos, los que se corresponden con cuatro SD contrastadas entre sí en lo que concierne a las edades de los participantes y al tipo de interacción e intercambios comunicativos que dominan en las actividades.

Tabla 2.1
Casos de estudio

<i>Casos</i>		<i>Edades</i>	
		Niños	Adolescentes
Actividades de aprendizaje	Basadas fundamentalmente en la interacción <i>profesor-alumnos</i>	SD 1	SD 2
	Basadas fundamentalmente en la interacción <i>entre alumnos</i>	SD 3	SD 4

En síntesis, propusimos este diseño con el fin de explorar, identificar y analizar AdR surgidos a partir de contextos de actividad y participantes con características diferentes entre sí bajo el supuesto que: por una parte, los dos rangos de edad (niños y adolescentes) marcan cierta diferencia etaria, de objetivos y tareas del desarrollo y de nivel de escolarización, por lo que ambos grupos introducirían un contraste en lo que concierne a la sensibilidad de los participantes ante los procesos de construcción identitaria y a la incidencia de la interacción con el profesor y los iguales en la construcción de significados sobre sí mismos como aprendices. Por otra parte, proyectamos que las actividades de aprendizaje basadas fundamentalmente en dos formas de interacción e intercambios dialógicos diferentes (profesor-estudiante y entre los estudiantes) facilitarían la producción e identificación de AdR que tienen su origen en ambos actores y permitirían analizar su impacto en los procesos de construcción de significados sobre sí mismos como aprendices de los participantes.

Por último, y para cerrar este apartado, en relación con los criterios de selección de los casos y los participantes, nos parece relevante comentar que de acuerdo con la finalidad de este proyecto no consideraremos otros criterios o variables que, como parte de la

actividad de aprendizaje, pudiera incidir en la generación y negociación de un AdR. De tal forma, por ejemplo, para esta investigación el ámbito disciplinar de la asignatura a la que correspondiera cada SD no sería tomada en cuenta para la selección del caso, por lo que las SD podían representar asignaturas similares o diferentes entre sí. Lo mismo pasó con las características de las instituciones educativas en relación con su administración y financiamiento (si correspondía a un sostenedor municipal –público– o uno particular –privado) y si se adscribía a una doctrina religiosa o no.

2.3.2 Los casos de estudio: cuatro secuencias didácticas

Tras los criterios y las observaciones descritas previamente, los 4 casos quedaron conformados tal como se presenta a continuación

Tabla 2.2

Los cuatro casos de estudio

<i>Casos</i>	<i>Edades</i>	
	<i>Niños</i>	<i>Adolescentes</i>
Basadas fundamentalmente en la interacción <i>profesor-alumnos</i>	SD 1 5° año básico, Lenguaje 26 estudiantes de 10 años	SD 2 2° año medio, Física 32 estudiantes de 15 años
Actividades de aprendizaje	Basadas fundamentalmente en la interacción <i>entre alumnos</i>	SD 3 5° año básico, Historia 35 estudiantes de 10 años
		SD 4 4° año medio, Filosofía 21 estudiantes de 17 años

Como se aprecia en la tabla n° 2, las cuatro SD representan y se desarrollaron en cursos y asignaturas diferentes: dos cursos corresponden al nivel de educación básica (educación primaria), una SD se llevó a cabo en la asignatura de lenguaje y comunicación (a la que denominaremos lenguaje) y la otra en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales (a la que nos referiremos como historia). Los otros dos cursos se inscriben en la educación media (educación secundaria), una de la SD se desarrolló en la asignatura de física y la otra en la de filosofía.

El trabajo de campo lo llevamos a cabo en Chile, en las ciudades de Santiago (región metropolitana) y Pichilemu (comuna de la VI región, zona centro sur del país), entre abril y agosto del año 2015. Desarrollamos el trabajo en tres colegios, ya que los cursos correspondientes a las asignaturas de lenguaje y filosofía pertenecían a un mismo colegio.

En cuanto a las características de los colegios, las asignaturas de lenguaje y filosofía pertenecían a un colegio que se define como una comunidad humanística laica que educa en la libertad de pensamiento y expresión, entregando una educación que considera la formación de personas en sus diversas individualidades, legitimando a cada uno en su diferencia y declarándose como una institución comprometida con la sociedad y su transformación.¹⁶ La institución está organizada en tres niveles de enseñanza: jardín infantil, enseñanza general básica (1° a 8° básico) y enseñanza media (1° a 4° medio).

La asignatura de historia corresponde, también, a una institución privada de educación aunque de orientación religiosa católica. La institución se define como una comunidad que se identifica y participa en la formación tanto valórico-católica como académica de sus estudiantes. A su vez, señalan que la comunidad educativa promueve la innovación y el trabajo de excelencia con el fin de que sus estudiantes realicen todas sus potencialidades en los ámbitos académico, pastoral, investigativo, cívico, artístico, deportivo y de responsabilidad con el medio ambiente¹⁷. El colegio se organiza en tres ciclos de enseñanza: ciclo parvulario, ciclo menor (1° a 8° básico), ciclo mayor (1° a 4° medio).

La SD de la asignatura de física se dictó en una institución de educación pública de administración municipal, ubicada en la comuna de Pichilemu, la que ofrece educación humanista-científica y, también, educación de adultos, aunque en modalidad dos años en uno y en horario vespertino. Según su proyecto educativo, la institución se orienta a formar personas respetuosas, responsables, fraternas e inclusivas a partir de la implementación de un estilo pedagógico centrado en el aprendizaje y por medio del desarrollo de competencias que, en definitiva, permitan a sus estudiantes desenvolverse en el ámbito académico, ético y social e incorporarse con éxito a la educación superior o al mundo laboral¹⁸. El liceo es una institución exclusivamente de enseñanza media, por lo que sus cursos van desde 1° a 4° medio, tanto en la jornada regular diurna como en la educación de adultos vespertina.

¹⁶ Información relacionada con la misión del colegio y obtenida a partir del Proyecto Educativo Institucional

¹⁷ Información relacionada con la misión del colegio y obtenida a partir del Proyecto Educativo Institucional

¹⁸ Información relacionada con la misión del colegio y obtenida a partir del Proyecto Educativo Institucional.

Tabla 2.3

Resumen de las características de las instituciones educativas

Descriptor	SD		
	Lenguaje y filosofía	Física	Historia
Ubicación	Ciudad de Santiago, comuna de Santiago, región Metropolitana	Comuna de Pichilemu, VI región del Libertador Bernardo O'Higgins	Ciudad de Santiago, comuna de Maipú región Metropolitana
Nivel de enseñanza	Todo el ciclo escolar obligatorio: -Educación parvularia, nivel transición -Educación general básica (1° a 8° básico) -Educación media, modalidad humanístico- científica (1° a 8° básico)	-Educación media, modalidad humanístico-científica (1° a 4° medio) -Educación media de adultos, modalidad humanístico-científica, dos años en uno (1° y 2°; 3° y 4°) y en jornada vespertina	Todo el ciclo escolar obligatorio: -Educación parvularia, nivel transición -Educación general básica (1° a 8° básico) -Educación media, modalidad humanístico- científica (1° a 8° básico)
Dependencia administrativa y financiera	Institución privada de administración y financiamiento particular	Institución pública de propiedad y financiamiento estatal, administrado por la municipalidad de Pichilemu.	Institución privada de administración y financiamiento particular
Orientación religiosa	Educación laica	Educación laica	Educación confesional católica
Nivel socioeconómico de la familia ¹⁹	Alto	Medio bajo	Alto

A continuación, describimos en detalle las cuatro SD correspondientes a las asignaturas de lenguaje, física, historia y filosofía. La información relacionada con la planificación y el programa de estudio de las respectivas asignaturas, en cada caso, fue proporcionada por las profesoras responsables del curso y participantes en la investigación.

Secuencia didáctica en la asignatura de lenguaje —SD1—

El primer caso —SD1— corresponde a un 5° año de educación básica (primaria), el curso lo formaron 26 estudiantes con una edad promedio de 10 años, dirigido por una

¹⁹ Información disponible en el sitio web: www.agenciaeducacion.cl

La clasificación “Alto” representa un nivel de escolaridad de los apoderados (padre, madre o tutor de los estudiantes) de 16 años o más y un ingreso del hogar de \$1.460.001 o más (€1.800 aproximadamente). Además, se estima que el 9% o menos de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social.

La clasificación “Medio bajo” representa un nivel de escolaridad de los apoderados (padre, madre o tutor de los estudiantes) de entre 10 y 11 años y un ingreso del hogar que varía entre \$340.001 y \$490.000 (entre €430 y €620 aproximadamente). Además, se estima que entre el 54,01% y 71% de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social.

profesora titular y de la disciplina quien contaba con la colaboración de una profesora en práctica profesional, aunque solo en algunas sesiones. La SD se llevó a cabo en la asignatura de lenguaje y comunicación, la que se impartía durante tres sesiones a la semana, con un total de 3 hrs. cronológicas aproximadamente.

De acuerdo con la planificación de la asignatura, la SD correspondió a la unidad temática sobre *el cuento*, la cual proponía como objetivo general de aprendizaje “comprender y analizar elementos narrativos del cuento y aplicar estrategias para inferir sentimientos del personaje”. Varias de las sesiones se orientaron a desarrollar actividades de evaluación de lectura (sobre comprensión y fluidez lectora), ya sea individual o en duplas, y una de ellas dio paso a que algunos estudiantes participaran en un concurso de lectura escolar (actividad de tipo extraprogramática).

Por último, la SD tuvo una extensión total de 10 sesiones, en las tres primeras llevamos a cabo el estudio piloto y en las siete restantes recopilamos los datos de la investigación propiamente tal. Por razones de tiempo, en una sesión no fue posible cumplimentar el diario.

Secuencia didáctica en la asignatura de física —SD2—

El segundo caso —SD2— corresponde a un 2º año de educación media (secundaria) dirigido por una profesora titular y de la disciplina, formado por 32 estudiantes cuyas edades promediaron los 15 años. La SD se llevó a cabo en la asignatura de física, la que se desarrollaba durante una sesión a la semana y con una duración de 90 minutos aproximadamente.

De acuerdo con la planificación de la asignatura, la SD correspondió a la unidad *Fuerza y movimiento*, la que tuvo como objetivo “analizar el movimiento de los cuerpos a partir de las leyes de la mecánica y de las relaciones matemáticas elementales que los describen”. En función de tal objetivo los aprendizajes esperados fueron: “describir gráficamente, cualitativa y cuantitativamente, movimientos rectilíneos uniformes y movimientos rectilíneos con aceleración constante”. En lo que respecta a las sesiones, en la primera se repasaron globalmente los temas y contenidos de la última evaluación, los que a su vez volvieron a ser evaluados en la segunda sesión (por medio de una prueba escrita). Las dos últimas sesiones se orientaron a la resolución de una guía de

ejercicios, la que fue desarrollada por los estudiantes, organizados en duplas de trabajo y bajo la supervisión y el asesoramiento de la profesora.

Originalmente, la SD tenía una extensión de cuatro sesiones, pero debido al ritmo de trabajo de los estudiantes y otras eventualidades se planificó una 5° sesión, la que no pudo ser considerada durante el proceso de recolección de datos.

Secuencia didáctica en la asignatura de historia –SD3–

El tercer caso –SD3– corresponde a un 5° año de educación básica (primaria) formado por 37 estudiantes con una edad promedio de 10 años y dirigido por una profesora titular y de la disciplina. De los 37 estudiantes que integraban el curso, solo participaron 35 debido a que los padres de una estudiante no consintieron su participación y, a su vez, una estudiante manifestó explícitamente no querer participar. La SD se desarrolló en la asignatura de historia, la que se impartía durante tres sesiones a la semana, con un total semanal de 220 minutos aproximadamente.

De acuerdo con la planificación de la asignatura, la SD correspondió a la unidad temática cinco “Los derechos y deberes en nuestra comunidad educativa”. Como estrategia de aprendizaje la SD comportó que los estudiantes, organizados en grupos, desarrollaran una guía que involucraba el diseño de “proyectos de ayuda a la vida comunitaria escolar a partir de su reconocimiento de las problemáticas de derechos y deberes” y, también, una presentación en público de “los problemas identificados y las soluciones creadas por los grupos”. Cada grupo, formados por afinidad y compuestos por 5 estudiantes (en promedio), debía organizarse a partir de la distribución de roles, tales como: un líder, un secretario, comunicadores, entre otros. La guía, elaborada por la profesora, contenía un total de siete actividades y concluía con la exposición de un producto final elaborado por el conjunto del grupo. A lo largo de la SD los estudiantes debían ir desarrollando progresivamente la guía, tras la supervisión y el asesoramiento de la profesora. Al final de cada sesión, los estudiantes, específicamente los líderes, entregaban la guía a la profesora, quién al inicio de la sesión siguiente la devolvía a los respectivos líderes junto con observaciones de las tareas pendientes y una valoración de los avances.

La SD tuvo una extensión de 10 sesiones y en solo siete llevamos a cabo el proceso de recopilación de datos, ya que la actividad de preparación se desarrolló en la 1° sesión y en la 2° si bien la sesión fue grabada los estudiantes no contaron con el tiempo suficiente para la cumplimentación del diario. La décima y última sesión fue una sesión adicional, a la planificación original, que la profesora reprogramó y la dedicó a la exposición de los trabajos de los grupos que no alcanzaron a exponer durante la novena sesión.

Secuencia didáctica en la asignatura de filosofía —SD4—

El cuarto caso —SD4— corresponde a un 4° año de educación media (secundaria) dirigido por una profesora titular y de la disciplina y formado por 21 estudiantes, con una edad promedio de 17 años. La SD se desarrolló en la asignatura de filosofía, la que se impartía durante dos sesiones a la semana, con un total semanal de 135 minutos aproximadamente.

De acuerdo con la planificación de la asignatura, la SD correspondió a una unidad que tuvo como objetivo fundamental transversal “Entender la Filosofía como una reflexión sobre la totalidad de la experiencia humana y como una forma de pensamiento crítico que busca proponer interrogantes acerca del sentido y los fundamentos de nuestras creencias, para la comprensión de la realidad y la orientación reflexiva de la conducta”

La SD tuvo una extensión de siete sesiones y en sólo seis se cumplimentó el diario, por razones de tiempo. Hubo dos sesiones en que el trabajo se orientó a la revisión de contenidos conceptuales que involucraron, por una parte, al análisis de la problemática del Ser en el mundo griego: del mito al logos, específicamente, se revisó la importancia y el método de Sócrates. Por otra, se introdujo el tema de los problemas metafísicos y epistemológicos, particularmente, se revisó la respuesta de la teoría de las ideas en Platón. De forma alternada, en cuatro sesiones se desarrolló la actividad *Excusas*, nombre con el que definían a las actividades diseñadas y ejecutada por los estudiantes, quienes generaban espacios y proponían temas para reflexionar junto con sus compañeros. Las Excusas eran evaluadas por la profesora y esto se realizaba de acuerdo con dos indicadores: la creatividad en la exposición y la participación a lo largo del semestre. En la última sesión se realizó una evaluación, la cual correspondió a una prueba escrita sobre los Presocráticos, Sócrates y Platón.

Para cerrar este capítulo nos parece relevante comentar una particularidad que advertimos sobre el criterio de selección referido al patrón de interacción dialógica, durante el proceso de definición de los casos. Al respecto, identificamos que el diseño y la planificación de las SD no consideraban la definición explícita y a priori del tipo o patrón de intercambio comunicativo que caracterizaría a la SD. Al indagar sobre esta materia las profesoras, responsable de los cursos, señalaron que en cada sesión de la SD priorizarían una interacción por sobre la otra o combinarían ambas en una misma sesión de acuerdo con los objetivos subyacentes. Entonces, las SD fueron seleccionadas de acuerdo con las previsiones sobre los patrones comunicativos que cada profesor estimó para la respectiva SD. Para resguardar el contraste entre las actividades de aprendizaje, en relación con el tipo de interacción comunicativa, decidimos que identificaríamos los segmentos de interactividad de acuerdo con el patrón comunicativo en cada uno de ellos. En otras palabras, determinamos que la caracterización de los segmentos de interactividad, sobre la base del tipo de interacción dominante, permitiría establecer segmentos de actividad conjunta contrastados entre sí en lo que respecta a los intercambios dialógicos y, a partir de ello, pudimos analizar cómo estos intercambios comunicativos propician —o no— AdR diferenciados entre sí.

Para cerrar este capítulo nos parece relevante comentar una particularidad que advertimos sobre el criterio de selección referido al patrón de interacción dialógica, durante el proceso de definición de los casos. Al respecto, identificamos que el diseño y la planificación de las SD no consideraban la definición explícita y a priori del tipo o patrón de intercambio comunicativo que caracterizaría a la SD. Al indagar sobre esta materia las profesoras responsables de los cursos señalaron que en cada sesión de la SD priorizarían una interacción por sobre la otra o combinarían ambas en una misma sesión de acuerdo con los objetivos subyacentes. Entonces, las SD fueron seleccionadas de acuerdo con las previsiones sobre los patrones comunicativos que cada profesor estimó para la respectiva SD. Para resguardar el contraste entre las actividades de aprendizaje, en relación con el tipo de interacción comunicativa, decidimos que identificaríamos los segmentos de interactividad de acuerdo con el patrón comunicativo en cada uno de ellos. En otras palabras, determinamos que la caracterización de los segmentos de interactividad, sobre la base del tipo de interacción dominante, permitiría establecer segmentos de actividad conjunta contrastados entre sí en lo que respecta a los

intercambios dialógicos y, a partir de ello, pudimos analizar cómo estos intercambios comunicativos propician —o no— AdR diferenciados entre sí.

2.4 Instrumentos de recopilación de información

Atendiendo a la finalidad, los objetivos y las preguntas de investigación, diseñamos tres instrumentos para la recogida de datos. Los instrumentos fueron: observación y registro audiovisual de las sesiones de las SD; una entrevista escrita breve, diseñada a modo de un *diario personal*, y una entrevista presencial, personal y en profundidad. La combinación de estos métodos responde a la complejidad del fenómeno estudiado ya que en la investigación cualitativa de enfoque fenomenológico es fundamental focalizarse sobre el objeto de estudio por medio de los mejores caminos que permitan hacer inteligible los mundos de la experiencia estudiada, por lo que es común desplegar diferentes estrategias y métodos interrelacionados (Denzin y Lincoln, 2012; Flick, 2007). La utilización de múltiples métodos proporciona, además, rigor, amplitud y profundidad a la investigación y favorece la fiabilidad y calidad de la misma (Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas, y Rebolledo-Malpica, 2012)

2.4.1 Registro audiovisual de las sesiones de la secuencia didáctica

Planteamos la grabación en video de las sesiones que componían la SD debido a que es una herramienta conveniente para el desarrollo de estudios observacionales en entornos naturalistas (McKernan, 1999). A su vez, contaríamos con el soporte apropiado para llevar a cabo el método observacional, por medio del cual estudiar el comportamiento *in situ* y realizar una entrada inductiva-exploratoria al estudio de los AdR en las actividades de aprendizaje.

En términos operativos, la finalidad del registro en video lo propusimos para, por una parte, acceder y contar con un registro audiovisual permanente a partir del cual identificar y describir la actividad conjunta entre el profesor y los estudiantes, sesión a sesión, durante cada SD. Por otra parte, porque nos permitía rastrear y caracterizar los AdR descritos por los estudiantes tras haber participado en cada sesión y, además, observar e identificar actuaciones que aparecieron en el transcurso de la actividad y que potencialmente podían operar como un AdR. A partir de lo anterior, la observación y el análisis de la información contenida en los videos se orientó a alcanzar el objetivo n° 1 y

aportar elementos de respuestas a las preguntas asociadas al mismo.

En relación con el método observacional, llevamos a cabo una observación de tipo natural y no participativa (Flick, 2007), ya que la grabación de las SD se produjo en el contexto natural donde estas ocurrieron, es decir, en la sala de clase habitual de cada caso. Además, porque la investigadora mantuvo la distancia con la situación observada para, dentro de lo posible, evitar influir en ella. Al respecto, nos parece relevante comentar que la grabación de las sesiones causó interés y curiosidad durante la primera sesión, en las cuatro SD y preferentemente por parte de los estudiantes de enseñanza básica. Sin embargo, rápidamente, en las sesiones posteriores los estudiantes no se mostraron mayormente interesados ni alterados por la grabación de las clases; por ejemplo, muy pocos miraban a la cámara y sólo en situaciones específicas miraban o jugaban frente a ella, ya sea al ingresar a la sala o salir de ella.

2.4.2 Entrevista escrita: objetivos y diseño de la entrevista escrita —diario personal—

La entrevista escrita la diseñamos a modo de, y dimos el nombre de, *diario personal*. Diseñamos esta entrevista con la finalidad de identificar los AdR que los estudiantes tomaran e interpretaran como tales tras haber participado en la clase, permitiendo el registro y el seguimiento de los aspectos de la experiencia subjetiva de aprendizaje vinculados a los AdR. A partir de la información obtenida mediante este instrumento, y en conjunto con la información obtenida a partir de la observación de los videos, nos enfocamos en alcanzar el objetivo n° 1 y aportar elementos de respuesta a las preguntas asociadas al mismo.

Como anticipamos, diseñamos la entrevista escrita a modo de un diario personal, ya que como señala McKernan (1999) los diarios se han utilizado en investigaciones como una técnica narrativa que, por medio de un documento personal por excelencia, permite el registro de información que tiene importancia para el autor. Con base en lo anterior, al tomar el formato de diario involucraba que los participantes adoptaran una actitud reflexiva, nos facilitaba la aplicación individual del instrumento, permitía darle continuidad —sesión a sesión— y, sobre todo, dotaba a la entrevista de un sentido personal y privado en el que los participantes podían expresar y narrar sus experiencias durante la actividad y al cierre de cada sesión.

En términos de entrevista la podemos caracterizar como de tipo focalizada y episódica (Flick, 2007). Como una entrevista focalizada permite realizar un enfoque específico en términos temporales y temáticos. Y en términos narrativa episódica permite recoger y analizar el conocimiento que remite a experiencias asociadas a situaciones y circunstancias concretas, mientras que el conocimiento semántico se hace accesible por medio de preguntas concretas e intencionadas. En coherencia con tales características, ideamos una entrevista estructurada, formada por una serie de preguntas predeterminadas e invariables que cada uno debía responder por escrito, diseño que permitía, también, facilitar y centrar a los participantes en sus experiencias subjetivas de aprendizaje.

Elaboramos el guion de preguntas en función de tres dimensiones de exploración y, en lo que respecta a su redacción, tuvimos en cuenta que los participantes pertenecían a grupos etarios diferentes (niños y adolescentes), por lo que hicimos ciertos ajustes a la redacción y el formato para cada uno de los grupos. A continuación, describimos en detalle las tres dimensiones de exploración:

1.- La reconstrucción discursiva de actuaciones que posiblemente comporten significados y/o proporcionen información sobre el aprendiz, sobre algunas de sus características o sobre su manera de abordar la actividad de aprendizaje. Las actuaciones han sido entendidas como interacciones que se establecen entre los participantes, las que se originaron y formaron parte de la actividad conjunta en las actividades de aprendizaje. El propósito fue indagar en aquellas actuaciones de los participantes que, en el transcurso de su actividad conjunta, podían potencialmente operar en la interacción como AdR para la construcción de significados sobre sí mismos como aprendices.

2.- La reconstrucción discursiva de actuaciones interpretadas y valoradas como AdR. El propósito fue identificar las actuaciones que habían sido interpretadas y valoradas como AdR. Es decir, tras la selección de actuaciones, se les solicitó a los participantes que identificaran aquellas que, efectivamente, les permitieron (re)construir significados sobre sí mismos como aprendices.

3.- La reconstrucción discursiva de aspectos del sentido de reconocimiento como aprendiz. El objetivo fue indagar en la reconstrucción de algunos significados sobre sí mismo como aprendiz experimentada tras haber participado en la clase. Es decir, se

intentó explorar en la reconstrucción de algún componente del sentido de reconocimiento como aprendiz.

En cuanto al formato, el diario consta de dos secciones: la primera corresponde a la *presentación* y la segunda constituye el *cuerpo* del diario, el que fue cumplimentado sesión a sesión. En la presentación del diario describimos la actividad y damos algunas orientaciones (consigna) que ayudan a los participantes a desarrollarlo y cumplimentarlo. Seguidamente se encuentra el cuerpo del diario que contiene las cuatro preguntas: la primera pregunta comporta la cumplimentación de una “línea de tiempo”²⁰ (Bagnoli, 2004; 2009) que como técnica y actividad introductoria ayuda a los participantes a tomar conciencia y a expresar sus experiencias durante la sesión y estimula procesos de autorreflexión. Después, se da paso a tres preguntas más estructuradas; específicamente, planteamos la pregunta nº 2 en formato de una tabla para ayudar a los participantes a organizar sus respuestas. Las últimas dos preguntas están orientadas a reflexionar sobre la representación de sí mismo en la sesión y la valoración de la participación.

Para el estudio piloto incorporamos un anexo de comentarios, correspondiente a un set de preguntas, con el fin de conocer la opinión y las sugerencias de los participantes en relación con la actividad *diario personal* y sus respectivas preguntas.

A continuación, presentamos el guion de las preguntas del diario de los niños y los adolescentes en relación con las dimensiones de exploración. Los apartados Anexo 1 y 2 contienen los ejemplares prototípicos del diario para uno y otro participante.

Tabla 2.4

Guion de las preguntas y dimensiones del diario personal —entrevista escrita—

Dimensiones de exploración	Guion de preguntas	
	Niños de 10-11 años	Adolescentes de 15-16 años
1.-Reconstrucción discursiva de actuaciones que	1.- Hemos dibujado una línea de tiempo que marca tres momentos de la clase de hoy: el inicio, la mitad y	1.- A continuación encontrarás una línea de tiempo que representa el inicio, la mitad y el

²⁰ La “línea de tiempo” es una técnica de la multi-metodología autobiográfica que ha sido utilizada en algunas investigaciones sobre identidad (ver Bagnoli, 2004; 2009 y Esteban-Guitart, 2012). Bagnoli (2004, 2009) la ha caracterizado como una técnica de representación gráfica y de elicitación durante la entrevista, que considera la dimensión temporal (pasado, presente y futuro) de las experiencias y está destinada a recopilar información sobre puntos de inflexión importante desde la perspectiva de los participantes; por ejemplo, sirve para obtener información acerca de experiencias vitales y autobiográficas.

<p>posiblemente comporten significados y/o proporcionen información sobre el aprendiz, sobre algunas de sus características o sobre su manera de abordar la actividad de aprendizaje.</p>	<p>el fin. Te invitamos a que recuerdes las situaciones que han sido más importantes para ti durante los tres momentos de la clase. Para cada situación te pedimos que: primero, la ubiques en esta línea de tiempo y la marques con una “X” y, segundo, le pongas un título o nombre a cada situación.</p>	<p>fin de la clase de hoy. Te invitamos a que en esta línea ubiques, marques con una “X” y pongas un nombre o título a los momentos y situaciones que han sido importantes para ti durante la clase.</p>
<p>2.-Reconstrucción discursiva de actuaciones interpretadas y valoradas como AdR.</p>	<p>2.- Ahora, para cada uno de los momentos y situaciones que has señalado, cuéntanos: 2.1. ¿Qué pasó? 2.2. ¿Qué dijo o hizo tu profesor/a y/o tus compañeros? 2.3. ¿Cómo te sentiste?</p>	<p>2.- Ahora, para cada uno de los momentos y situaciones que has señalado, explica: 2.1. ¿Qué pasó? 2.2. ¿Qué dijo o hizo tu profesor/a y/o tus compañeros? 2.3. ¿Cómo te sentiste? 2.4. ¿Qué has conocido y aprendido acerca de ti?</p>
<p>3.-Reconstrucción discursiva de aspectos del sentido de reconocimiento como aprendiz.</p>	<p>3.- Si durante la clase de hoy te hubieras visto a ti mismo y lo que estabas haciendo: ¿qué podrías contar acerca de ti? 3.1. ¿Qué es lo que más te gusta de cómo te ves? 3.2. ¿Hay algo que no te gusta de cómo te ves? 4.- Si te imaginas la próxima clase: ¿cómo te quieres ver? y ¿qué quieres hacer?</p>	<p>3.- Si durante la clase de hoy te hubieras podido mirar a ti mismo y lo que estabas haciendo como en una película: ¿qué podrías contar acerca de ti? 3.1. ¿Qué es lo que más te gusta de cómo te ves? 3.2. ¿Hay algo que no te gusta de cómo te ves? 4.- En la próxima clase: ¿cómo te quieres ver?, ¿cómo te quieres sentir?</p>

Por último, para terminar la descripción del instrumento mencionaremos algunos puntos débiles del diario personal asociados con su estructura cerrada y otras relacionadas con las habilidades narrativas de los estudiantes. En relación con la estructura, identificamos que la reiteración del diario sesión a sesión provocó, en algunos estudiantes, cierta resistencia para su cumplimentación. Algunas de las razones de esta resistencia la podemos atribuir a: uno, lo repetitivo de las preguntas, ya que el formato y guion del diario permaneció estable y esto fue percibido como repetitivo por algunos de los estudiantes. Dos, para unos pocos estudiantes el diario fue interpretado como una *tarea* que debían realizar justo antes de salir al recreo, por lo que era una labor adicional, la

que en varias oportunidades respondían rápidamente y sin prestarle mayor atención. Entonces, al parecer, la extensión de la SD y la estructura cerrada del diario pudieron haber interferido y desincentivado el trabajo con el diario y la sostenibilidad de la actividad, asuntos a considerar para el uso futuro del instrumento.

En cuanto a las habilidades para comunicar las experiencias, identificamos que en el grupo de los niños algunos mostraron ciertas dificultades al expresarse por escrito. Es decir, algunos estudiantes se mostraban resistentes y, unos cuantos, expresaron cansancio al momento de responder y escribir en los diarios. Por otra parte, una particularidad que encontramos en los diarios de algunos estudiantes fue que junto con responder las preguntas realizaron dibujos que acompañaban las respuestas. Al respecto, no teníamos previsto este tipo de respuestas ni se contempló en los análisis; sin embargo, nos parece un hallazgo relevante de considerar y tener en cuenta para el ajuste y el uso futuro del instrumento, ya que los dibujos son una forma de expresión gráfica característica de esta etapa vital y que, en este caso, fue un recurso utilizado por los estudiantes para comunicarse y expresarse en los diarios.

2.4.3 La entrevista en profundidad: objetivos y diseño

La entrevista en profundidad fue propuesta para cumplir una doble finalidad: por una parte, explorar con mayor profundidad las experiencias subjetivas de aprendizaje identificadas en las entrevistas escritas —diario— y por otra, indagar el impacto de los AdR en la (re)construcción de significados sobre sí mismos como aprendices que realizaron los estudiantes. A partir de la información obtenida mediante este instrumento, y en conjunto con la información obtenida a partir del análisis de los videos y las entrevistas escritas, teníamos previsto lograr el objetivo n° 2 y aportar elementos de respuesta a las preguntas asociadas al mismo.

Diseñamos la entrevista como un instrumento estructurado, que cuenta con un guión de preguntas predeterminadas que orientó el curso de la entrevista. Desarrollamos así, una entrevista dirigida pero no inducida; vale decir, llevamos a cabo una entrevista con un formato y estructura determinada, pero sin inducir ningún contenido (Petitmengin, 2006). El guion de preguntas lo elaboramos en función de las 4 dimensiones de exploración y tomamos como punto de partida las preguntas del diario y, en el momento de la entrevista, incluimos varias de las respuestas del participante en cuestión

(identificadas en sus respectivos diarios previamente).

A continuación, describimos en detalle las cuatro dimensiones de exploración:

1.- Reconstrucción discursiva de las experiencias subjetivas de reconocimiento correspondientes a una o varias de las experiencias descritas a lo largo del diario. El propósito fue indagar más detalladamente en las experiencias y situaciones significativas que fueron identificadas por los participantes y descritas en sus respectivos diarios personales. Incluso, se tenía previsto considerar experiencias y situaciones nuevas (no descritas en el diario) que los participantes contaran en el momento de la entrevista. Las experiencias y situaciones descritas fueron comprendidas como portadoras de actuaciones que potencialmente podían operar como AdR y/o contenían efectivamente AdR para la construcción de significados sobre sí mismos como aprendices.

2.- Reconstrucción discursiva de los AdR identificados por los aprendices y caracterización de los mismos. El propósito fue obtener un detalle exhaustivo de los AdR en relación con sus características y tipología.

3.- Relación entre los AdR y las características de la actividad conjunta donde tuvieron lugar dichos actos. El propósito fue obtener un detalle exhaustivo de las características de la actividad conjunta donde tuvieron lugar los AdR. Las características de la actividad otorgarían el contexto de los AdR y, también, contribuirían a definir la tipología de las actuaciones que se encuentran en el origen de los AdR.

4.- Reconstrucción discursiva del sentido de reconocimiento de sí mismo como aprendiz, a partir del impacto de los AdR. El objetivo fue indagar más profundamente en la reconstrucción de significados sobre sí mismos como aprendices, luego de haber participado en las sesiones de la SD en cuestión. Se tuvo en cuenta, fundamentalmente, el impacto de los AdR en relación con los elementos del modelo de construcción de la IdA (emociones, motivos, objetivos, características de la actividad, otros significativos) y los tipos y características de los AdR.

En relación con la estructura, la entrevista contó con una presentación inicial y dos apartados, cada uno de los cuales tomó como referencia las preguntas del Diario. La presentación corresponde a la introducción de la entrevista, momento en el que describimos la actividad y agradecemos la participación. Para la primera parte de la

entrevista tomamos como foco las preguntas nº 1 y 2 del diario y por medio de las preguntas buscamos profundizar, ampliar y obtener información nueva a la ya recopilada. Al guion de preguntas añadimos una lista de preguntas auxiliares que ayudaban al entrevistador a indagar en el relato de los participantes y/o podía ser utilizada a modo de *checklist* para verificar el detalle de la información obtenida y, así, resguardar la calidad de la información recopilada. La segunda parte de la entrevista tuvo como punto de partida las preguntas nº 3 y 4 del diario y su finalidad fue profundizar y ampliar la información recopilada a través de las respuestas que los participantes dieron a tales preguntas. A continuación, en la tabla nº4 presentamos el guión de las preguntas con las respectivas dimensiones de exploración.

Tabla 2.5

Guion de las preguntas y dimensiones de la entrevista personal

Primera parte de la entrevista

Dimensiones de exploración	Ítems y preguntas del guion de la entrevista
1.- Reconstrucción discursiva de las experiencias subjetivas de reconocimiento correspondientes a una o varias de las experiencias descritas a lo largo del diario.	1.- En relación con el “Diario” que has estado escribiendo clase a clase: 1.1. ¿Qué te ha parecido? 1.2. Al ir trabajando el diario: ¿qué es lo que más ha llamado tu atención de esta actividad?
2.- Reconstrucción discursiva de los AdR identificados por los aprendices y caracterización de los mismos.	2.- Ahora, vamos a conversar acerca de algunas de las situaciones que describiste en tu diario: 2.1. ¿Cuáles son las situaciones que más recuerdas? o ¿cuáles te han parecido más interesantes? 2.2. ¿Qué nos puedes contar sobre ellas? 2.3. ¿Qué te hizo sentir? (*) Preguntas auxiliares. Actividad conjunta: ¿qué hizo o dijo tu profesor/a y/o tus compañeros?, ¿quiénes participaban en la situación?, ¿cuál era la tarea central?, ¿cuál era tu papel en aquella situación?, ¿cuál era el papel de los otros? 2.4. ¿Qué importancia ha tenido para ti dicha situación? 2.5. ¿Te sentiste reconocido/valorado de alguna manera? 2.6. ¿En qué consistió ese reconocimiento/esa valoración?

(**) Preguntas auxiliares. Caracterización de los AdR: ¿quién dijo o hizo qué?, ¿a quién o a quiénes estaba dirigido aquello que se dijo o hizo?, ¿específicamente, ¿cómo fue lo que se dijo o hizo?, ¿lo que se dijo o hizo es algo habitual e informal o, al contrario, es algo que se dice o hace en momentos específicos y serios?, ¿concretamente, ¿qué fue lo que se dijo o hizo?, ¿te parece que lo que se dijo o hizo fue algo más bien positivo o negativo?

2.7. Esta situación o experiencia de reconocimiento/valoración: ¿te ha ayudado a conocerte mejor?, ¿qué nuevas características ves en ti?

(***) Preguntas auxiliares. Elementos del modelo IdA: ¿cómo afectó tu estado de ánimo?, ¿cómo afectó tu motivación en clases?, ¿quién fue importante para ti en ese momento o situación?, ¿esperabas que alguien en especial te dijera o hiciera algo?

3. A continuación, se trabajará con los resultados del análisis de la información de la primera página del diario. Para ello se habrán seleccionado, previamente, una o algunas de las anotaciones del diario y se procederá ahondar en ella/s.

3. a.- El día XXXX escribiste que “XXXX”. ¿Te acuerdas de tal situación?, conversemos sobre ella:

3.1. ¿Cómo la recuerdas?

3.2. ¿Qué pasó?

3.3. ¿Qué te hizo sentir?

(*) guion de preguntas auxiliares en relación con la actividad conjunta

3.4. ¿Qué importancia ha tenido para ti dicha situación?

3.5. ¿Te sentiste reconocido/valorado de alguna manera?

3.6. ¿En qué consistió ese reconocimiento/esa valoración?

(**) guion de preguntas auxiliares en relación con la caracterización de los AdR

3.7. Esta situación o experiencia de reconocimiento/valoración: ¿te ha ayudado a conocerte mejor?, ¿qué nuevas características ves en ti?

(***) guion de preguntas auxiliares en relación con los elementos del modelo de construcción IdA

3.- Relación entre los AdR y las características de la actividad conjunta donde tuvieron lugar dichos actos.

Segunda parte de la entrevista

4.- Reconstrucción discursiva del sentido de reconocimiento de sí mismo como aprendiz, a partir del impacto de los AdR.

4.- En esta parte de la entrevista vamos a conversar sobre ¿cómo te viste a ti mismo en la clase de XXX?, es decir, si fueras capaz de verte a ti mismo y lo que hiciste durante la clase de 'XXX'.

- 4.1. ¿Cómo te describirías?, ¿qué podrías contar acerca de ti?
 - 4.2. ¿Alguna situación de la clase "XXX" influyó en cómo te ves/describes?
 - 4.3. ¿Qué es lo que más te gusta de esta descripción?
 - 4.4. ¿Hay algo de esta descripción que no te gusta?
 - 4.5. ¿Cómo crees que te ven los otros: tu profesor y compañer@s de la clase?
 - 4.6. ¿Hay algo que te gusta de esa imagen?
 - 4.7. ¿Hay algo que no te gusta de esa imagen?
-

5.- A continuación, se trabajará con los resultados del análisis de la información de la segunda página del diario. Para ello se habrán seleccionado, previamente, una o algunas de las anotaciones del diario para ahondar en ella/s.

También se incorporará la descripción realizada en la pregunta anterior (nº4).

5. a- Clase a clase fuiste contando distintas características que ves en ti. Algunas de las descripciones que hiciste de ti mismo son: 'XXXXX'. Conversemos sobre ellas:

- 5.1. ¿Hubo alguna situación o aspecto de la clase que influyó en la descripción que hiciste de ti?
 - 5.2. ¿Cuáles de esas características te gustan más o son más importantes para ti?
 - 5.3. ¿Hay algo en la descripción que no te ha gustado?
 - 5.4. ¿Hay algo que te gustaría cambiar de esta descripción?
 - 5.5. ¿Qué características faltarían en esta descripción?
 - 5.6. ¿Cuáles de estas características te gustaría que fueran reconocidas/valoradas en clase?
 - 5.7. ¿Quién y cómo te gustaría que reconocieran/valoraran estas características?
-

6.-Luego de haber conversado de algunas experiencias y situaciones que han sido importantes para ti y, también, de la imagen que has ido construyendo de ti mismo, reflexiona un poco sobre lo que puede pasar en las clases siguientes:

- 6.1. ¿Cómo te ves a ti mismo en las clases siguientes?
 - 6.2. ¿Cómo te quieres sentir?, ¿esperas que tu ánimo cambie en las clases siguientes?
 - 6.3. ¿Cuáles son tus motivaciones para participar en la clase siguiente?, ¿crees que han cambiado tus motivaciones para participar en la clase?
 - 6.4. ¿Qué aspectos o momentos de la clase te serán más importantes?
 - 6.5. ¿Qué te gustaría que tu profesor reconociera/valorara de ti en las clases siguientes?
 - 6.6. ¿Qué te gustaría que tus compañer@s reconocieran/valoraran de ti en las clases siguientes?
-

7.- Para terminar la entrevista, imaginemos una situación con tu profesor/a y compañeros, por ejemplo, en el caso que tuvieras la oportunidad de estar al frente de tu profesor/a y compañeros en la clase de XXX para presentarte a ti mismo como aprendiz, aprendiendo XXX (la asignatura en cuestión): ¿cómo te describirías a ti mismo como aprendiz?, ¿qué les contarías acerca de ti como aprendiz?

El diseño de la entrevista, en su conjunto, respondió al interés por facilitar la reflexión de los participantes y que estos se focalizaran en una o varias situaciones en particular, situadas en un tiempo y espacio, tal como señala Petitmengin (2006) en lo relacionado

con las entrevistas en el marco de la indagación de experiencias subjetivas, quien sugiere ayudar a los entrevistados a moverse desde una representación general a una experiencia singular. Es decir, nos interesaba la presentificación de la experiencia vivida y, por tanto, disminuir las posibilidades de —o evitar— que el entrevistado hiciera generalizaciones o recurriera a creencia, ya que esto comporta el riesgo de la deformación y/o el ocultamiento de ciertas dimensiones o contenidos de la experiencia (Petitmenging, 2006).

Finalmente, para terminar esta sección presentamos en paralelo las dimensiones de exploración y la estructura de los guiones de preguntas, tanto del diario como el de la entrevista, con el objetivo de exponer la respectiva correspondencia entre ambos instrumentos.

Tabla 2.6

Relación entre los instrumentos: dimensiones de exploración y estructura del guion de preguntas

Entrevista escrita –Diario–		Entrevista en profundidad	
Dimensiones de exploración	Apartados de la entrevista	Dimensiones de exploración	Apartados de la entrevista
1.-Reconstrucción discursiva de actuaciones que posiblemente comporten significados y/o proporcionen información sobre el aprendiz, sobre algunas de sus características o sobre su manera de abordar la actividad de aprendizaje.	Primera parte del Diario Preguntas: n° 1 y 2	1.- Reconstrucción discursiva de las experiencias subjetivas de reconocimiento correspondientes a una o varias de las experiencias descritas a lo largo del diario. 2.- Reconstrucción discursiva de los AdR identificados por los aprendices y caracterización de los mismos. 3.- Relación entre los AdR y las características de la actividad conjunta donde tuvieron lugar dichos actos.	Primera parte de la Entrevista Preguntas de la n° 1 a la 3
2.- Reconstrucción discursiva de actuaciones interpretadas y valoradas como AdR.			
3.- Reconstrucción discursiva de aspectos del sentido de reconocimiento como aprendiz.	Segunda parte del Diario Preguntas: n° 3 y 4	4.- Reconstrucción discursiva del sentido de reconocimiento de sí mismo como aprendiz, a partir del impacto de los AdR.	Segunda parte de la Entrevista Preguntas de la n° 4 a la 7

2.4.4 El estudio piloto: puesta a punto de los instrumentos y el procedimiento

Durante el diseño y elaboración de los instrumentos diario personal y entrevista presencial y en profundidad realizamos una serie de guiones de preguntas (en distintos formatos para el caso de los diarios) las que fueron revisadas y valoradas en forma conjunta con el Director de la tesis. Incluimos, además, ejercicios de pruebas en el que realizamos varias entrevistas informales a niños y adolescentes con el fin de evaluar el guion de las preguntas, el formato del instrumento, el procedimiento de administración, entre otros y, en suma, resguardar la calidad de los instrumentos. Tras los análisis y la valoración del conjunto de estos ejercicios dimos paso a una última versión de los instrumentos. Además, consideramos apropiado incluir una etapa previa a la recolección de los datos propiamente tal, con el fin de preparar el contexto, familiarizar a los participantes con el diario y con la recopilación de datos en su conjunto. Tras tales consideraciones, dimos paso al desarrollo de un estudio piloto.

El estudio piloto lo llevamos a cabo con la finalidad de re-elaborar y poner a punto los instrumentos (diario y entrevista), probar y ajustar el diseño de recogida de datos y, también, para prever algunos lineamientos para procedimiento de análisis. En términos generales, el diseño e implementación del estudio piloto contempló la puesta en práctica del procedimiento de recogida de datos en su conjunto, durante un par de sesiones de una SD que en principio fuera lo más parecida a un caso.

Durante la ejecución del estudio piloto realizamos los ajustes a los instrumentos y, también, al procedimiento por medio del cual lo implementábamos. Tras finalizar el estudio, en conjunto con el Director de tesis analizamos y valoramos los principales hallazgos relacionados con: las entrevistas como herramientas de recopilación de información, la implementación del proceso de recopilación de datos y la información obtenida. Posteriormente, ajustamos y concluimos el diseño y los guiones de las entrevistas. Decidimos, también, continuar con la implementación del proceso de recolección de datos durante las sesiones siguientes hasta finalizar la SD en cuestión y, así, considerar el caso como uno de la muestra.

En el apartado Anexo 3 incorporamos un informe más detallado sobre el estudio piloto, en el documento describimos el desarrollo, las tareas y principales hallazgos.

2.5 Diseño y procedimientos del trabajo de campo

El diseño del trabajo de campo contempló dos etapas. La primera fue una etapa de preparación y familiarización con el proceso y corresponde a sesiones previas (o iniciales) de la SD, ya sea en sesiones de la asignatura en cuestión o en otra asignatura. La segunda etapa se correspondió tanto con el despliegue de la SD como con su final y una vez terminada la secuencia, y fue durante esta etapa cuando llevamos a cabo la recolección de los datos.

Las etapas involucraban objetivos específicos y tareas particulares, las que fueron implementadas de forma similar en los cuatro casos sin excepción y que en su conjunto hicieron posible la administración de los instrumentos y la recopilación de la información. A continuación, presentamos un esquema que ilustra el diseño del proceso de recolección de datos.

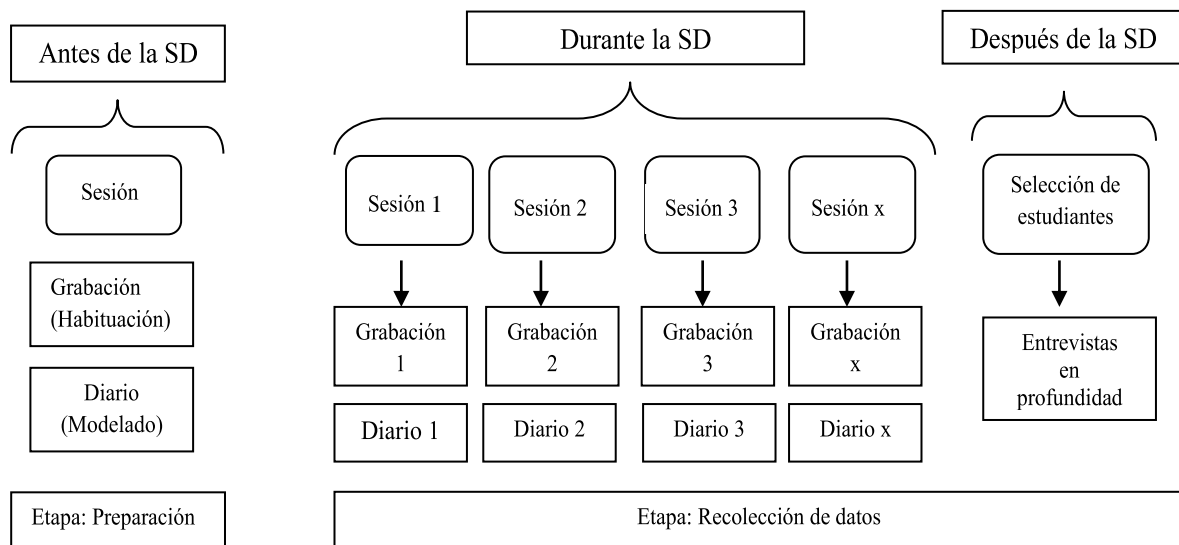


Figura 2.1

Resumen del diseño: procedimiento e instrumentos para la recogida de datos

2.5.1 Etapa de preparación para el proceso de recopilación de información

La etapa de preparación fue un período de tiempo previo que facilitó la implementación y el curso del proceso de recopilación de datos, en los cuatro casos y a lo largo de las respectivas SD, tanto en términos administrativos (autorizaciones varias) como operativos por lo que, en definitiva, contribuyó a resguardar la calidad del proceso de recopilación de información. En términos concretos, la actividad de preparación fue una

estrategia efectiva para estimular la participación de los estudiantes y las profesoras, resolver inquietudes, ejercitar la narración de experiencias y la autodescripción personal y, además, para favorecer la habituación de los participantes con la grabación de las sesiones y con la presencia de la investigadora en el aula.

2.5.1.1 Gestiones y tareas administrativas del trabajo de campo

El trabajo de campo involucró llevar a cabo una serie de gestiones y cumplir con tareas administrativas previas al proceso de recolección de datos, en las tres instituciones educativas. El fin de estas gestiones fue seleccionar los casos de estudio, contar con las autorizaciones pertinentes y la voluntariedad de los participantes para implementar las actividades involucradas en la recolección de datos y, también, para planificar el curso de ello.

Teniendo en cuenta lo anterior, la primera tarea fue conseguir la autorización formal para el acceso a los centros educativos, por medio del cual resguardar los derechos de los participantes y obtener el compromiso de las instituciones (McKernan, 1999). Tras la autorización por parte de los directores de los establecimientos educacionales, para llevar a cabo el trabajo de campo, gestionamos y concretamos reuniones de coordinación y la organización de un plan de trabajo con los directivos y los profesores participantes. Trabajamos conjuntamente con cada profesor jefe (tutor) de los cursos y el profesor de la asignatura, ya que de tal forma pudimos presentarnos a los estudiantes y sus respectivos padres y apoderados, además de programar e implementar las actividades en cuestión. A su vez, gestionamos y concretamos reuniones de trabajo y de inducción tanto para sacar adelante la actividad de preparación como la recolección de los datos propiamente tal.

Contactamos, también, a los padres y apoderados de los estudiantes de los cuatro cursos participantes. En tres casos asistimos a las reuniones regulares de estos con los respectivos profesores jefes, con el fin de presentar la investigación, el proceso de recopilación de datos y obtener la autorización por medio de la que consentían la participación de los respectivos niños y adolescentes.

Finalmente, tuvimos instancias de presentación con los estudiantes de los cuatro cursos participantes, en las que informamos sobre la investigación y el conjunto de actividades que comprendía el trabajo de campo. Las reuniones fueron en sesiones de clases

independientes y previas a las de la recolección de los datos, en las que la investigadora principal estuvo acompañada ya sea por el profesor jefe y/o la profesora de la asignatura donde llevaríamos a cabo la recopilación de la información.

2.5.1.2 Actividad de preparación: modelado de la cumplimentación del diario

A partir de las pruebas realizadas durante la etapa de construcción de los instrumentos, decidimos incluir una actividad previa a la de recopilación de los datos propiamente tal. Esta actividad de preparación la diseñamos con la finalidad de presentar y familiarizar a los participantes (estudiantes y profesores) con la actividad *Diario personal* y con el proceso de recolección de datos en su conjunto, ya que por la naturaleza de la tarea (toma de conciencia, reflexión y descripción de la experiencia subjetiva) resulta apropiado y sugerente algún tipo de capacitación preliminar sobre qué observar y cómo informar los eventos personales (Richardson, 1999).

En el apartado Anexo 3 presentamos en extenso el documento que describe la Actividad de Preparación en los términos de sus objetivos, actividades y sugerencias para su implementación. Este documento fue revisado con las profesoras participantes, con quienes acordamos el desarrollo de la actividad en su conjunto, por lo que la ejecución de la actividad respondió y se ajustó a las características de cada caso.

En términos generales, la preparación comportó un conjunto de acciones llevadas a cabo por la investigadora, la profesora participante y los estudiantes, en el contexto de una clase, que tuvo como eje el modelado de la cumplimentación del diario. El modelado fue guiado públicamente por la profesora, frente al curso, pero desarrollado colectivamente entre todos los asistentes; de esta manera, los estudiantes pudieron conocer, observar, analizar, comentar y ejercitar la cumplimentación del diario. Para implementar la actividad se destinó tiempo antes de la hora de término de la sesión y el desarrollo del modelado consideró la sesión en cuestión. Durante el modelado se realizaron ejercicios específicos que permitían negociar y acordar significados respecto a la actividad *diario personal*, el ejercicio *línea de tiempo* y los términos o conceptos *sí mismo*, *autorreflexión* y *descripción de sí mismo*, entre otros.

Por último, la etapa de preparación permitió presentarnos a los estudiantes para clarificar y facilitar la comprensión de la naturaleza de la investigación, en general, y del tipo de información que recopilaríamos por medio de los instrumentos, en

específico. De este modo, trabajamos el compromiso de los participantes e intentamos, así, prevenir y aminorar aquellos patrones de participación que pueden afectar la validez y la confiabilidad de los datos, ya que según Richardson (1999) en estudios con estas características algunos de los participantes pueden suponer erradamente lo que busca el investigador, otros intentar marginarse para evitar cualquier tipo de evaluación desfavorable y, en casos específicos, algunos participantes pueden mostrarse negativistas u opositoristas y pretender engañar al investigador.

2.5.2 Etapa de recopilación de datos

La implementación del procedimiento y de los instrumentos de recolección de datos la llevamos a cabo de forma similar en los cuatro casos. En términos generales, el proceso fue coordinado con las profesoras responsables de las asignaturas a las que correspondían las SD y se ajustó a los requerimientos de cada caso, por lo que fue necesario acordar previamente la estrategia de implementación en los términos de: la entrega de los diarios personales sesión a sesión, el tiempo destinado para la cumplimentación de los diarios, la ubicación de las cámaras, el papel y la ubicación de la investigadora dentro de la sala de clase, entre otros. En resumidas cuentas, ajustamos la implementación de la recogida de los datos a cada caso de estudio debido a sus particularidades y, también, a causa de algunas dificultades e imprevistos que surgieron durante la implementación del proceso, lo cual, sin embargo, no afectó el proceso en su conjunto.

2.5.2.1 Durante el desarrollo de la secuencia didáctica: grabación de las sesiones y cumplimentación de los diarios

Durante cada SD implementamos conjuntamente dos de los instrumentos de recopilación de datos: la grabación de las sesiones de la SD y los diarios personales.

A lo largo de la SD grabamos las sesiones con dos videocámaras, una para obtener la grabación oficial y la otra por precaución y para tener una grabación de respaldo. Ambas cámaras fueron manipuladas por la investigadora principal, quien ingresó al aula para monitorearlas. Grabamos desde el inicio al final de cada sesión, incluido el segmento en que los estudiantes cumplimentaban el diario.

En paralelo, implementamos los diarios que fueron entregados a los estudiantes ya sea al inicio o hacia el final de cada sesión, dependiendo de lo acordado con la profesora e intentando interferir lo menos posible en la dinámica de la sesión. Si bien aplicábamos colectivamente los diarios a todos los estudiantes del curso, estos los cumplimentaron individualmente y de manera voluntaria.

En cada SD la profesora determinaba el horario y el tiempo destinado para la cumplimentación del diario, por lo que en cada sesión ellas señalaban la finalización de la tarea académica y daban paso al trabajo en el diario. Al inicio del trabajo tanto la profesora como la investigadora reiteraban las orientaciones para su cumplimentación y durante la actividad animaban a los estudiantes a trabajar y supervisaban el trabajo.

Es adecuado precisar que cada estudiante tenía un ejemplar del *diario personal* identificado con su nombre, el que recopilábamos tras el término de cada sesión y una vez que los estudiantes lo habían respondido. Antes de cada sesión agregábamos las hojas con el guion de preguntas para cumplimentar en la sesión respectiva. Nosotros resguardábamos los diarios de los estudiantes de los cuatro casos.

2.5.2.2 Después de la secuencia didáctica: entrevistas en profundidad

El diseño de las entrevistas en profundidad contemplaba que las implementáramos de forma personal, presencial y que fueran grabadas en audio íntegramente. Realizamos las entrevistas tras terminar la SD, en un espacio y horario diferente, sugerido por el profesional coordinador del trabajo de campo de cada institución y solo la administramos a un grupo de los estudiantes participantes, en los cuatro casos.

Seleccionamos a los estudiantes a partir de las respuestas en sus respectivos diarios —entrevista escrita— y de las actuaciones observadas e identificadas, preliminarmente, en las grabaciones. De tal forma, realizamos un muestreo intencional (Willig, 2013). En relación con las respuestas en el diario, tuvimos en cuenta a los estudiantes que a lo largo de la SD proporcionaron una variedad de respuestas que por su calidad y cantidad permitían seleccionar un conjunto de experiencias que probablemente pudieran contener AdR o que, efectivamente, operaban como AdR. En lo que respecta a la observación y el análisis de las grabaciones, identificamos y seleccionamos actuaciones que se presentaban como firmes candidatas a ser percibidas por los estudiantes como AdR, puesto que proporcionaban información sobre sí mismo como aprendiz, sobre algunas

de sus características o sobre su manera de abordar la actividad de aprendizaje. Las actuaciones identificadas las añadimos al conjunto de situaciones y/o AdR referidos por los propios estudiantes en sus diarios. De tal forma, incrementamos la información referida por los estudiantes en sus diarios.

Entonces, considerando los dos aspectos antes referidos seleccionamos a los estudiantes, en cada caso, porque, en principio, valoramos la cantidad y calidad de las descripciones de las experiencias subjetivas de aprendizaje, lo que nos permitiría disponer de un mínimo de experiencias que contenían AdR (o potencialmente las tenían) a partir de las que cada participante podía explayarse y desarrollarlas en la entrevista. De esta forma, con base en el potencial de las experiencias nos interesaba contar con los estudiantes que habían mostrado sensibilidad y habilidad para informar sobre ellas, ya que como señala Taylor y Bogdan (1994) no todas las personas tienen la misma capacidad para proporcionar relatos detallados sobre lo que les ha pasado y los sentimientos asociados a ello. De tal forma, entrevistamos solo a un número determinado (seis) de estudiantes que participaron a lo largo de cada SD.

Durante la entrevista, el investigador utilizaba el guion completado con los antecedentes y las experiencias de cada participante (obtenidas a partir del diario), por lo que debía ser preparado con anterioridad. A su vez, el entrevistador procuraba mantener ciertas condiciones ambientales y utilizaba algunas estrategias y recursos discursivos que con el fin de invitar a los participantes a evocar sus experiencias y mantener la atención en la reconstrucción de las mismas (Petitmengin, 2006). Por ejemplo, reformulábamos las preguntas para centrar a los participantes; utilizábamos la reformulación del relato reconstruido discursivamente por los participantes y, tras ello, preguntábamos por la veracidad del parafraseo; además, hacíamos referencia directa a expresiones, gestos y lapsus, entre otros, que daban cuenta de que la subjetividad emergía a la conciencia y en el discurso de los participantes. Por su parte, los estudiantes tenían a la mano sus respectivos diarios para así revisar y consultar las experiencias contenidas en él. En algunos casos utilizamos los videos de las sesiones para observar algún episodio.

Por medio de este diseño y los correspondientes recursos intentamos incluir las distintas dimensiones de una experiencia subjetiva; estas son: la dimensión diacrónica (sucesión de hechos a través del tiempo) y sincrónica (configuración específica del espacio experiencial) (Petitmengin, 2006). Así, ayudábamos a los participantes a

comunicar y profundizar en la descripción de sus experiencias subjetivas de aprendizaje y de los significados sobre sí mismos como aprendices.

2.5.3 Resumen ejecutivo de la información recopilada

Tras el desarrollo del proceso de recopilación de datos, en los cuatro casos, obtuvimos una serie de datos que resumimos en la tabla nº 6.

Tabla 2.7

Resumen del conjunto de los datos e información recopilada

Caso	Participantes	Asignatura	Grabación de la SD	Diarios	Entrevistas en profundidad
SD1	11 chicas 15 chicos Edad: 10 años en promedio	Lenguaje	3 sesiones de Estudio Piloto 10 sesiones de la SD filmadas	26 diarios durante 6 sesiones de la SD	6 entrevistas: 3 chicas 3 chicos
SD3	21 chicas 14 chicos Edad: 10 años en promedio	Historia	1 sesión de preparación 7 sesiones de la SD filmadas	35 diarios durante 6 sesiones de la SD	6 entrevistas: 4 chicas 2 chicos
SD2	18 chicas 14 chicos Edad: 15 años en promedio	Física	1 sesión de preparación 4 sesiones de la SD filmadas	32 diarios durante las 4 sesiones de la SD	6 entrevistas: 4 chicas 2 chicos
SD4	11 chicas 10 chicos Edad: 17 años en promedio	Filosofía	1 sesión de preparación 7 sesiones de la SD filmadas	21 diarios durante 6 sesiones de la SD	6 entrevistas: 4 mujeres 2 hombres

Para finalizar este apartado, consideramos oportuno comentar la contingencia política, del contexto educativo chileno, en el que desarrollamos el trabajo de campo y que comportó algunas dificultades al proceso de recolección de datos, pero que pudimos resolver colaborativamente con los colegios involucrados.

El período de la recolección de los datos coincidió con una movilización estudiantil, a nivel nacional, realizada por estudiantes secundarios y universitarios de Chile en respuesta al proyecto de reforma educacional propuesto por el gobierno. Seguidamente, el Colegio de Profesores de Chile se sumó a las movilizaciones. Estas movilizaciones involucraron una serie de manifestaciones en las que participaron los centros educacionales de dependencia municipal (públicos) y en algunas ocasiones las instituciones privadas. Estos acontecimientos interfirieron en el proceso de recolección de datos, ya que los profesores de uno de los establecimientos educacionales se adherieron a un paro nacional de actividades (el que se extendió por varias semanas) y los profesores de otro establecimiento participaron intermitentemente en marchas u otras actividades. Por lo tanto, en tres casos el curso de algunas sesiones y la

planificación original de las SD se vio afectado y, a partir de ello, debimos esperar y ajustarnos a la reprogramación de acuerdo con cada caso. Sin embargo, en los 4 casos pudimos realizar la recolección de datos conforme al diseño original y en el contexto natural de educación.

2.6 Diseño, etapas, procedimientos y referentes para el análisis de la información

Diseñamos un procedimiento de análisis que contempló un conjunto de etapas, tareas y referentes que tienen por finalidad proporcionar las orientaciones para el análisis de los datos recopilados por medio de la grabación de las sesiones de la SD, los diarios y las entrevistas en profundidad. Las etapas fueron propuestas en orden consecutivo, ya que requieren de la integración de los análisis y la información precedente.

A continuación, presentamos algunas consideraciones generales que ayudan a comprender y a tener una visión de conjunto del proceso de análisis.

- Cuatro casos de estudio. Cada caso de estudio corresponde a una de las cuatro SD y cada caso fue analizado de forma independiente, aunque siguiendo el mismo procedimiento y considerando las mismas etapas, tareas, referentes y criterios de análisis. Por lo tanto, las orientaciones descritas en este apartado y en el protocolo de segmentación y codificación se replicaron para el análisis de cada caso.
- Una unidad de análisis. La unidad de análisis fueron *los actos de reconocimiento que surgen en el transcurso de la actividad conjunta de los participantes durante la actividad de aprendizaje y la respectiva experiencia subjetiva de reconocimiento como aprendiz*. Al respecto, los registros audiovisuales, los diarios y las entrevistas fueron fuentes de información complementarias entre sí y compartieron la misma unidad de análisis.
- Cuatro etapas de análisis. Definimos tres etapas de análisis secuenciales que se corresponden con las tres técnicas de recolección de información (grabaciones de las sesiones, diarios personales y entrevistas en profundidad) y una cuarta etapa de sistematización. Estas etapas comprendían objetivos, procedimientos y momentos de análisis específicos pero dependientes entre sí. Por tanto, realizamos el análisis

en un orden sucesivo ya que cada etapa aportaba información para las etapas y los análisis posteriores.

- Dos niveles de análisis. Planteamos dos niveles de análisis: el primero se focalizó en las sesiones de la SD, con el fin de explorar el supuesto de que los AdR surgirían en función de, formarían parte de y estarían estrechamente conectados a la dinámica y las características específicas de las distintas formas de la actividad conjunta que se producen a lo largo de la SD. En cambio, el segundo nivel de análisis se enfocó en los estudiantes y su proceso a lo largo de la SD, para lo cual se consideró a los estudiantes que participaron en la entrevista en profundidad. Tras lo anterior, se pudo explorar el impacto de los AdR en la construcción de significados sobre sí mismo como aprendiz.

En relación con los marcos de referencias, para la revisión y la observación de los videos llevamos a cabo un análisis de la actividad conjunta que profesora y estudiantes construyeron a lo largo de cada sesión, para lo que recurrimos al Modelo de análisis empírico de la actividad conjunta propuesto por Coll y colaboradores (Coll et al., 1992; Coll et al., 2008). El trabajo con los datos provenientes de los diarios y entrevistas lo realizamos en el marco del análisis fenomenológico interpretativo que se centra en explorar cómo las personas dan sentido a sus experiencias (Pietkiewicz y Smith, 2012; Willig, 2013). El análisis fenomenológico interpretativo sintetiza fundamentos de la fenomenología, la hermenéutica y la ideografía (Pietkiewicz y Smith, 2012). En lo que respecta a la fenomenología y la hermenéutica el análisis adquiere tanto un carácter descriptivo, porque se interesa en detallar cómo aparecen los fenómenos y de que ellos hablen por sí mismos, como un carácter interpretativo, ya que reconoce que el fenómeno termina siendo interpretado. En cuanto a lo ideográfico el análisis se enfoca en explorar cada caso individualmente y en profundidad, antes de producir una declaración general. De manera previa al análisis de los datos elaboramos protocolos de análisis que definían los referentes, los procedimientos y criterios de análisis como los de codificación, lo anterior con el fin último de resguardar la calidad del proceso de análisis, en general, y la confiabilidad de los resultados y análisis, en particular.

A continuación, pasamos a describir en detalle las tres etapas de análisis secuenciales que se corresponden con las tres técnicas de recolección de información y, luego, una cuarta etapa de sistematización.

2.6.1. Etapa nº 1. Procedimiento y estrategias para el análisis de las grabaciones —videos—

En la primera etapa analizamos los videos de cada sesión de las SD, con el objetivo de determinar los segmentos de actividad conjunta que conformaron cada sesión y que permitieron dar contexto a los AdR y a las experiencias en su conjunto, las que fueron objeto de análisis de una etapa posterior.

Iniciamos el análisis de cada SD considerando su planificación. Al respecto, utilizamos el documento de la planificación del curso que fue proporcionado por las profesoras de las asignaturas y el cual contiene información general sobre el tema, los objetivos y las actividades desarrolladas a lo largo de la SD²¹. Este primer análisis permitió una descripción general y específica de las SD (casos de estudio), ya que proporcionó información tanto de los participantes (número, sexo y edad) como de la actividad de aprendizaje (asignatura, contenido, horas pedagógicas, etc.)

En relación con el análisis del contenido de las grabaciones tomamos como referente el Modelo para el análisis de la interactividad (Coll et al., 1992; Coll et al, 2008), el cual permite identificar y describir los segmentos de actividad conjunta —SAC— que tienen lugar en cada sesión y a lo largo de la SD. Los SAC se entienden como formas particulares de organización de la actividad conjunta entre el profesor y los estudiantes, que se rigen por ciertas reglas que determinan la estructura de participación social y, también, la estructura de la tarea académica, los cuales evolucionan en el transcurso de una sesión y a lo largo de la SD (Coll et al., 1992; Coll et al., 2008). En términos concretos, la descripción de los SAC comporta información en relación con la finalidad educativa, la tarea y/o el contenido de aprendizaje y las actuaciones predominantes de los participantes que caracterizan a cada segmento.

El análisis de la interactividad y la descripción de los segmentos que conforman cada sesión de una SD lo llevamos a cabo con el objetivo de, por una parte, determinar el contexto de los AdR y las experiencias subjetivas de aprendizaje —en su conjunto— referidas por los participantes en sus respectivos diarios y entrevistas. Y por otra, complementar las descripciones de las experiencias narradas en los diarios y/o en las

²¹ Estos documentos son dispares entre sí en lo relativo al contenido y formato. Cada uno fue elaborado de acuerdo con las orientaciones de los establecimientos educacionales y fue facilitado por los profesores participantes.

entrevistas y lograr mejor comprensión de estas.

Elaboramos un protocolo que describe detalladamente la organización de los videos, el procedimiento y los criterios de segmentación para el análisis de las grabaciones y, también, los criterios para la descripción de los SAC. Adjuntamos el documento en el apartado Anexo 5.

Finalmente, tras el análisis de la SD obtuvimos, en términos generales, una descripción del caso de estudio en su conjunto y, en términos específicos, una descripción de las sesiones de la SD en lo relativo a: los segmentos de interactividad, el patrón de intercambio comunicativo característico de cada SAC y, también, algunas observaciones en relación con la implementación y cumplimentación de los diarios.

2.6.2 Etapa nº 2. Procedimiento y estrategias de análisis de los diarios —entrevista escrita—

En la segunda etapa analizamos los diarios cumplimentados por cada estudiante al final de las sesiones a lo largo de las respectivas SD, con el objetivo de seleccionar las experiencias subjetivas de aprendizaje mediadas por AdR y, tras lo anterior, caracterizar dichos actos y situarlos en los respectivos SAC.

Para lograr los objetivos definimos distintas fases de análisis: en primer lugar, realizamos un análisis y un trabajo de codificación, por medio del software Atlas.ti, con el objeto de seleccionar y caracterizar las experiencias subjetivas de reconocimiento como aprendiz. El análisis se realizó al conjunto de las respuestas, las que han sido transcritas textualmente siguiendo el orden secuencial de las sesiones y utilizando una sigla para identificar a los participantes (resguardando, así, su identidad). Posteriormente, tras la identificación de las experiencias, realizamos una primera organización de ellas de acuerdo con las características de la actividad donde surgieron. Por último, se procedió a realizar un análisis de contenido para, así, dar paso a la definición de categorías temáticas de experiencias mediadas por un AdR.

Esta propuesta de análisis permitió obtener y sistematizar la información en relación con el primer nivel de análisis, aquel referido a las sesiones, sus características y los AdR que en ellas tuvieron lugar. A continuación, describimos con mayor detalle las cuatro fases del análisis.

2.6.2.1 Proceso de codificación de las respuestas de los diarios

El proceso de codificación de las respuestas comportó, al menos, dos tareas previas: primero, la transcripción y organización de las respuestas y, segundo, la codificación de los diarios para la selección del *corpus* objeto de análisis.

En relación con la primera tarea, realizamos una transcripción literal de las respuestas otorgadas por los estudiantes en sus respectivos diarios, la que fue organizada considerando el orden de la SD, sesión a sesión, e individualizando a cada participante. Durante la transcripción pudimos leer las respuestas y tuvimos, así, una primera aproximación, intuitiva, a los datos.

Por otra parte, realizamos la codificación de las respuestas con el objetivo de individualizar las experiencias subjetivas de aprendizaje para, luego, identificar y seleccionar las experiencias subjetivas de reconocimiento como aprendiz, las que comportan y es donde operan los AdR. Realizamos el análisis y la codificación en, al menos, dos oportunidades. La primera nos permitió una identificación, selección y codificación inicial de las respuestas que constituían experiencias subjetivas de aprendizaje y especialmente de aquellas que contenían un AdR. Luego, volvimos a revisar el contenido de las respuestas para asegurarnos, y en algunos casos rectificar, que estas cumplieran con los criterios y los correspondientes códigos.

El proceso de codificación lo realizamos sobre la base de las dimensiones de exploración que dieron origen y justificaron las preguntas del diario. Incluimos, también, referentes teóricos para el establecimiento y la justificación de algunas dimensiones y criterios de análisis, como por ejemplo: los elementos de construcción de la IdA (Coll y Falsafi, 2010b; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2011), las dimensiones relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje referidas a la construcción de la estructura de la actividad conjunta y a la construcción de los significados sobre los contenidos de aprendizaje (Bustos, 2011) y algunos elementos y estrategias lingüísticas para el análisis del discurso como, por ejemplo, los mecanismos de referencia fóricos (Cuenca, 2000, 2010). En relación con lo anterior, elaboramos un protocolo de codificación que especifica el procedimiento, las dimensiones y los criterios de análisis de las respuestas contenidas en los diarios por medio del software Atlas.ti. Adjuntamos tal documento en el apartado Anexo 5.

2.6.2.2 Selección y definición de las experiencias subjetivas de aprendizaje

Tras el proceso de codificación seleccionamos, caracterizamos y contabilizamos las respuestas que configuran experiencias subjetivas de aprendizajes. Tales respuestas remiten a las experiencias que surgen a partir de las interacciones de los participantes que establecen con los otros —ya sea con el profesor y/o con los estudiantes— en torno a los contenidos de aprendizaje, o alguna tarea específica, en momentos puntuales de una sesión —en uno o varios SAC. Además, tales experiencias son narradas en primera persona, desde la singularidad de cada participante y cargada de las emociones con que fue experimentada.

Nos parece relevante señalar que como hemos explorado y accedido a estas experiencias bajo un formato determinado —el diario— y unos objetivos específicos —los objetivos de la investigación— el contenido de las narraciones se ha visto, entonces, estimulado y, también, acotado a las dimensiones de exploración y a las respectivas preguntas del diario como, también, a la interpretación que los participantes han hecho de estas últimas. En consecuencia, el diario contiene narraciones que informan de manera selectiva sobre: ciertos momentos y situaciones ocurridas en la actividad de aprendizaje, actuaciones específicas y significativas para los participantes y, además, descripciones del tipo reflexivas-valorativas en relación con la autopercepción que los participantes tienen de sí mismos como aprendices durante la actividad.

2.6.2.3 Identificación de las experiencias subjetivas de aprendizaje mediadas por actos de reconocimiento durante las actividades de aprendizaje

Una vez seleccionadas las experiencias subjetivas de aprendizaje identificamos las experiencias subjetivas de reconocimiento como aprendiz; en otras palabras, aquellas experiencias mediadas por un AdR. Estas corresponden a experiencias específicas, ya que comportan AdR que han tenido lugar a partir de las interacciones de los participantes en las actividades de aprendizaje y han permitido que estos (re)construyan algún significado sobre sí mismos como aprendices durante la actividad.

En el proceso de codificación identificamos estas experiencias porque el contenido del conjunto de las respuestas debía cumplir dos requisitos: uno, cierta estructura y elementos descriptivos de la narrativa y dos, un significado o sentido personal atribuido a la actuación narrada.

El primer requisito corresponde a los elementos y la estructura de la narrativa, es decir, a los componentes descriptivos de las actuaciones narradas en las respuestas n° 2 y/o n° 1 del diario²². En este sentido, definimos que la descripción de las actuaciones debía permitir identificar “*quién hace o dice qué sobre quién y cómo*”, por lo que debían contener los siguientes elementos:

- Emisor: aquel o aquellos que pronuncian y direccionan la actuación que comporta un AdR.
- Destinatario: sobre quien o quienes se pronuncia la actuación.
- Verbo: operacionalización de la actuación que comporta un AdR. Esto ayuda a definir y/o a comprender aquello que el participante interpreta y reflexiona como reconocimiento de sí como aprendiz y/o su participación en la actividad.
- Complemento: descripción de los elementos que complementan, enriquecen o caracterizan la actuación. Además, ayudan a definir y/o a comprender aquello que el participante interpreta como reconocimiento de sí como aprendiz y/o su participación en la actividad.

Desde el modelo de construcción de la IdA (Falsafi, 2011), justificamos este primer criterio —los elementos y la estructura descriptiva de la actuación— a partir de las siguientes razones. En principio, uno de los fundamentos del modelo es que el proceso de (re)conocimiento de uno mismo como aprendiz requiere y depende de la mirada de los otros, es decir, de que tenga lugar un proceso de co-reconocimiento. Por lo tanto, a partir de este criterio instalamos la exigencia de indagar y definir aquellos *otros* e identificarlos, también, en un marco de interacción. Con esto último subrayamos, además, el modo específico de construcción que es objeto de estudio; esto es, la actividad. En consecuencia, el requisito es coherente con los postulados del modelo en el que se postula que los AdR tienen protagonismo en la modalidad de construcción de la IdA que es contextual y situada, por lo que estos deberían ser rastreados al hilo de la participación de los individuos en actividades y por medio de la identificación de acciones concretas y acotadas en el tiempo.

²² Son de interés especial las respuestas a la pregunta n° 2, ya que la pregunta fue diseñada con el objetivo de explorar la “reconstrucción discursiva de actuaciones interpretadas y valoradas como AdR”. Entonces, las respuestas dadas a esta pregunta sirven de entrada para identificar, seleccionar y articular experiencias subjetivas de reconocimiento como aprendiz. Por otra parte, las respuestas dadas a las preguntas n° 1, 3 y 4 permiten complementar la información.

Por último, el requisito sobre la estructura y los componentes descriptivos de la actuación se alinean, también, al concepto bakhtiniano de cronotopo. Brevemente, el concepto remite a la categoría temporo-espacial contenida en un *corpus*, la que funciona como un organizador semántico del mismo (Holquist, 1990). De modo que este primer criterio ayuda a determinar más precisamente y a comprender el encuadre temporo-espacial de la experiencia y, además, contribuye a posicionar al AdR como el núcleo argumentativo y articulador de la experiencia subjetiva de aprendizaje, en su conjunto.

El segundo criterio para la identificación y la selección de experiencias mediadas por un AdR se refiere al significado y al sentido que los participantes atribuyen a la actuación. Esperábamos, entonces, que los participantes por medio de la descripción de la actuación dieran cuenta de algún tipo de valoración, relación, conexión, reelaboración o reinterpretación de algún significado previo, o construcción de uno nuevo, sobre sí mismo como aprendiz; esto es, sobre alguna de sus características como aprendiz o sobre su participación en la actividad de aprendizaje.

La razón de este requisito tiene su origen, también, en el modelo de la construcción de la IdA (Falsafi, 2011). De acuerdo con el modelo, en la modalidad contextual y situada de la construcción de la IdA se da un proceso de negociación situada, en el cual son actualizados los significados que conforman la modalidad trans-contextual de la IdA. En otras palabras, las experiencias pasadas de aprendizaje en conjunto con los significados como aprendiz son puestas en relación y/o confrontadas con la experiencia *in situ* y los *nuevos* significados que la actividad comporta. En resumen, con este requisito apuntábamos a identificar y precisar el proceso de negociación situada en el que los significados trans-contextuales sobre uno mismo como aprendiz son confrontados y, a su vez, intervienen en la interpretación y en la atribución de sentido a la nueva experiencia, a la participación en ella y a los nuevos significados que surgen y/o se reconstruyen ahí.

A la vez, este criterio es congruente con la noción de cronotopo (Holquist, 1990), la cual —como ya enunciamos— remite a la dimensión temporo-espacial de una narrativa, a alguien situado en dichas coordenadas y, además, comporta un juicio de valor en relación con la trama en cuestión. Por lo tanto, la exigencia de un pronunciamiento valorativo en relación con la actuación narrada ayuda a comprender e interpretar el significado y el sentido de la experiencia para el participante.

2.6.2.4 Organización y descripción de las experiencias subjetivas de aprendizaje mediadas por actos de reconocimientos durante las actividades

Esta fase del análisis involucró organizar la información con el fin de obtener categorías descriptivas de las experiencias subjetivas de reconocimiento como aprendiz mediadas por un AdR y, también, caracterizar dichos AdR. A partir de los resultados obtenidos en esta fase del proceso teníamos previsto aportar con información para dar cumplimiento al primer objetivo de la investigación²³. Para lograr lo anterior, tomamos como punto de partida las distintas consultas y operaciones realizadas por medio del software Atlas.ti. Posteriormente, realizamos un análisis de contenido (Braun y Clarke, 2006; Piñuel, 2002; Willig, 2013) el que permitió la organización, agrupación y la categorización temática de la información. Esta primera aproximación a los datos dio paso y sostuvo un análisis posterior de carácter más interpretativo.

De acuerdo con el enfoque del análisis fenomenológico interpretativo, tras la organización de la información en temas que comparten significados o referencias representativas es conveniente elaborar cuadros resumen de las temáticas, donde corresponde incluir citas ilustrativas (Willig, 2013), por lo que ideamos cuadros que ofrecían una versión resumida de las características, la clasificación y organización de los datos.

A continuación, presentamos los temas que orientaron la agrupación y la formación de categorías.

Las experiencias mediadas por un acto de reconocimiento y las características de las actividades de aprendizaje

Esta primera organización de la información tuvo como objetivo caracterizar y situar las experiencias mediadas por un AdR en relación con las características de las actividades de aprendizaje donde tuvieron lugar. A partir de esta información, definimos el contexto de cada AdR, lo cual permitió hacer un análisis e interpretación situada tanto del AdR como de la experiencia en su conjunto.

²³ El primer objetivo de la investigación pretende: identificar y caracterizar los AdR que aparecen en la actividad conjunta de los participantes –profesor y alumnos– durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje

En términos prácticos, tras seleccionar las respuestas que representan experiencias subjetivas de reconocimiento como aprendiz; es decir, las respuestas con códigos ‘AdR_ok’, procedimos a organizar, contabilizar, situar y caracterizar las respuestas en relación con cuatro aspectos de la actividad: las sesiones de la SD, los SAC de las respectivas sesiones, la configuración emisor – destinatario de la actuación y los ámbitos de gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje a las que remite la actuación que está en la base del AdR.

- Los AdR y la sesión junto con el respectivo SAC donde se sitúa cada uno.
- Los AdR y la configuración agente emisor – participante destinatario. Organizamos los AdR en función de los participantes que forman parte de la interacción, para lo cual consideramos el rol de los participantes —profesor o estudiante— y su lugar en la actuación —emisor o destinatario²⁴. Esta caracterización da paso a una serie de configuraciones *emisor – destinatario* de la actuación, las que varían de acuerdo con las particularidades de cada sesión y sus respectivos SAC.
- Los AdR y la dimensión del proceso de enseñanza y aprendizaje. Agrupamos los AdR en relación con la dimensión del proceso de enseñanza y aprendizaje que caracteriza y/o a la cual se orienta la actuación que está en el origen del AdR. Las dimensiones son: gestión de la participación social (GPS), gestión de la tarea académica (GTA), gestión de significados (GS) y gestión de las relaciones socioafectivas (GSA). Las dos primeras están relacionadas con la construcción de la actividad conjunta y se orientan al establecimiento, concreción y mantención de las reglas sobre las características y las exigencias de participación, en el primer caso, y de la tarea, en el segundo (Bustos, 2011). En cambio, la tercera dimensión se refiere al proceso de construcción de significados y atribución de sentido a los contenidos y tareas de aprendizaje (Bustos, 2011). La cuarta y última, da cuenta de la expresión de emociones y los vínculos entre quienes integran la actividad de aprendizaje (Moreno y Coll, en prensa)

²⁴ Es importante reiterar que el receptor de la actuación es siempre el aprendiz autor de la experiencia. En este sentido, el aprendiz en cuestión puede ser un destinatario directo de la actuación o, inclusive, un observador periférico de ella.

A continuación, presentamos la tabla prototípica que reúne y sistematiza las características de la actividad, permitiendo tener una visión de conjunto y situada de los AdR.

Tabla 2.8

Tabla prototípica para la clasificación y organización de las experiencias mediadas por un AdR

Ámbito de Gestión / emisor-destinatario	Gestión de la participación social					Gestión de la tarea académica					Gestión de los significados					Gestión de las relaciones Socio-Afectivas				
	P- Ec	P- Eg	Ei- Ei	Ei- Eg	Eg- Ei	P- Ei	P- Ec	Ei- Ei	Ei- Eg	Eg- Eg	P- Ei	P- Eg	Ei- Ei	Eg- Ec	Eg- Ei	P- Ei	P- Ec	Ei- Ei	Ei- Ec	Ec- Ei
S1	SAC x	SAC x																		
S2	SAC x	SAC x																		
S3	SAC x																			

Experiencias mediadas por un acto de reconocimiento: la temática de los actos y el significado de las experiencias

En esta segunda tarea nos propusimos organizar y describir la información de acuerdo con la orientación educativa de las actuaciones que estaban en el origen de los AdR. En este sentido, propusimos que la orientación de la actuación correspondía al significado del AdR y de la experiencia en su conjunto. De tal forma, determinamos cuatro tipos generales o categorías temáticas de AdR, dos de las cuales coinciden con las dimensiones relacionadas con la construcción de la actividad conjunta —gestión de los significados y gestión de la tarea académica; con la dimensión relativa al proceso de construcción de conocimiento y significados sobre los contenidos escolares —gestión de significados; y, por último, la dimensión orientada a la gestión de las relaciones socio-afectiva.

En las categorías ordenamos los AdR que tenían en común la orientación en cuestión. Posteriormente, en cada una de las cuatro categorías sistematizamos los ejemplares de AdR entorno a los que se articulaban las experiencias. Al respecto, organizamos temáticamente los ejemplares y cada uno de ellos dio lugar a subcategorías de AdR. En función de lo anterior, reunimos los actos que son temáticamente semejantes, los resumimos y los enunciamos de acuerdo con la primera parte del criterio operacional “*quién dijo y/o hizo algo sobre quién*”. Seguidamente, describimos la cantidad de actos que reúne la subcategoría, las sesiones y respectivos segmentos donde surgieron y la

correspondiente configuración emisor-destinatario de la actuación. Por último, al final de cada subcategoría agregamos un ejemplar del AdR; es decir, una cita textual.

A continuación, presentamos la tabla prototípica que reúne y sistematiza temáticamente los ejemplares de los AdR.

Tabla 2.9

Tabla prototípica para la clasificación y organización temática de los AdR

A. Gestión de la Participación Social	Sesión / SAC
<i>A.1. Nombre de la subcategoría</i>	
Descripción	
<i>Cita</i>	
B. Gestión de la Tarea Académica	
<i>B.1. Nombre de la subcategoría</i>	
Descripción	
<i>Cita</i>	
C. Gestión de los Significados	
<i>C.1. Nombre de la subcategoría</i>	
Descripción	
<i>Cita</i>	
D. Gestión de las relaciones Socio-Afectiva	
<i>D.1. Nombre de la subcategoría</i>	
Descripción	
<i>Cita</i>	

2.6.3 Etapa nº 3. Procedimiento y estrategias de análisis de las entrevistas en profundidad

En la tercera etapa analizamos las entrevistas realizadas a los estudiantes (una muestra en cada caso de estudio) al final de cada SD, con la finalidad de ahondar en las experiencias subjetivas de aprendizaje mediadas por AdR, acceder a nuevas experiencias y conocer el impacto de los AdR en la (re)construcción de la IdA de los participantes tras haber transcurrido la SD.

La propuesta de análisis tomó como punto de partida el procedimiento de análisis de los diarios, ya que ambos instrumentos fueron diseñados conjuntamente y coinciden en algunas de sus dimensiones de exploración. En relación con lo anterior, definimos distintas fases de análisis: en primer lugar, llevamos a cabo la codificación de las entrevistas de cada participante (mediante el software Atlas.ti), cada una de las cuales fue transcrita previamente. Posteriormente, dimos paso a la reconstrucción discursiva de

cada experiencia, a su caracterización y a la organización temática de la información. Tal proceso comportó que, en algunos casos, debimos volver a revisar la codificación de las respuestas en el diario con el fin de realizar cambios y ajustes en la codificación y caracterización de las experiencias.

Esta propuesta de análisis permitió obtener y sistematizar el conjunto de la información en relación con los dos niveles de análisis: en primer lugar, a nivel de los participantes y su trayectoria a lo largo de la SD; es decir, de los AdR que articularon las experiencias subjetivas de aprendizaje, sesión a sesión, durante la SD y la respectiva reconstrucción de significados sobre sí mismo como aprendiz. Por otra parte, a nivel de las sesiones, sus características y los AdR que en ellas tuvieron lugar, ya que obtuvimos información que contribuyó a aportar más datos y ajustar los obtenidos mediante el diario. A continuación, describimos con mayor detalle las tres fases del análisis.

2.6.3.1 Codificación de las respuestas de las entrevistas

El proceso de codificación de las respuestas comportó una tarea previa: la transcripción literal de los audios y la organización del *corpus*, es decir, las respuestas del total de las entrevistas. Esta tarea preparatoria nos permitió una primera exploración de los datos y, a partir de ello, realizamos las primeras anotaciones relacionadas con los temas de interés y aquellos emergentes. Realizamos el proceso de codificación con el objetivo de seleccionar e individualizar las experiencias subjetivas de reconocimiento como aprendiz que, como ya hemos dicho, son las experiencias en las que operan los AdR. La codificación la realizamos sobre la base de las dimensiones de exploración que dieron origen y justificaron las preguntas de la entrevista. Al igual que en el análisis de los diarios, incluimos referentes teóricos para la determinación y la fundamentación de algunas dimensiones y criterios de análisis, como por ejemplo: los elementos de construcción de la IdA (Coll y Falsafi, 2010b; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2011), las dimensiones relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje referidas a la construcción de la estructura de la actividad conjunta y a la construcción de los significados sobre los contenidos de aprendizaje (Bustos, 2011) como también la dimensión relativa a las relaciones socio-afectivas (Moreno y Coll, en prensa). En términos operativos, elaboramos un protocolo de codificación que especifica el procedimiento, las dimensiones y criterios de análisis de las respuestas por medio del software Atlas.ti. Adjuntamos tal documento en el apartado Anexo 4.

2.6.3.2 Identificación, selección e individualización de las experiencias subjetivas de reconocimiento como aprendiz

La codificación de la entrevista facilitó la identificación y la selección de las experiencias subjetivas de aprendizaje, especialmente aquellas mediadas por un AdR. Al igual que en el diario, el relato de una experiencia –en su conjunto– debía cumplir con los dos requisitos: uno, la estructura y los elementos descriptivos de la narrativa y dos, algún significado o sentido personal atribuido a la actuación narrada. En este sentido, definimos que la reconstrucción discursiva de una experiencia debía permitir identificar “quién hace o dice qué sobre quién y cómo”. En términos operativos, en la codificación, estas experiencias fueron identificadas con el código “AdR_ok”. Para mayor detalle de la codificación se sugiere revisar el protocolo de codificación.

Recodificación de las experiencias subjetivas de aprendizaje de los diarios

La codificación y el análisis de las entrevistas involucró que, en algunos casos, volviéramos a revisar y recodificar algunas respuestas de los diarios. Lo anterior se debió a que como la entrevista de cada participante incluyó la exploración de varias de sus experiencias descritas en el diario, al reconstruirla discursivamente obtuvimos más antecedentes y mayor precisión de la información, por lo que debimos rectificar algunas codificaciones y ajustar la caracterización y ubicación de algunos AdR.

2.6.3.3 Reconstrucción, caracterización y organización temática de las experiencias subjetivas de reconocimiento como aprendiz

En esta fase organizamos la información con el fin de reconstruir discursivamente las experiencias de cada uno de los participantes (por cada caso de estudio), caracterizar los AdR y organizar temáticamente las experiencias. A partir de los resultados obtenidos en esta fase del proceso proyectábamos contar con la información necesaria para conseguir el segundo objetivo de la investigación²⁵.

Para lograr lo anterior, tomamos como punto de partida las distintas consultas y operaciones realizadas por medio del software Atlas.ti. Posteriormente, procedimos a realizar un análisis de contenido (Braun y Clarke, 2006; Piñuel, 2002; Willig, 2013), el

²⁵ El segundo objetivo de la investigación pretende analizar el impacto de las actuaciones identificadas por los participantes como AdR en los procesos de construcción de significados sobre sí mismos como aprendices.

cual permitió la organización, agrupación y la categorización temática de la información. Esta primera aproximación a los datos dio paso y sostuvo un análisis posterior de carácter más interpretativo.

En los términos del análisis fenomenológico interpretativo, el establecimiento de categorías equivale a la introducción de una estructura a la información obtenida durante el análisis (Willig, 2013). Al respecto, es adecuado que la agrupación de los temas tenga una etiqueta que capte su esencia y, sobre todo, que tenga un sentido en relación con los datos originales (Willig, 2013), por tal motivo ideamos una tabla que ha permitido organizar la información de las experiencias en relación con las categorías y junto a ello incluir extractos de la entrevista a modo de cita.

Las experiencias subjetivas de aprendizaje y el (los) acto (s) de reconocimiento

En esta fase de la reconstrucción de la experiencia el objetivo fue individualizar las coordenadas de la interacción que antecedían y acompañaban el surgimiento del AdR, así como el corolario del mismo. Para lograr lo anterior, sistematizamos la información y parafraseamos el contenido, luego seleccionamos los extractos de la reconstrucción discursiva de la experiencia que mejor lo representan y lo utilizamos como cita.

Las experiencias mediadas por un acto de reconocimiento y los elementos del modelo de construcción de la identidad de aprendiz

El análisis se orientó a identificar los elementos del modelo de construcción de IdA que aparecían en el relato de la experiencia y que estaban en relación con el/los AdR. El interés estuvo puesto en los elementos: emociones, otros significativos, objetivos y motivos de aprendizaje. En función de lo anterior, sistematizamos la información, parafraseamos el contenido e incluimos extractos textuales de la entrevista (a modo de cita) para ilustrar el contenido.

Las experiencias mediadas por un Acto de Reconocimiento y las características de las actividades de aprendizaje

A partir de esta fase, precisamos las características de la actividad donde tuvieron lugar las experiencias mediadas por un AdR, al igual que en el análisis de los diarios. Realizamos la caracterización en relación con: la sesión y el respectivo segmento donde se situó la experiencia; la configuración emisor – destinatario entre quienes surgió la

actuación y, también, el(los) ámbito(s) de gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje al que remitía la actuación que estaba en la base del AdR.

A continuación, presentamos la tabla prototípica que diseñamos para organizar y sistematizar la reconstrucción discursiva de las experiencias de reconocimiento como aprendiz.

Tabla 2.10

Tabla prototípica para la organización temática de la reconstrucción discursiva de las experiencias mediadas por AdR

<i>Nombre del Participante</i>	
<i>Sesión n°</i>	
<i>Números de AdR. Nombre del segmento, Tipo de configuración emisor-destinatario</i>	
AdR: antecedentes y descripción	
Significado e interpretación del AdR	
Elementos del Modelo de construcción de la IdA	
Emociones	
Otros significativos	
Objetivos y motivos de aprendizaje	Características de la actividad

2.6.4 Etapa nº 4. Sistematización y triangulación de la información

En la cuarta etapa nos orientamos a sistematizar la información relacionada con, por una parte, las tres etapas y, por otra, los dos niveles de análisis en cada SD, lo que dio origen a la realización de informes que presentaban y describían cada caso de estudio y el conjunto de sus resultados. De esta forma, cada uno de los cuatro informes correspondió a un reporte de resultados preliminares, los que permitían tener un seguimiento sistemático del avance en los análisis y que llevamos a cabo, también, como estrategia de rigurosidad de los análisis. Posteriormente, tras el análisis íntegro de la totalidad de los datos –las cuatro SD– elaboramos un informe de resultados que reunía las principales tendencias y hallazgos.

Lo anterior respondió a nuestro interés por realizar una plena integración de la información, ya que triangular se refiere a la recogida de distintas perspectivas y la correspondiente comparación en relación con un idéntico objeto de estudio (Piñuel,

2002). Por lo tanto, nuestro objetivo fue tener una visión de conjunto de las características de los AdR que surgieron en el contexto de cada caso y de los significados sobre sí mismo como aprendiz que surgieron y se negociaron durante y una vez finalizada la actividad, en cada caso y de los cuatro como un todo.

En términos analíticos, la sistematización y la triangulación de la información involucró conjugar una perspectiva *emic* y *etic*, ya que en el marco del análisis fenomenológico interpretativo el horizonte del análisis es dar crédito de que los participantes dan sentido a los fenómenos que son objeto de estudio y, simultáneamente, involucra documentar la toma de sentido que el investigador realiza al respecto, para lo que se sirve de conceptos y teorías que ayudan a comprender los hallazgos (Pietkiewicz y Smith, 2012)

Realizamos la sistematización de los datos y los respectivos análisis tomando como referencia tres preguntas guía: *¿Qué son los AdR?*, *¿Cuáles son los AdR o qué tipos de estos actos surgen en una actividad de aprendizaje?* y *¿Cómo operan los AdR en el proceso de reconstrucción de significados mientras las personas participan en la actividad y/o inmediatamente después de ella?* Planteamos la primera pregunta para orientar el análisis de los resultados y llegar a determinar la naturaleza de lo que hemos denominado un AdR y sus características principales. La segunda pregunta la ideamos con el objeto de ofrecer una propuesta de categorías de AdR que facilite la organización de los tipos de actos que surgieron durante una actividad de aprendizaje. Por último, la tercera pregunta buscó explorar en el proceso de reconstrucción de la IdA, mediada por los AdR, que tiene lugar mientras se participa en la actividad e inmediatamente después de ella. El trabajo de integración comportó una interpretación de los datos que, tal como sugiere Willig (2013), involucró recurrir a construcciones y formulaciones teóricas con el fin de sustentar los análisis y las respectivas interpretaciones.

La cuarta etapa la desarrollamos al término del análisis de cada caso, ya que de esta forma teníamos la perspectiva general de cada uno —análisis intracaso. Tras la sistematización de los análisis, elaboramos un informe de resultados que contenía la información sobre el caso respectivo, los resultados de acuerdo con las tres etapas, los dos niveles de análisis y la integración de los análisis en relación con las tres preguntas guía. Posteriormente, una vez finalizado el análisis de todos los casos y al contar con el total de los datos, procedimos a comparar, relacionar e integrar la información de los cuatro casos —análisis intercaso o análisis de casos múltiples. Por medio de estas

sistematizaciones pudimos triangular la información a partir de las tres fuentes de datos —en cada caso— y de los cuatro casos —entre las SD.

La tarea de interpretación la desarrollamos teniendo en cuenta distintos énfasis. En lo que respecta a la sistematización de la información correspondiente, por una parte, a la reconstrucción discursiva de las experiencias subjetivas de reconocimiento como aprendiz de los participantes y, por otra, a la integración de los datos e información de cada caso —análisis intracaso— nos orientamos por una interpretación más empática y descriptiva en la que pretendimos reflejar y comunicar el mundo de los participantes (Willig, 2013). En cambio, cuando sistematizamos la información utilizando las tres preguntas guía y en la integración de los cuatro casos —análisis intercaso o análisis de casos múltiples— nos guiamos por una interpretación más crítica y con un carácter más especulativo, ya que buscamos una comprensión de la naturaleza y los significados más allá de las palabras o el dato en concreto (Willig, 2013).

2.7 Reflexividad y aspectos éticos de la investigación

Hemos sido reiterativos señalando que, de acuerdo con nuestra posición ontológica, epistemológica y axiológica, nuestra subjetividad como investigador ha estado presente durante el proceso de investigación por lo que en este apartado nos detendremos a reflexionar sobre algunos de los alcances de nuestra participación en el desarrollo de la misma. En relación con lo anterior, aprovecharemos la instancia para analizar los aspectos de carácter ético que hemos debido abordar tanto para resguardar las condiciones éticas de la investigación como para lograr nuestros objetivos y, tras ello, procurar una investigación de calidad.

En términos estrictos, la reflexividad es entendida como la tarea por la que el investigador explora y reconoce la interferencia personal como epistemológica con la que ha afectado el proceso de la investigación (Willig, 2013). Por una parte, desde el inicio el tema y objeto de estudio ha tenido una repercusión en términos personales, ya que el fenómeno no es algo de otros, a observar e indagar en terceros, sino que es, también, una cuestión personal y que podemos explorar intuitivamente en primera persona. Así, durante todo el proceso hemos sentido confrontada nuestra identidad de aprendiz, ya que las distintas actividades que comporta la investigación junto con el proceso de formación han producido experiencias subjetivas de aprendizaje que nos

posicionan como aprendiz y han dado paso a la reconstrucción de uno mismo como aprendiz y como investigador. En suma, esta proximidad con el fenómeno estudiado ha intervenido en la comprensión que tenemos de él.

Por otra parte, en términos epistemológicos, reconocemos que la investigación se ha visto influida por el interés en avanzar y actualizar el modelo de construcción de la identidad de aprendiz (Falsafi, 2011), por lo que la finalidad de la investigación responde, también, a ello. De esta forma, la investigación no solo aspira a generar conocimiento en relación con los AdR y su papel en la reconstrucción de significados sobre uno mismo como aprendiz y constituir el trabajo que permite acceder al grado de Doctor. También pretende colaborar con el trabajo del grupo de investigación, cuyos participantes —a su vez— han contribuido al desarrollo de la investigación, aportando con sugerencias, valoraciones y correcciones de los instrumentos en su proceso de construcción; en la elaboración de publicaciones y comunicaciones presentadas en congresos científicos; en la revisión del procedimiento y los criterios de análisis de los datos; además de su opinión en relación con los datos y aportar a la discusión de los resultados. En suma, el encuadre donde se inscribe la investigación ha delineado, en cierta forma, el horizonte de la investigación y el modelo de referencia proporcionó los primeros supuestos que sirvieron para sustentarla.

En términos más específicos, la investigación en el marco de un enfoque fenomenológico, discursivo y de estudio de casos ha involucrado que constantemente nos preguntemos por las adecuaciones para abordar el fenómeno y por nuestro rol como investigador. Por ejemplo, al diseñar el diario y la entrevista como instrumentos estructurados cuya aplicación fue guiada, aunque no inducida, no estuvo exenta de dudas referidas a si tal caracterización nos permitiría reconstruir y registrar las experiencias subjetivas de los participantes o, por el contrario, constreñirían la reflexión y discriminarían el contenido de lo que relatarían los participantes. Al respecto, nos inclinamos por preferir diseñar los instrumentos de forma tal que ayudáramos a los participantes a evocar, centrarse y reflexionar sobre experiencias concretas para que, en cierto modo, las *revivieran* en su complejidad. Así, también, nos anticipábamos a los participantes que les era difícil reproducir y comunicar espontáneamente sus experiencias.

La realización de las entrevistas involucró ser cuidadosos con la situación, su conducción e involucramiento. Por ejemplo, nos esforzamos por alentar a los participantes a expresarse y a encontrar en sus propias palabras la forma de comunicar sus experiencias; no obstante, demandó que interviniéramos con paráfrasis y reformulaciones con el objetivo de verificar la comprensión de lo expuesto. Además, con el fin de mantener a los estudiantes centrados en sus experiencias y en las coordenadas de la entrevista, debíamos interrumpirlos cuando evadían el tema en cuestión o se dispersaban en su relato.

Durante las entrevistas, además, se reanudó nuestra inquietud relacionada con los efectos del estudio en los participantes, debido a que, por ejemplo, algunos de ellos señalaron que durante la investigación se sintieron ‘especiales’, de cierta forma, y otros comentaron que se veían a sí mismos como diferentes, ya que les había permitido tomar perspectiva sobre una serie de temas que antes no habían tenido en cuenta. Entonces, fue importante prever y considerar la apreciación del proceso y el compromiso de participación durante la entrevista, con el objetivo de contener algunas vivencias personales y, también, ofrecer orientación al respecto. De tal forma, no podemos inferir que tras finalizar con nuestro trabajo de campo todos los estudiantes, también, terminaron de poner atención a sus experiencias y/o volvieron a verse y sentirse como antes. Estamos seguros que para nadie fue indiferente el proceso y nuestra participación, ya que, si bien fue periférica y con una finalidad específica, involucró una lectura y utilidad personal e íntima para varios de los estudiantes.

En síntesis, a lo largo del proceso hemos procurado atender constantemente las preguntas, inquietudes y discusiones relacionadas con los alcances que han tenido nuestros intereses, motivaciones, habilidades, dominio del tema, entre otros, en la investigación, ya que desde un principio y reconociendo nuestro posicionamiento ontológico, epistemológico y axiológico hemos sido conscientes que nuestra subjetividad no estaría al margen del proceso, sino que sería una variable más que cuidar. Así, por medio de la actitud y el ejercicio de la reflexividad nos hemos esforzado por salvaguardar la rigurosidad y congruencia de la investigación.

En relación con los aspectos éticos de la investigación

La dimensión ética de la investigación ha sido un asunto que hemos tenido presente desde una etapa muy temprana. A modo de ejemplo, podemos mencionar que en el año

2014 cuando elaborábamos el proyecto de investigación que debíamos presentar a la Comisión de Estudios de Doctorado, comenzamos a plantearnos el tema y las primeras preguntas de investigación a partir de las que realizamos un primer estudio piloto. El estudio lo llevamos a cabo por medio de la observación y el análisis de grabaciones de clases naturales disponibles en una videoteca *online*. Para acceder y utilizar tales videos realizamos una solicitud formal a los responsables del sitio web (www.videotecadocente.cl) quienes autorizaron el uso de los videos para los fines expuestos. Este primer estudio piloto, por una parte, nos ayudó a delinear las coordenadas metodológicas de la investigación y, por otra, nos permitió prever algunas de las consideraciones éticas que involucraría un trabajo de este tipo.

Posteriormente, al plantear el proyecto e idear el diseño empírico de la investigación nos fue posible tener una mejor perspectiva de las cuestiones éticas que involucraría sacar adelante nuestro proyecto, ya que por las características del fenómeno estudiado y las respectivas decisiones metodológicas requería tener una gran sensibilidad y sutileza con los criterios éticos. Por lo demás, al velar por la dimensión ética de la investigación aportábamos a su calidad (Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas, Rebolledo-Malpica, 2012). A pesar de lo anterior, el proyecto de investigación no requirió ser presentado ni valorado por la Comisión Bioética de la Universidad de Barcelona.

A continuación, damos cuenta de los desafíos que teníamos en esta materia y de las medidas que adoptamos para salvaguardar el bienestar y los derechos de todos los participantes que se involucraron durante el desarrollo de la investigación. En términos generales, nos guiamos y ajustamos a los principios éticos de respeto por los derechos y la dignidad de las personas como el de beneficencia y no maleficencia que orientan la investigación científica con seres humanos y que están establecidos en el Código de Ética del Colegio de Psicólogos de Chile (1999), el Código de Ética de la American Psychological Association [APA] (2010) y, también, en la normativa vigente en relación con el desarrollo de investigación con seres humanos.

Voluntariedad de participación. Se refiere a que los participantes deben conocer sus derechos y responsabilidades, además de estar de acuerdo con ser informantes y expresar libremente su voluntad de participar (Código de Ética, 1999; Noreña et al., 2012). Al respecto, acordamos que la participación era voluntaria y que los estudiantes podían suspender su participación en cualquier momento y sin que ello involucrará

algún tipo de sanción. Por lo que, por ejemplo, los estudiantes podían negarse a responder el diario desde un principio o suspender su cumplimentación en el transcurso de la SD, aunque su padre/madre hubiera consentido la partición. También podían negarse a participar en la entrevista en profundidad.

La etapa de preparación y, específicamente, la fase de tareas administrativas tuvo como uno de sus objetivos seleccionar los casos de estudio y contar con las autorizaciones pertinentes y la voluntariedad de los participantes para implementar las actividades involucradas en la recolección de datos. Lo anterior involucró la gestión y concreción de varias reuniones informativas con los distintos involucrados con el fin de invitarlos a participar e informarles sobre los objetivos y los aspectos metodológicos de la investigación.

Tras las citas y reuniones obtuvimos las autorizaciones y la voluntariedad para participar por parte de: el director de las instituciones, los profesores de las asignaturas de las SD y otros profesores que colaboraron con el desarrollo del trabajo de campo, los padres y apoderados quienes autorizaron la participación de los estudiantes y, por último, pero no menos importante, los estudiantes pertenecientes a los cuatro cursos.

De forma verbal y por escrito conseguimos, según el caso, las autorizaciones, los consentimientos y asentimiento de participación. Esto requirió que previamente elaboráramos los documentos. Cada uno de ellos informaba sobre las características generales del proyecto de investigación. Incluyó, además, una descripción detallada del proceso de recopilación de datos y los respectivos instrumentos. Comunicamos, también, los derechos de los participantes, los deberes de los investigadores y sus datos de contacto. En el apartado Anexos 5 hemos incluido cada uno de los documentos prototípicos que utilizamos.

Confidencialidad de los participantes y la información. Se relaciona con asegurar la protección de la identidad y los antecedentes de las personas que participan como informantes de la investigación e incluye, también, la privacidad de la información que es revelada y comunicada por los mismos (Código de Ética, 1999; Noreña et al., 2012)

Durante la implementación de los diarios tuvimos en cuenta la confidencialidad de la información, por lo que la investigadora principal fue quien custodió los ejemplares, sesión a sesión, en los cuatro casos.

Para la grabación de las sesiones durante el estudio piloto y las sesiones siguientes de la SD de Lenguaje contamos con el apoyo de un profesional del colegio, el encargado del aula informática. Tal profesional firmó un compromiso de confidencialidad²⁶ por medio del cual se comprometió a no almacenar, ni reproducir ni divulgar la información a la que tuvo acceso.

En relación con la transcripción de las entrevistas, la investigadora principal fue quien realizó la transcripción y la organización de la información de los diarios. Sin embargo, para la transcripción de las entrevistas personales se sumó una persona, en la calidad de ayudante, quien realizó la mayor cantidad de las transcripciones. Tal persona firmó un compromiso de confidencialidad por medio del cual se comprometió a no almacenar, reproducir ni divulgar la información a la que tuvo acceso.

La investigadora principal se encargó de usar siglas para resguardar la identidad de los participantes, niños y adolescentes, en la transcripción de las respuestas de los diarios. En el caso de las entrevistas, utilizamos un pseudónimo y no el nombre de los participantes.

Compromiso de los investigadores. Se refiere a las responsabilidades y obligaciones de los investigadores adquiridas con los informantes (Noreña et al., 2012)

Al contactarnos con las instituciones educativas y durante las reuniones con los participantes no solo informamos sobre las características de la investigación y del proceso de recopilación de la información, sino que convenimos varios temas de mutuo interés, por ejemplo: el resguardo de la confidencialidad de la información y el anonimato, el manejo, uso y fin de los datos. También nos comprometimos a entregar un reporte de los hallazgos una vez finalizada la investigación, para lo que ofrecimos acordar una reunión con los profesionales participantes y, en lo posible, con los estudiantes y sus respectivos padres/apoderados.

2.8 Síntesis del capítulo

1. Iniciamos el capítulo planteando la finalidad, los objetivos y las preguntas de investigación. En términos generales, la investigación se orientó a estudiar los AdR

²⁶ En el apartado Anexo 7 adjuntamos el formato tipo del documento.

que surgen en actividades de aprendizaje y su papel en los procesos de construcción de significados sobre uno mismo como aprendiz que tienen lugar en las modalidades de construcción “en” y “sobre” la actividad.

2. La investigación se enmarca en el paradigma cualitativo y, particularmente, se desarrolló bajo un enfoque fenomenológico, discursivo y de estudio de casos.

3. Describimos el diseño de la investigación, señalando que contempló la definición de cuatro casos, los que se correspondieron con cuatro SD llevadas a cabo en asignaturas de lenguaje, historia, filosofía y física. Las dos primeras se desarrollaron en cursos de educación básica (primaria), con estudiantes de 10 años promedio y los otros dos cursos correspondían a enseñanza media (secundaria) cuyas edades promediaban 16 años.

4. El trabajo de campo lo llevamos a cabo en Chile, recopilamos los datos en una institución pública y en dos instituciones privadas de educación, la primera ubicada en la comuna de Pichilemu (VI región) y las otras dos en la ciudad de Santiago (Región Metropolitana).

5. Se informó que diseñamos tres instrumentos para la recogida de datos. Primero, se registró en video cada una de las sesiones de las cuatro SD; a su vez, se utilizó una entrevista escrita breve, diseñada a modo de un *diario personal*, la que fue cumplimentada por todos los estudiantes al final de cada sesión y a lo largo de la SD. Al final de las SD, entrevistamos a una muestra de estudiantes de forma personal, presencial y en profundidad.

6. En cuanto al análisis, diseñamos un proceso de tres etapas secuenciales y una cuarta de sistematización. Las grabaciones involucraron el estudio de la actividad conjunta que profesores y estudiantes construyeron a lo largo de las sesiones con el objetivo de determinar los SAC que se corresponden con los contextos en el cual situamos los respectivos actos de reconocimiento. En el caso de ambas entrevistas desarrollamos un análisis de enfoque fenomenológico interpretativo e incluyó análisis temático. Para llevar a cabo los análisis se definieron procedimiento y protocolos de análisis que estandarizaron el proceso.

7. La dimensión ética de la investigación estuvo presente a lo largo de todo el proceso y se procuró resguardar la voluntariedad en la participación, el bienestar y el anonimato de los participantes, entre otras consideraciones.

CAPITULO TERCERO

RESULTADOS

Capítulo 3. RESULTADOS

El capítulo ha sido organizado en cuatro apartados. Los primeros tres apartados se corresponden con las preguntas guías que permitieron sistematizar y organizar el conjunto de la información. En el primer apartado, y frente a la pregunta *¿qué son los actos de reconocimiento?*, nos orientamos a determinar y describir la naturaleza y las principales características de lo que hemos denominado un acto de reconocimiento. En relación con la segunda pregunta, correspondiente al segundo apartado, *¿cuáles son los actos de reconocimiento o qué tipos de estos actos surgen en una actividad de aprendizaje?* proponemos una clasificación de los actos de reconocimiento. El tercer apartado se desarrolla con base en la pregunta *¿cómo operan los actos de reconocimiento en el proceso de reconstrucción de significados mientras las personas participan en la actividad y/o inmediatamente después de ella?*, por lo que analizamos el papel de estos actos en la reconstrucción de la identidad de aprendiz. Por último, en el cuarto apartado presentamos una síntesis del capítulo.

3. Presentación de los resultados

De acuerdo con lo anunciado, presentamos los hallazgos y resultados de cada una de las cuatro SD a partir de tres preguntas guía. A su vez, tales preguntas se relacionan con los objetivos de la investigación, ya que a partir de las preguntas *¿qué son los actos de reconocimiento?* y *¿cuáles son los actos de reconocimiento o qué tipos de estos actos surgen en una actividad de aprendizaje?* organizamos la información y los principales elementos para dar respuesta al primer objetivo, este es: identificar y caracterizar los AdR que aparecen en la actividad conjunta de los participantes –profesor y alumnos– durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje. En relación con la tercera pregunta *¿cómo operan los actos de reconocimiento en el proceso de reconstrucción de significados mientras las personas participan en la actividad y/o inmediatamente después de ella?* organizamos los hallazgos e información que nos permiten cumplir con el segundo objetivo de la investigación, este es: analizar el impacto de las actuaciones identificadas por los participantes como AdR en los procesos de construcción de significados sobre sí mismos como aprendices.

3.1 ¿Qué son los actos de reconocimiento?

A partir de esta pregunta daremos paso a la discusión de los datos con el fin de delinear una tesis más acabada sobre la naturaleza y las principales características de los AdR. Como veremos a lo largo de este apartado, los resultados han permitido corroborar y, también, ampliar las primeras ideas que sustentaban la noción de los AdR. Al respecto, los datos permiten afirmar que los AdR son acciones explícitas o implícitas, que pueden ser positivas o, incluso, negativas y que contribuyen al logro de, o a mantener, algún tipo de reconocimiento de uno mismo como aprendiz (Falsafi, 2011).

Con base en la conceptualización inicial de los AdR dimos paso a una definición operacional de estos actos con el fin de identificarlos y seleccionarlos en el conjunto de los datos. Determinamos, así, que las descripciones de las actuaciones contenidas en los relatos de las experiencias subjetivas de aprendizaje de los diarios y entrevistas (respuestas propiamente tal) debían permitir identificar “*quién hace o dice qué sobre quién y cómo*” (Saballa et al. 2015). De tal criterio queremos destacar, por una parte, los componentes emisor (quién) y verbo (hace o dice qué), el primero referido a quien pronuncia y direcciona una actuación que comporta un AdR y el segundo

correspondiente a la operacionalización de la actuación que en sí comporta el AdR. Ambos elementos dan cuenta del punto de partida que asumimos para delinear la naturaleza de los AdR y la aproximación empírica a ellos; esto es: que un AdR corresponde a una acción o actuación que se gesta a partir de una interacción, en un plano interpsicológico.

Por otra parte, el elemento receptor (sobre quién) anticipaba la naturaleza subjetiva de todo AdR, ya que lo importante en la interacción es quién selecciona una actuación y toma para sí el significado que esta comporta, indistintamente si coincide —o no— con el destinatario original. De esta forma, al definir al receptor como la contraparte del emisor, por sobre el destinatario, ponemos de relieve la dimensión interpretativa que alguien (un aprendiz) hace en relación con una actuación. Por tanto, iniciamos nuestra exploración sosteniendo que 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.

3.1.1 Descripción y características fundamentales de los actos de reconocimiento

A continuación, a partir del conjunto de los datos de los cuatro casos estudiados, planteamos distintas premisas que nos permiten avanzar en una definición más concreta de la naturaleza y los rasgos característicos de lo que hemos denominado un AdR.

3.1.1.1 Actuación típica de un segmento de actividad conjunta

En cada experiencia subjetiva de aprendizaje mediada por un AdR, identificamos que el acto tuvo su origen en una actuación típica del segmento de actividad conjunta —SAC en adelante; es decir, los participantes percibieron y tomaron como un AdR alguna actuación común de un segmento, actuación que representaba ya sea la finalidad educativa del segmento y/o la tarea en torno a la que los participantes trabajaban y/o la forma de participación que este promovía. Lo anterior permite plantear que los AdR surgen a partir de interacciones comunes y corrientes, que representan las formas en que se concreta la actividad conjunta que se construye a lo largo de un proceso de enseñanza y aprendizaje específico. En consecuencia, los AdR aparecen —o no— a la par del

proceso de construcción de la interactividad, porque la estructura y la dinámica de un AdR difícilmente se puede anticipar y definir de antemano, sino que depende de la manera en que los participantes concretan la articulación de sus actuaciones en torno a las tareas y/o contenidos de aprendizaje.

Para ilustrar lo dicho anteriormente, presentamos la descripción de un SAC y, seguidamente, transcribimos las citas representativas de los AdR que tuvieron lugar en dicho segmento, identificados tanto en las respuestas de los diarios como de las entrevistas.

Tabla 3.1

Descripción del SAC y las citas de los correspondientes AdR identificados en el segmento

SD de Física, sesión nº 2, SAC Prueba

SAC Resolución individual de la prueba

La finalidad educativa del segmento es responder individualmente la evaluación, la que se concreta en la supervisión del trabajo por parte de la profesora y en la resolución de la prueba por parte de los estudiantes.

Las actuaciones predominantes son: la profesora supervisa el trabajo de los estudiantes y atiende a sus consultas de forma individual / Los estudiantes resuelven individualmente la prueba. Algunos realizan consultas a la profesora / La profesora reitera algunas instrucciones y sugerencias para la resolución de la prueba / Cada estudiante, al terminar, se acerca a la profesora, entrega la prueba y se dirigen a buscar su diario.

Citas textuales representativas de los AdR identificados en los diarios

1. *La profesora me resolvió una duda; me ayudo a comprender* (chico, L383*²⁷)
2. *prueba; todos nerviosos y ansiosos* (chica,*PC L454)
3. *pregunte dudas sobre algunas preguntas que tenía; mi profesora me ayudó a entender mejor la pregunta* (chica, L478)
4. *cuando entregue la prueba; cuando mis compañeros la entregaron se notó que a ellos les pasó algo similar* (los que la entregaron antes) lo que más ganas me daban de terminarla (chica, L585)
5. *relajo; cuando la tía dijo que faltaba mucho tiempo aun así que podíamos terminar la prueba tranquilos* (Chica, L 614)
6. *Confundirme en la prueba; que me confundía con algunas preguntas pero le pregunte mis dudas a la profesora* (chica, L626*)
7. *la profesora nos miró desesperadamente para que nosotros los alumnos no nos copiemos en la evaluación* (chica, L638*)
8. *“Ehm ok”; al revisar la prueba me di cuenta que es la misma que la anterior* (chico, 686*)

²⁷ Utilizamos * para señalar que la experiencia (específicamente el AdR) identificada en el diario fue abordada, posteriormente, en la entrevista con el participante en cuestión. Por tal motivo, vuelve aparecer en los AdR identificados en las entrevistas.

-
9. *Cuando la profe aclaro mi duda; me dijo algo que estaba relacionado con mi pregunta y yo me acorde y me di cuenta de mi error (chica, L737)*

Citas textuales representativas de los AdR identificados en las entrevistas

1. *“Estaba como no..., no puedo, ‘¡profesora por favor venga ayudarme!’. Me explicó y ahí fue como ‘¡oh, que era fácil, como no lo pude hacer!’ y me reconfortó la mente” (...)* *“A medida que me iba explicando yo le iba tomando sentido a la pregunta que me planteaba en la prueba...”* (SAC Prueba, Javier, P-Ei, Diario, L383)
2. *“Va explicando lo que yo le pregunto y voy comprendiendo mejor la pregunta y... saber responder bien.”* (SAC Prueba, Bárbara, P-Ei, Diario, L626*)
3. *“La profesora nos miró desesperadamente para que nosotros los alumnos no nos copiemos en la evaluación.”* (SAC Prueba, Camila, P-Ec, Diario, L638*)
4. *“Al principio fue como que... fue como en shock, por qué la tía empezó a hacer la misma prueba” (...)* *“...era la misma anterior, entonces como que uno se sabía las respuestas”* (SAC Prueba, S2, Adriano, P-Ec, Diario L686*)

Las citas reflejan que los AdR surgieron a partir de interacciones comunes que representaban formas discretas en que se concretó la actividad conjunta de los participantes durante un episodio de la actividad. En otras palabras, podemos decir que los AdR son fenómenos que emergen de acciones discursivas (verbales y/o no verbales) en el marco de actividades de aprendizaje. Pasaremos a ver como esta propiedad de los AdR es coherente y comparte algunos de los rasgos distintivos de la interactividad. En primer lugar, la interactividad se caracteriza porque las actuaciones del profesor y la de los estudiantes están articuladas e interrelacionadas entre sí, de esta forma lo que hace o dice un participante (sea este el profesor o los estudiantes) podemos entenderlo solo si tenemos en cuenta, al mismo tiempo, lo que ha dicho o ha hecho el otro participante (Colomina et al., 2005). Al respecto, los datos en general y las citas de la tabla nº 1 permiten advertir que un AdR comprende una serie de actuaciones contingentes entre sí, que los participantes manifiestan en una situación de interacción específica, ya sea para: abordar un contenido curricular, realizar alguna tarea determinada, regular algún aspecto de la participación o expresar compañerismo, afecto o empatía a alguien. De tal manera, los AdR expresan otros dos rasgos distintivos de la interactividad, estos son: que tanto los contenidos de aprendizaje como la tarea académica son los ejes en torno a los que actúan el profesor en conjunto con los estudiantes, quienes pueden interpretar las acciones de unos u otros gracias a que la interactividad está gobernada por una serie de normas y reglas que determinan la estructura de participación de quienes la componen (Colomina et al, 2005). En síntesis, los AdR surgen de la acción conjunta de

los participantes mientras se orientan a la labor de enseñar y aprender bajo ciertas condiciones de participación.

3.1.1.2 Carácter situado

La segunda premisa relacionada con la anterior, pero que suma un rasgo definitorio adicional, es el carácter situado de los AdR. En este sentido, afirmamos que los AdR tienen su origen a partir de las interacciones y las prácticas discursivas entre los participantes durante una actividad de aprendizaje, por lo que su génesis, expresión y significado estará determinado por tal contexto de construcción. Entonces, estimamos que el carácter situado de un AdR está influido, en principio, por las circunstancias particulares de interacción que tienen lugar al interior del aula, pero prevemos que el carácter situado no se agota ahí. Como nuestra investigación se ha circunscrito a indagar en un tipo específico de actividad de aprendizaje que tienen lugar en el aula, el carácter situado, en lo inmediato, lo conforma la actividad conjunta de los participantes (profesor y estudiantes) en torno a ciertos contenidos disciplinares y tareas escolares como el posicionamiento de los participantes en las interacciones producidas en la actividad conjunta; sin embargo, es importante hacer notar que no podemos desentendernos de otras coordenadas que sitúan, también, a los AdR. Al respecto, podemos estimar que, al menos, el contexto institucional como el contexto socio-histórico son variables que también entrarían a determinar el carácter situado de todo AdR (Edwards, 1996; Sawyer y Greeno, 2009). Es decir, de un lado, el proyecto educativo institucional junto con las respectivas prácticas educativas que se reproducen y caracterizan a cada institución y, de otro, los “discursos” (Foucault, 1979; Parker, 1992) y las respectivas reconstrucciones discursivas sobre qué significa el aprendizaje, enseñar y ser aprendiz (Largo et al., 2015) inciden y condicionan la actividad conjunta al interior del aula, influyen su cotidianeidad y median en los distintos significados disponibles a partir de los cuales sus integrantes negocian y reconstruyen sus identidades.

En función de lo anterior, si el origen de un AdR es situado, tanto el significado de la actuación como el sentido que un participante atribuye al AdR, y a la experiencia en su conjunto, también debemos entenderlo como situado. El respectivo contexto de actividad donde tuvo lugar cada AdR comportó un significado particular a la actuación y, más aún, a la interpretación personal que cada participante hizo de dicha actuación,

ya que cada uno le atribuyó un sentido de acuerdo con la reacción emocional que despertó en él/ella, el valor que le dio a la interacción que mantuvo con los otros integrantes de la experiencia y la mirada crítica con la que reflexionó sobre sus objetivos de aprendizaje. En suma, mientras se desarrolla la actividad de aprendizaje se producen varios planos de intersubjetividad que dan la oportunidad —o la restringen— para negociar significados que van más allá de los contenidos escolares y que versan sobre los propios participantes abordando la tarea, la participación, la actividad; en suma, significados sobre sí mismos como aprendices.

El carácter situado de los AdR se relaciona, además, con la importancia atribuida a la dimensión temporal en el análisis de la interactividad, ya que es un requisito fundamental considerar y ubicar las actuaciones de los participantes —articuladas e interrelacionadas— en el curso de la propia actividad conjunta (Colomina et al., 2001). En este sentido, los AdR también requieren ser entendidos como una acción conjunta de los participantes que tiene lugar en un curso de acontecimientos (por ejemplo, en cierto momento de un SAC) y no por fuera ni desentendidos de ellos.

A pesar de la caracterización antes citada, durante las entrevistas, un par de participantes reconstruyeron algunos AdR cuyas experiencias no se localizaron en los segmentos de la SD, sino que tuvieron lugar en circunstancias diferentes: después de una sesión o una vez finalizada la SD. En estos casos, la trama y el significado de los AdR remitía a situaciones, sucesos o interacciones acontecidas en algún momento de una sesión de la SD, que en su momento quedaron pendientes de tratar o que fueron rememorados con posterioridad. De todas formas, estos AdR respondieron a circunstancias escolares específicas que determinaron y situaron tanto el origen como el significado de cada acto.

3.1.1.3 Composición y extensión

Una tercera premisa se refiere a la composición y extensión de los AdR. Identificamos que las actuaciones que conforman la experiencia, que están en el origen de un AdR, varían en lo relativo a su composición y extensión. En el primer caso, nos referimos a la cantidad de unidades de actuaciones o respuestas que componen un AdR y, en el segundo, al despliegue temporal de las actuaciones (Sanabria, 2002).

En lo que respecta a la composición, identificamos que hay AdR que en su origen corresponden a eventos puntuales de respuestas, acciones o actuaciones; esto es, una unidad más discreta de actuaciones caracterizada por una estructura, finalidad y un significado específico. A su vez, hemos identificado AdR surgidos a partir de una cantidad mayor o paquete de acciones o actuaciones, que se relacionan entre sí y que el participante las organiza para, en su conjunto, interpretarlas como un AdR. En cuanto a la extensión temporal, los AdR vistos como un *evento singular* al tener su origen en interacciones puntuales de corta duración y extensión se sitúan en momentos específicos de un segmento; en cambio, cuando un AdR emerge a partir de un paquete de respuestas, acciones y actuaciones, su ubicación puede ser un segmento en particular o extenderse a lo largo de varios segmentos. A continuación, presentamos un cuadro que ilustra ambas clases de actuaciones.

Tabla 3.2

Citas textuales representativas de los dos tipos de composición de los AdR identificados en la SD de la asignatura de filosofía a partir de los diarios

AdR a partir de respuestas, acciones o actuaciones singulares

“mi compañero le falta la materia, me pide la materia y se la presto” (S3, SAC Explicación, Virginia, Ei-Ei, L 502)

“ah, sí, en eso me acuerdo que fue como... estaban preguntando algo y yo dije algo sobre el fútbol y como todos se rieron, porque siempre yo hablo así, pero no así como reírse como en mala, porque están acostumbrado a que yo haga relaciones con el fútbol, entonces yo recuerdo eso.” (S4, SAC Debate, Aldo, Ec-Ei, L 824)

“Entonces yo di esa opinión, que quería ser pesado no más, por el hecho que así la gente se sentía inferior. Entonces, la profe no me creyó, creyó que yo estaba leyendo. Y yo ‘no, de verdad, por el hecho de que...’ por eso mismo, creo que él se sentía superior y di como esa explicación que le estoy dando ahora” (S3, SAC Explicación, Toni, P-Ei)

AdR a partir de un paquete de respuestas, acciones o actuaciones

“Durante toda la clase nos tomaron mucha atención y plantearon preguntas y reflexiones. Esto me gusto porque significa que les llego y tomaron atención lo que hablamos, los provocho” (S1, SAC Presentación y Debate, Carla; Ec-Eg, L 26)

“me molestaron las opiniones de algunos, porque no entiendo cómo pueden pensar así. Si tienen un poco de consciencia, saben que ese pensamiento individualista es dañino” (S4, SAC Debate, Alejandra; Ei-Ec, L861)

Las citas de la tabla muestran que hay AdR que, por una parte, surgen de actuaciones conjuntas acotadas y transitorias que fácilmente se pueden situar como un evento

específico en el transcurso de unos acontecimientos. Por otra parte, se aprecia aquellos AdR que aparecen de acciones conjuntas que se despliegan relacionadas entre sí y cuya prolongación puede situarlas a lo largo de un segmento o, incluso, abarcar varios SAC.

Habida cuenta de lo dicho en los párrafos anteriores, si un AdR puede estar compuesto por un conjunto de actuaciones molares y, es más, extendidas a lo largo de uno o más SAC, se debe a que ha sido construido como tal a partir de una selección personal y una reorganización arbitraria realizada por un participante en una actividad de aprendizaje. Esta reflexión da pie para plantear que la naturaleza de todo AdR es subjetiva. De esta forma, suponemos que el surgimiento y conformación de un AdR no recae – necesariamente— ni en la intención del emisor ni en la direccionalidad de su actuación, sino en las consecuencias de una actuación; esto es, en los efectos que produce sobre quien toma, recibe y utiliza la actuación para mirarse a sí mismo como aprendiz.

3.1.1.4 Naturaleza subjetiva

La naturaleza subjetiva no solo se expresa en la composición y la extensión de un tipo particular de AdR, sino también en la selección de los elementos a partir de los que un participante configura el *corpus* de un AdR y el de la experiencia su conjunto. Si bien somos conscientes que la comunicación de las experiencias, ya sea por medio de una narración escrita u oral, no es una reproducción fiel de la experiencia vivida (Rosa, González y Barbato, 2009), puesto que la reconstrucción discursiva comporta filtros al contenido a comunicar, sí son producciones útiles que dan cuenta de cómo cada participante comprendió las actuaciones, se posicionó en relación a ellas e interpretó lo vivido.

A continuación, presentamos las citas representativas de dos experiencias subjetivas de aprendizajes mediadas por AdR que nos permitirán ilustrar este aspecto de la naturaleza subjetiva de los AdR ya que, aunque cada experiencia tuvo su origen en actuaciones semejantes entre sí, tanto en su proximidad temporo-espacial como en la finalidad, el contenido de los relatos muestra diferencias en lo relacionado con los elementos que configuran cada experiencia.

Tabla 3.3

Citas textuales representativas de dos experiencias subjetivas de aprendizaje mediadas por un AdR

SD en la asignatura de Física, Sesión nº 3 y SAC Calificaciones. En ambas experiencias los AdR estuvieron orientados a la Gestión de la Tarea Académica

Jaime: *“fue el momento en que nos entregaron las notas de esa prueba. Yo estaba como siempre un poquito ansioso” (...)* *“cuando la profe se acercó a nosotros, yo le dije: ‘profesora ¿qué nota me saqué?’ y me dijo: ‘un 6.1’. Y dije: ‘¿en verdad, en serio?’.* (Profesora) *‘Sí, yo te dije que tú podías y que estaba bien’. Y ahí como que ¡Ah, buena!’ (...)* *“la manera en que me felicitó la profe y su cara de ¡bien, te felicito, está todo bien!*

Rosa: *“me acuerdo que la tía entregó las pruebas que había hecho como repetición, porque a la mayoría del curso le fue mal en esa prueba y a mí en especial me fue bien, por eso estaba como súper contenta ese día.” (...)* *“Estaba con mi compañero, con el Jaime, y a él le fue bien igual, conmigo. Y estábamos, así como súper felices. La tía nos entregó la nota y nos empezamos a reír y el Jaime estaba diciendo que yo le había copiado.” (...)* *“Es que al Jaime se la dijeron primero y cuando me dijeron la nota a mí y fue igual a la de él, el Jaime me abrazó porque estaba feliz. Es que a él no le va muy bien y tuvo buena nota, entonces estaba contento.”*

Como anticipamos, los AdR que articulan las experiencias de Jaime y Rosa tuvieron su origen en actuaciones semejantes entre sí, actuaciones que recogimos en la descripción del SAC correspondiente describiéndola genéricamente como una actuación emitida por la profesora y orientada a la comunicación personal de una calificación. A pesar de lo anterior, el relato que uno y otro participante elaboró en relación con la actuación contiene distintos elementos y matices que, por tanto, dan cuenta de la adopción de puntos de vistas diferentes desde el cual valoraron y reconstruyeron los hechos vividos.

Ambas experiencias nos parecen un buen ejemplo de AdR que tienen su origen en una actuación típica de un segmento y aunque común para ambos participantes, quienes además la vivieron próximos temporo-espacialmente, cada uno configuró sus respectivas experiencias con contenidos particulares. Por una parte, Jaime refirió que el AdR tuvo lugar en una interacción directa y exclusiva con la profesora e hizo notar que la comunicación de la calificación estuvo acompañada de comentarios e, incluso, de expresiones gestuales, todo lo cual interpretó como una felicitación por la calificación obtenida y una muestra de apoyo a su desempeño: *“fue sorpresa, de verdad. Pensé que me iba a entregar la nota y se iba a ir, pero nunca esperé el apoyo que me iba a entregar”* (Jaime) (Saballa, 2018). Por otra parte, Rosa refirió una experiencia subjetiva de aprendizaje mediada y conformada por dos AdR: el primero relativo a la comunicación de la calificación por parte de la profesora y el segundo relacionado con

la actitud, los comentarios y gestos del compañero Jaime. Los dos AdR contiguos entre sí²⁸ y emitidos por distintos actores presentes en la experiencia dan cuenta que la participante no solo consideró a más integrantes en su experiencia, sino que le atribuyó un valor particular a las actuaciones que tuvieron lugar con cada uno de ellos. Así, para Rosa, Jaime fue un integrante de la experiencia a quien dio un tratamiento especial en el relato, ya que compartieron la satisfacción de una buena calificación, empatizó con su alegría y le permitió tomar perspectiva y comparar su rendimiento con el de él: *“Estaba súper contenta por mí e igual por él, porque al Jaime le cuesta mucho en la mayoría de las asignaturas y se esforzó mucho... Mucho. Y me sentí contenta por él igual”* (Rosa). En cambio, Jaime, en su relato, omitió la presencia y participación de Rosa, dando a entender que la experiencia estaba formada solo por él y la profesora. De tal manera, seleccionó a la profesora como la única integrante de la experiencia e invistió sus actuaciones, gestos y actitud de significados especiales (Saballa, 2018).

El tema de naturaleza subjetiva de los AdR no se agota con señalar que tal propiedad se expresa en los contenidos a partir del que se configura el acto y la respectiva experiencia (tal como las descripciones que presentamos para ilustrarlo), pero nos permite introducir un primer argumento para justificar esta propiedad de los AdR y que desarrollaremos en extenso en el tercer apartado, cuando nos centremos en responder a la pregunta sobre el proceso de reconstrucción de significados.

3.1.2 El contexto de los actos de reconocimiento: la actividad conjunta en los procesos de enseñanza y aprendizaje

En el ámbito de la investigación psicoeducativa, la actividad conjunta ha sido propuesta como la unidad básica para el análisis y la comprensión de las prácticas educativas escolares, por medio de la cual es factible estudiar los mecanismos de influencia educativa que operan en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll, 2005b; Coll et al, 2008; Colomina et al., 2005). Sin embargo, el desarrollo de esta investigación ha dado cuenta que en el plano de la actividad conjunta surgen procesos de co-reconocimiento, que le permiten a los estudiantes reconocerse a sí mismos como aprendices y, por tanto, en este plano no solo operan y tienen lugar los mecanismos de influencia educativa para la construcción de conocimiento sobre contenidos escolares. Esta observación permite reivindicar a la actividad conjunta como la unidad mínima

²⁸ Hemos tipificado a las experiencias con más de un AdR y contiguos entre sí como experiencias mediadas por AdR superpuestos. Más adelante, en el apartado siguiente, abordaremos esta idea con más detalle.

para comprender no solo los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula sino también el proceso de reconstrucción de identidad que los estudiantes experimentan mientras participan en actividades de aprendizaje. A continuación, pasaremos a revisar y describir las formas de organización que tomó la actividad conjunta como contexto tanto de producción de los AdR como de reconstrucción de significados sobre uno mismo como aprendiz.

En los cuatro casos de estudio los AdR surgieron a lo largo de las diferentes sesiones que formaron cada una de las SD. Sin embargo, los AdR no aparecieron en todos los SAC que conformaban cada una de las sesiones en las cuatro SD, sino que se concentraron solo en algunos de los segmentos. Al respecto, los resultados muestran que la mayoría de los AdR se situaron en segmentos ubicados en el desarrollo de una sesión; es decir, en segmentos enfocados al trabajo concreto en una tarea en particular u orientados a la construcción de significados compartidos sobre ciertos contenidos escolares. Seguidamente, y en menor medida, los AdR aparecieron en segmentos que estaban al inicio de una sesión, los que en su conjunto se enfocaban a informar la finalidad de la sesión y/o a organizar el rol de los participantes y la tarea. Excepcionalmente algunos AdR surgieron al cierre de las sesiones y en estos casos los segmentos estaban destinados a compartir observaciones y valorar conjuntamente lo realizado durante la sesión²⁹.

En el cuadro que sigue presentamos los segmentos que conformaron cada sesión de la SD junto con el total de los AdR que surgieron en ellos. Contabilizamos los identificados en los diarios y en las entrevistas.

Tabla 3.4
Segmentos de actividad conjunta en cada una de las cuatro SD

SD en la asignatura de Física, en un 2º año de educación media (secundaria)		
Sesión	Nombre de los SAC de la SD	AdR
1º	SAC1_Organización logística de inicio de sesión	
	SAC2_Feedback sobre los resultados de la evaluación	4
	SAC3_Recapitulación de los contenidos evaluados	1
	SAC4_Revisión y resolución grupal de la prueba-guía	7

²⁹ En este punto conviene recordar que en cada sesión de las SD se introdujo la cumplimentación del diario, tarea que se llevó a cabo en casi la totalidad de las sesiones con solo algunas excepciones, lo que dio lugar a un segmento orientado a formalizar dicha tarea y a destinar tiempo para ello. Tal segmento se ubicó habitualmente antes del término de cada sesión. Algunos de los AdR tuvieron lugar en estos segmentos, que si bien formaron parte legítimamente de la actividad, a diferencia de los otros segmentos no tenían una finalidad educativa propiamente tal.

	SAC5_Finalización de la prueba-guía	1
	SAC6_Cumplimentación individual del diario	
2°	SAC1_Organización logística de inicio de sesión	
	SAC2_Instrucciones para el desempeño durante la evaluación	5
	SAC3_Resolución individual de la prueba	12
	SAC4_Cumplimentación individual del diario	
3°	SAC1_Instrucciones y organización para el desarrollo de la tarea	
	SAC2.A_Desarrollo en duplas de la tarea guía	10
	SAC3_Entrega y recepción de las calificaciones -segmento encajado-	18
	SAC2.B_Desarrollo en duplas de la tarea guía	
	SAC4_Finalización de la tarea	
	SAC5_Cumplimentación individual del diario	
4°	SAC1_Organización logística de inicio de sesión	
	SAC2_Instrucciones y organización para el desarrollo de la tarea y la sesión	13
	SAC3_Desarrollo en duplas de la tarea guía	1
	SAC4_Finalización de la tarea	
	SAC5_Cumplimentación individual del diario	
SD en la asignatura de Filosofía, en un 4° año de educación media (secundaria)		
Sesión	Nombre de los SAC de la SD	AdR
1°	SAC1_Presentación de la actividad Excusa	1
	SAC2_Debate colectivo sobre el tema de la actividad Excusa	5
	SAC3_Valoración de la actividad Excusa	
	SAC4_Cumplimentación individual del diario	
2°	SAC1.A_Organización logística para el inicio de la sesión	
	SAC2_Presentación de la actividad Excusa -segmento encajado-	3
	SAC1.B_Organización logística para el inicio de la sesión	
	SAC3_Proyección y apreciación de un vídeo	11
	SAC4_Coloquio sobre el vídeo y las experiencias personales	6
	SAC5_Valoración de la actividad Excusa	
	SAC6_Cumplimentación individual del diario	
3°	SAC1_Organización logística para el inicio de la sesión	
	SAC2_Preparativos de una evaluación	
	SAC3_Recapitulación de contenidos y activación de conocimientos previos	1
	SAC4_Explicación y desarrollo de los contenidos nuevos de aprendizaje	9
	SAC5_Cumplimentación individual del diario	
4°	SAC1_Organización logística para el inicio de sesión	
	SAC2_Presentación de la actividad excusa	1
	SAC3_Proyección y apreciación de vídeos	1
	SAC4_Debate y opiniones personales sobre los videos	5
	SAC5_Valoración de la actividad Excusa	
	SAC6_Cumplimentación individual del diario	

	*Después de la Sesión n° 4	1
5°	SAC1_Organización logística para el inicio de sesión	1
	SAC2_Preparación de una evaluación	
	SAC3_Explicación y desarrollo de los contenidos de aprendizaje nuevos	4
	SAC4_Cumplimentación individual del diario	
6°	SAC1_Organización logística para el inicio de la sesión	
	SAC2_Presentación de la actividad Excusa	
	SAC3_Proyección y apreciación de un video	2
	SAC4_Coloquio sobre el video y las experiencias personales	1
	SAC5_Valoración de la actividad Excusa y cierre	
7°	SAC1_Instrucciones para resolver la evaluación	1
	SAC2_Resolución individual de la prueba	2
	SAC3_Cumplimentación individual del diario	
	*Después de la SD	1
SD en la asignatura de Historia en un 5° año de educación básica (primaria)		
Sesión	Nombre de los SAC de la SD	AdR
1°	Sesión antes de la recolección de datos	4
2°	SAC1_Organización logística de inicio de la sesión	
	SAC2.A_Desarrollo grupal de la tarea guía	1
	SAC3_Información de una actividad extraprogramática -segmento encajado-	
	SAC2.B_Desarrollo grupal de la guía	
3°	SAC4_Finalización de la tarea y cumplimentación del diario	
	SAC1_Organización logística para el inicio de la sesión	
	SAC2_Desarrollo grupal de la tarea guía	2
	SAC3_Valoración conjunta de la participación y previsiones para las siguientes sesiones	1
4°	SAC4_Finalización de la tarea y cumplimentación del diario	
	SAC1_Instrucciones para el inicio de la sesión	
	SAC2_Feedback sobre los avances en la guía	
	SAC3.A_Desarrollo grupal de la tarea guía	
	SAC4_Reorganización de una actividad extraprogramática -segmento encajado-	11
	SAC3.B_Desarrollo grupal de la tarea guía	
	SAC5_Finalización de la tarea y cumplimentación del diario	
SAC6_Orden y reacomodo del mobiliario de la sala	1	
SAC7_Valoración de la participación y previsiones para las sesiones siguientes	2	
5°	SAC1_Saludo y organización para el inicio de la sesión	1
	SAC2_Feedback sobre los avances en la guía	
	SAC3_Desarrollo grupal de la tarea guía	13

	SAC4_Finalización de la tarea y cumplimentación del diario	1
6°	SAC1_Desarrollo grupal de la tarea guía	4
	SAC2_Finalización de la tarea y cumplimentación del diario	3
	SAC3_Orden de la sala y preparación de la sesión siguiente	
7°	SAC1_Instrucciones para el inicio de la sesión	
	SAC2_Feedback sobre los avances de la guía	
	SAC3_Desarrollo grupal de la tarea guía	6
	SAC4_Finalización de la tarea y cumplimentación individual del diario	
8°	SAC1_Reprogramación e instrucciones de las actividades de la sesión	1
	SAC2_Desarrollo grupal de la tarea guía	2
	SAC3_Finalización de la tarea y cumplimentación individual del diario	
	SAC4_Valoración conjunta de la participación y previsiones sobre las exposiciones	
9°	SAC1_Instrucciones para el inicio de la sesión	1
	SAC2_Preparativos de las exposiciones	
	SAC3_Exposición de los trabajos grupales	6
	SAC4_Cumplimentación individual del diario	
	SAC5_Previsiones sobre las exposiciones pendientes	
SD en la asignatura de Lenguaje en un 5° año de educación básica (primaria)		
Sesión	Nombre de los SAC de la SD	AdR
1,2 y 3	Sesión antes de recolección de datos	9
4°	SAC1_Actividad círculo inicial	
	SAC2_Ejercicio colaborativo y colectivo de construcción de cuentos	6
	SAC3_Ejercicio colectivo sobre conectores en un texto escrito	
	SAC4_Registro en el cuaderno de los contenidos de aprendizaje	
	SAC5_Recapitulación conjunta de los contenidos de aprendizaje	1
	SAC6_Cumplimentación individual del diario	
	SAC Inespecífico	2
5°	SAC1_Instrucciones de las actividades durante la sesión	
	SAC2.A_Evaluación de lectura en pareja	7
	SAC3_Modelado de lectura –segmento encajado-	1
	SAC2.B_Evaluación de lectura en pareja	
	SAC4_Actividad extraprogramática -segmento encajado y en paralelo al segmento (desde la segunda mitad)	
	SAC2.C_Evaluación de lectura en pareja	
	SAC5_Feedback sobre la evaluación	
	SAC6_Cumplimentación individual del diario	
	SAC7_Felicitaciones por la participación en la actividad extraprogramática	
SAC8_Valoración conjunta de las actividades desarrolladas durante la sesión y cumplimentación individual del diario		
6°	SAC1_Actividad círculo inicial	
	SAC2_Orientaciones para el desempeño durante la evaluación	

	SAC3_Evaluación individual de lectura –segmento simultáneo-	1
	SAC4_Selección de un representante para un concurso de lectura – segmento simultáneo-	
	SAC5_Feedback sobre el desempeño y los resultados de la evaluación – segmento simultáneo-	
	SAC6_Evaluación de los estudiantes rezagados	
	SAC7_Feedback colectivo sobre el desempeño y los resultados de la evaluación	1
	SAC8_Selección del segundo representante para un concurso de lectura	
	SAC9_Selección del tercer representante para un concurso de lectura	
	SAC10_Valoración conjunta de las actividades de la sesión	
7º	SAC1_ Reflexión conjunta sobre la higiene, orden e indisciplina en la sala SAC2_Contextualización e instrucciones de un ejercicio SAC3_Ejercicios en parejas y corrección conjunta	9
	SAC4_Recapitulación de la información y registro en el cuaderno	
	SAC5_Valoración conjunta de las actividades y la participación durante la sesión	
	SAC6_Cumplimentación individual del diario	
8	SAC1_ Presentación de las actividades para el inicio de la sesión SAC2_ Actividad círculo inicial SAC3_ Resolución individual de una prueba escrita SAC4_ Activación de conocimientos previos	1
	SAC5_ Lectura intercalada de un cuento	
	SAC6_ Análisis colectivo de la estructura de un cuento	
	SAC7_Cumplimentación individual del diario	
9	SAC1_ Actividad círculo inicial SAC2_ Presentación del objetivo y ruta de la sesión SAC3_ Recapitulación, organización y registro de información	1
	SAC4_ Análisis conjunto de la estructura y el contenido de un texto	
	SAC5_ Desarrollo individual de una guía y su revisión conjunta	
	SAC6_ Recapitulación conjunta de los temas y contenidos de aprendizaje	
	SAC7_Cumplimentación individual del diario	
	SAC Inespecífico	1
10	SAC1_ Reflexión conjunta sobre un conflicto entre estudiantes	4
	SAC2_ Resolución individual de una prueba escrita	
	SAC3_ Finalización de la prueba y cumplimentación del diario	
	Fuera de la SD	1

Como se puede apreciar en cada una de las cuatro SD, algunos segmentos aparecieron regularmente en la mayoría de las sesiones que componían cada SD, generalmente ubicados durante el desarrollo de una sesión. No obstante, no identificamos configuraciones de segmentos; esto es, una serie de segmentos que aparecen en un mismo orden (secuencial) y de manera regular y sistemática a lo largo de las sesiones de

una SD (Coll et al., 2008). Los segmentos que aparecieron regularmente en cada SD comparten, además, similitud entre ellos en lo que se refiere a la finalidad y la tarea en torno a la que trabajaban los participantes. A su vez, fue en estos segmentos donde se identificaron más AdR en cada SD, tal como lo muestra el recuento de AdR de la tabla 3.4.

Lo dicho en el párrafo anterior se puede ejemplificar a partir de los siguientes casos. En la SD de la asignatura de física, en la sesión n° 3 y 4 aparece el segmento *Desarrollo en duplas de la tarea guía* y ambos segmentos reúnen la cantidad de 23 AdR. En el caso de la SD en la asignatura de filosofía, en las sesiones dedicadas al desarrollo de las actividades llamadas *Excusas* (sesiones n° 1, 2, 4 y 6) surgen segmentos orientados a que los estudiantes compartan públicamente sus opiniones o experiencias personales relacionadas con diferentes temáticas para debatir o conversar en torno a ellas, los que en su conjunto suman 17 AdR. En la misma SD, pero en las sesiones n° 3 y 5, tienen lugar los segmentos denominados *Explicación y desarrollo de contenidos de aprendizaje nuevos* y, en suma, reúnen 13 AdR. En la asignatura de historia el segmento *Desarrollo grupal de la tarea guía* aparece en 7 de 8 sesiones de la SD y contiene un total de 39 AdR. Por último, en la asignatura de lenguaje en 4 sesiones aparecen segmentos cuyo fin último es la *Evaluación* de ciertos aprendizajes (aunque cada evaluación se llevó a cabo de forma diferente) y reúnen 8 AdR. En resumen, los AdR tendieron a aparecer con mayor frecuencia en los segmentos ubicados durante el desarrollo de cada sesión, además tales segmentos se caracterizaron por surgir regularmente a lo largo de las SD y porque en tal momento los participantes destinaban mayor esfuerzo para construir conocimiento y aprender.

Por otra parte, identificamos que los SAC se distinguieron por promover ciertos intercambios comunicativos, ya sea preferentemente entre la profesora y los estudiantes (P-E) o entre los estudiantes (E-E). A pesar de lo anterior, los datos mostraron que los AdR pueden surgir en interacciones *emisor – destinatario* que no coincide necesariamente con el patrón comunicacional que distingue a cada segmento. En otras palabras, la estructura de participación de un SAC comporta un patrón dominante de actuación que determina los intercambios comunicativos, por ejemplo, en la tabla 3.1 identificamos que en el segmento *Resolución individual de la prueba* predominó un patrón de interacción preferentemente de la profesora con los estudiantes que limitó la interacción entre estos últimos, ya que la profesora supervisaba el trabajo de los

estudiantes y estos resolvían individualmente la prueba. De tal forma, las citas que representan los AdR surgidos durante el segmento dan cuenta de tal patrón comunicacional, ya que la mayoría de los AdR corresponden a actuaciones conjuntas entre la profesora y los estudiantes. Sin embargo, a pesar de que la estructura de participación delineaba una pauta de interacción específica, las citas n° 8 y 9 son ejemplos de AdR que tuvieron como base interacciones entre los estudiantes.

Los resultados dieron cuenta, además, de una multiplicidad de configuraciones *agente emisor – participante destinatario* entre los que surgió un AdR. De esta forma, podemos sostener que, por una parte, el agente que emite un acto puede ser tanto el profesor como un estudiante en particular, un grupo de estudiantes o, incluso, el agente puede no aparecer individualizado por alguien en particular sino estar más bien difuso y distribuido entre el colectivo de quienes participan en la acción (el total de participantes). Por otra parte, el destinatario de la acción puede ser un estudiante en particular o un grupo de estudiantes en específico, inclusive, el destinatario puede ser el colectivo de los estudiantes. En la tabla que sigue hemos sistematizados el total de las configuraciones *agente emisor – participante destinatario* que surgieron a lo largo de las cuatro SD.

Tabla 3.5

Sistematización de las configuraciones agente emisor – participante destinatario

Agente emisor: profesor

Código	Descripción
P - Ei	Un profesor dirigido a un estudiante individual
P – Eg	Un profesor dirigido a los estudiantes integrantes de un grupo
P – Ec	Un profesor dirigido al colectivo de estudiantes del curso

Agente emisor: estudiante

Código	Descripción
Ei – Ei	Un estudiante dirigido a otro estudiante individual
Ei – Eg	Un estudiante dirigido al conjunto de estudiantes que forman un grupo
Ei - Ec	Un estudiante dirigido al colectivo de estudiante que forman el curso
Ei – Ei+Ei	Un estudiante dirigido a dos estudiantes
Eg - Ei	Los estudiantes integrantes de un grupo dirigidos a un estudiante
Eg - Eg	Los estudiantes integrantes de un grupo dirigido a otro conjunto de estudiantes que forman un grupo Los estudiantes integrantes de un grupo dirigidos a ellos mismos
Eg - Ec	Los estudiantes integrantes de un grupo dirigidos al colectivo de estudiantes que forman el curso

Ec - Ei	El colectivo de estudiantes que forman el curso dirigido a un estudiante individual
Ec - Eg	El colectivo de estudiantes que forman el curso dirigido a los estudiantes integrantes de un grupo

Agente emisor: estudiantes y profesor conjuntamente

Código	Descripción
P + Ei - Eg	Profesor conjuntamente con un estudiante dirigido a los estudiantes integrantes de un grupo
P + Eg - Eg	Profesor conjuntamente con los integrantes de un grupo dirigidos a los integrantes de otro grupo

Llegados a este punto, queremos llamar la atención y hacer una distinción entre el participante destinatario de una actuación y el participante receptor de un AdR. De acuerdo con la primera noción de los AdR y su respectiva definición operacional y, ahora, tras el análisis de las experiencias (registradas en los diarios y exploradas por medio de las entrevistas) insistimos en señalar que el destinatario de una actuación y el receptor de un AdR no necesariamente va a ser la misma persona; es decir, un participante puede ser tanto el destinatario directo y receptor de la actuación o, por el contrario, puede ser solo un espectador periférico de ella que toma la actuación y la usa para sí. De esta forma, lo determinante de un AdR es que sea una actuación recepcionada, interpretada y resignificada por un participante, quien la pone en relación con algo sobre sí mismo como aprendiz. A partir de lo anterior, encontramos AdR en que el destinatario de la actuación es el participante en cuestión (quien reconstruye y relata la experiencia) e incluso hay AdR que en su origen eran actuaciones dirigidas a otro estudiante que estaba presente en la actividad. Sin embargo, en todas las experiencias, el participante autor, narrador y protagonista fue siempre el receptor de un AdR, indistintamente de si el acto fue dirigido —o no— a él/ella. A continuación, a modo de ejemplo, presentamos 4 citas textuales que representan configuraciones de *agente emisor – participante destinatario*.

Tabla 3.6

Citas textuales representativas de configuraciones agente emisor – participante destinatario

SD Física, sesión nº 3, SAC Calificaciones, **P-Ei**, chica, diario línea nº 959

Respuesta nº 2: “2.1. cuando *la profe le dio la nota a mi compañera* y a ella no le fue muy bien; 2.2. *Me dio miedo ya que pensé que me iba a ir igual que a ella pero no fue así*; 2.3. *Que siempre espero menos de mi*”

SD Filosofía, sesión nº 1, SAC Presentación y Debate, **Ec-Eg**, chica, diario línea nº L110

Respuesta nº 2: “2. *durante toda la clase nos tomaron mucha atención y plantearon preguntas y reflexiones. Esto me gusto porque significa que les llego y tomaron atención lo que*

hablamos, los provocho”

SD Historia, sesión n° 1, **Eg-Ei**, chica, entrevista

“me dijeron... me dijeron que... yo debería ser secretaria porque tenía buena letra, buena ortografía, era responsable y podría mandar ese cargo”

SD Lenguaje, sesión n° 5, SAC Evaluación Fluidez, **P-Eg**, chico, diario línea n°

“la profe dijo que lo hicimos muy bien, me preguntó si lo había practicado en mi casa y yo le dije que no y me dijo ‘ah, mira, lo hiciste bien’. Y después me fui a leer otros libros”

A partir de los ejemplos, uno de cada SD, podemos ver que el emisor de una actuación puede ser tanto el profesor como algún estudiante, incluso los dos de forma conjunta. En relación con los destinatarios, las citas ejemplifican que la actuación, que estaba en el origen de un AdR, puede –o no– estar dirigida al participante en cuestión. La primera cita es una experiencia donde la participante observaba una actuación de la profesora dirigida a un estudiante cualquiera, es decir, era una participante periférica de la actuación, pero que tomó la actuación como un AdR para sí. En cambio, en las siguientes tres experiencias los participantes eran los destinatarios de la actuación, aunque en la cita de la SD filosofía y lenguaje el destinatario lo conformaba el total de los integrantes del grupo, en cambio en la cita de la SD historia el destinatario era la participante en cuestión.

Como última idea de este subapartado, queremos comentar que, tal como hemos apreciado en las experiencias subjetivas de aprendizaje recopiladas por medio de los diarios y las entrevistas, entre las múltiples y variadas acciones que surgen en una actividad no todas llegaron ni llegarán a ser un AdR, aunque hayan sido producidas con cierta intención. Podemos decir, entonces, que un AdR se define por sus *efectos*, por las consecuencias de una actuación, ya que estas producen o tienden a producir una reconstrucción de significados del participante como aprendiz y de su participación en la actividad. Esta última idea, reitera la naturaleza subjetiva de los AdR.

3.2 ¿Cuáles son los actos de reconocimiento o qué tipos de estos actos surgen en una actividad de aprendizaje?

A partir de esta pregunta nos orientamos a analizar y sistematizar los ejemplares de AdR que identificamos a partir de los cuatro casos de estudio en el que, de acuerdo con sus especificidades, tuvieron lugar una amplia variedad de estos actos. En este sentido, una primera respuesta a esta pregunta es la propuesta de una clasificación de los AdR que

permite ordenar y tipificar a cada acto en una de las cuatro categorías temáticas de AdR. Seguidamente daremos paso a una reflexión relacionada con el marco de actividad donde tuvieron lugar los “tipos” de AdR, ya que el conjunto de los ejemplares, contenidos en las cuatro categorías de AdR, surgieron a partir de la actividad conjunta que profesores y estudiantes construyeron en un tipo específico de actividad de aprendizaje; esto es, en clases presenciales en el contexto de aula.

3.2.1 Organización y clasificación de los actos de reconocimiento

Durante los análisis hemos organizado los AdR de acuerdo con distintos criterios: los contextos donde tuvieron lugar (los SAC), las diadas entre quienes surgieron (agente emisor – participante destinatario) y la orientación educativa que comportaba la actuación que está en el origen de un AdR (participación, tarea, significados o relaciones socioafectivas).

Conjugar tales criterios permitió situar e identificar las características de cada acto en relación con el total de los actos a lo largo de una SD³⁰. Sin embargo, para la definición de una tipología de AdR ha sido más apropiada la organización de los actos según la orientación educativa que comporta la actuación, es decir, el significado educativo atribuido a la actuación que estuvo en el origen de un AdR. Este criterio dio lugar a cuatro categorías de AdR, clasificación que nos permite, por una parte, fundamentar y discutir los AdR a la luz de un marco orientado a comprender la dinámica de la actividad conjunta en las actividades de aprendizaje, por lo que nos da un referente teórico relevante. Por otra parte, las cuatro categorías temáticas son lo suficientemente amplias o genéricas, por lo que podemos utilizarlas para clasificar los AdR de cualquier actividad de aprendizaje y, asimismo, cada categoría permite contener la particularidad de cada AdR, respetando su carácter situado.

Entonces, hemos organizado los AdR de acuerdo con la orientación educativa que comporta la actuación que está en su origen; de esta manera un AdR puede ser clasificado en una de las cuatro categorías, estas son: gestión de la participación social, gestión de la tarea académica, gestión de los significados o contenidos de aprendizaje y gestión de las relaciones socio-afectivas. A modo de ejemplo, si volvemos a la tabla 3.1

³⁰ En el análisis de cada caso se elaboraron tablas que conjugan estos criterios, lo que permite tener una visión de conjunto de las características de los AdR.

(del apartado anterior ¿Qué son los AdR?) y reorganizamos los 13 AdR clasificándolos en una de las cuatro categorías, los actos quedan organizados tal como se presentan en la tabla 3.7.

Tabla 3.7

Organización y clasificación de los AdR

SD de Física, sesión n° 2, SAC Prueba

Citas representativas de los AdR identificados en los diarios

A. Gestión de la Participación Social

7.- *la profesora nos miró desesperadamente para que nosotros los alumnos no nos copiemos en la evaluación* (chica, L638*)

B. Gestión de la Tarea Académica

3.- *pregunte dudas sobre algunas preguntas que tenía; mi profesora me ayudó a entender mejor la pregunta* (chica, L478)

6.- *Confundirme en la prueba; que me confundía con algunas preguntas, pero le pregunte mis dudas a la profesora* (chica, L626*)

8.- *“Ehm ok”; al revisar la prueba me di cuenta que es la misma que la anterior* (chico, 686*)

5.- *relajo; cuando la tía dijo que faltaba mucho tiempo aun así que podíamos terminar la prueba tranquilos* (Chica, TP*,L 614*)

C.- Gestión de los Significados

1.- *La profesora me resolvió una duda; me ayudo a comprender* (chico, L383*)

9.- *Cuando la profe aclaro mi duda; me dijo algo que estaba relacionado con mi pregunta y yo me acorde y me di cuenta de mi error* (chica, L737*)

D. Gestión de las Relaciones Socio-Afectivas

2.- *prueba; todos nerviosos y ansiosos* (chica, L454)

4.- *cuando entregue la prueba; cuando mis compañeros la entregaron se notó que a ellos les pasó algo similar (los que la entregaron antes) lo que más ganas me daban de terminarla* (chica, L585)

Citas textuales representativas de los AdR identificados en las entrevistas

A. Gestión de la Participación Social

3.- *“La profesora nos miró desesperadamente para que nosotros los alumnos no nos copiemos en la evaluación.”* (SAC Prueba, Camila, P-Ec, Diario, L638*)

B. Gestión de la Tarea Académica

2.- *“Va explicando lo que yo le pregunto y voy comprendiendo mejor la pregunta y... saber responder bien.”* (SAC Prueba, Bárbara, P-Ei, Diario, L626*)

4.- *“Al principio fue como que... fue como en shock, por qué la tía empezó a hacer la misma prueba” (...)* *“...era la misma anterior, entonces como que uno se sabía las respuestas”* (SAC Prueba, S2, Adriano, P-Ec, Diario, L686*)

C. Gestión de los Significados

1.- *“Estaba como no..., no puedo, ‘¡profesora por favor venga ayudarme!’. Me explicó y ahí fue como ‘¡oh, que era fácil, como no lo pude hacer!’ y me reconfortó la mente” (...)* *“A medida que me iba explicando yo le iba tomando sentido a la pregunta que me planteaba en la prueba...”* (SAC Prueba, Javier, P-Ei, Diario, L383)

Como lo anunciamos en los párrafos anteriores, tres de estas categorías provienen del modelo orientado al análisis de la actividad conjunta y la respectiva construcción de conocimiento que tiene lugar por medio de la interactividad de los participantes (Coll et al., 2008; Colomina et al., 2005). En cambio, la 4ª categoría —gestión de las relaciones socioafectivas— considera elementos que no se encuentran contenidos dentro de las categorías gestión de la participación, tarea y significados, y que son complementarios para entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que involucra aspectos relacionados con la afectividad y la cohesión grupal entre los participantes de la actividad (Moreno y Coll, en prensa).

A continuación, entonces, pasaremos a describir la orientación de las actuaciones que están en el origen de los AdR y que conforman cada una de las cuatro categorías.

3.2.1.1 Gestión de la participación social

Cuando nos referimos a *la Gestión de la Participación Social* —GPS— estamos aludiendo a las acciones, actuaciones e intercambios comunicativos relacionados con el establecimiento, concreción y mantención de las reglas sobre las características y las exigencias de participación durante la actividad; esto es, las posibilidades que tienen los participantes de hacer o decir qué, cuándo, cómo, con quién y dirigiéndose a quién (Bustos, 2011). En este sentido, los AdR de esta categoría tuvieron su origen en una amplia variedad de actuaciones cuyo objetivo general apuntaba a la gestión de la participación y tal orientación ha dado lugar a las siguientes subcategorías de AdR.

1. **Disciplina.** Acciones o actuaciones orientadas a supervisar y llamar la atención sobre ciertas actitudes y conductas de los participantes ya sea con el fin de conseguir su ajuste y mantención a ciertos estándares disciplinares o, por el contrario, transgredirlos.
2. **Actitud hacia las actividades, tareas y/o los roles.** Actuaciones que destacaron, positiva o negativamente, la disposición y el compromiso ya sea con la participación en una actividad específica, en el desarrollo de una tarea o en el ejercicio de ciertos los roles.
3. **Colaboración entre pares.** Acciones y actuaciones destinadas a ofrecer, organizar y distribuir ayudas mutuas, tanto en lo actitudinal como en operaciones concretas.

4. Roles. Actuaciones orientadas a ofrecer y asignar roles específicos a los integrantes de un grupo durante la constitución y la organización de este o en el transcurso del funcionamiento del grupo.
5. Turnos de participación o atención. Acciones dirigidas a asignar y distribuir los turnos de atención o para hablar, responder, intervenir y participación, a quienes lo han –o no– solicitado.

Con el fin de ilustrar lo dicho anteriormente, presentamos una tabla que reúne los tipos de AdR orientados a la GPS identificadas en cada uno de los casos de estudio³¹. El título de cada subcategoría representa lo común del conjunto de las citas que expresan las actuaciones identificadas en los Diarios o en las entrevistas y lo hemos descrito de acuerdo con la primera parte de la estructura de la actuación “*quién hace o dice qué*”.

Tabla 3.8

AdR orientados a la gestión de la participación social identificados en la SD de física, filosofía, historia y lenguaje

		Emisor Profesor	Cantidad / SAC
A	F	Diarios:	
		(1) La profesora nos miró para que no nos copiáramos	1 / S2 Instrucciones
D	Í		1 / S3 Desarrollo
		(1) La profesora nos pilló jugando en el computador, dijo que lo cerrera y que avanzáramos	2 / S4 Desarrollo
O	S		
L	I	(1) La profesora suele pedirnos silencio	1 / S4 Desarrollo
E	C	(5) La profesora se demoró en llegar cuando la llamábamos y nos dijo que estábamos en otro lugar de atención	2 / S4 Desarrollo
S	A		
C		Entrevistas:	
		(1) La profesora nos miró para que no nos copiáramos	1 / S2 Prueba
E			
		(5) La profesora se demoró en llegar cuando la llamábamos y nos dijo que estábamos en otro lugar de atención	1 / S4 Desarrollo
N			
		Emisor Estudiante	

³¹ Para cada tabla hemos separado los casos en dos grupos, los que corresponden a SD de cursos de educación media (secundaria) y básica (primaria); estos son las SD con estudiantes adolescentes y niños. Por otra parte, hemos organizado las citas considerando el agente emisor del AdR y distinguiendo si el acto fue identificado en los diarios de los participantes o en las entrevistas. El número que antecede a cada cita corresponde a la subcategoría que representa.

T E S	Diarios:		
	(3) Mi compañero me prestó atención ante mi duda		1 / S3 Desarrollo
	(2) Mi compañera no quiso participar ni apoyarme cuando se lo pedí		1 / S4 Desarrollo
	Entrevistas:		
	(2) Mi compañera no quiere apoyarme ni colaborar		2 / S4 Desarrollo
Emisor Profesor			
F	Diarios: sin datos		
	Entrevistas: sin datos		
I	Emisor Estudiantes		
	Diarios:		2 / S1 Debate
L	(2) Los compañeros tomaron atención, respondieron las preguntas, aportaron con opiniones, comentarios y reflexiones durante nuestra excusa		1 / S1 Presentación y Debate
O			1 / S2 Coloquio
			1 / S4 Video y Debate
S			1 / S4 Debate
O	(2) Me pusieron atención al hablar		1 / S1 Debate
F	(2) Mis compañeros expositores preguntaron por qué no participaba en las actividades del colegio		1 / S2 Coloquio
Í	(5) Mis compañeros expositores me dieron la palabra, sin que la pidiera		1 / S2 Coloquio
A	(5) La profesora siguió buscando que alguien más contestara la pregunta		1 / S3 Explicación
	(1) Un compañero me distrajo la mitad de la clase		1 / S3 Recapitulación y Explicación
	Entrevistas:		
	(5) Mis compañeros me dieron la palabra sin que la pidiera		1 / S2 Coloquio
	(1) Mi compañero me distrajo la mitad de la clase		1 / S3 Recapitulación y Explicación
	(2) Todos los compañeros pusieron atención y respondían las preguntas fácilmente		1 / S1 Debate
N	H	Emisor Profesor	Cantidad / SAC
I	I		
Ñ	S	Diarios:	1 / S2 Guía
		(1) La profesora nos retó (reprendió)	1 / S3 Guía
O	T		1 / S4 Guía
S	O	(3) [La profesora] dijo que nos ayudáramos	1 / S4 Guía

	Entrevistas:	
R	(3) La profesora dijo que nos ayudáramos y nos dijéramos quién iba a hacer eso y quién iba a hacer esto	1 / S4 Guía
I	otro	
A	(1) La profesora dijo ‘hemos perdido quince minutos de la clase en sólo sentarnos’	1 / S9 Instrucciones

Emisor Estudiante

Diarios:

(2) [mis compañeras] dejaban que diera mi opinión	1 / S1 Guía
(4) [mis compañeras] no hicieron –literalmente- nada y me dijeron ‘ya poh, tú eres la líder’	1 / S4 Guía
(2) Mi compañera no se ponía de acuerdo, ahora no estaba de acuerdo	1 / S5 Guía
(1) Que hablo de películas y [mi compañero] me dijo ‘ya, cállate, que quiero completar el diario’	1 / S6 Diario
(4) Mi grupo no me pesca ni responde como líder	1 / S8 Guía
(4) [Mis compañeros del grupo] me dijeron que si el líder no venía yo era el nuevo líder	1 / S8 Guía

Entrevistas:

(2) Mis compañeros dejaban que diera mi opinión	1 / S1
(4) Nosotras estamos pensando si tú quieres ser líder / Me dijeron que yo debería ser la secretaria	2 / S1
(3) Mis compañeros me dijeron que ayudé	1 / S4 Guía
(4) Mis compañeras me dijeron “ya poh, tú eres la líder”	1 / S4 Guía
(1) Mi compañero me dijo ‘ya cállate, que quiero completar el diario’	1 / S6 Diario

Emisor Profesor

Diarios:

L	(5) [las profesoras] me dieron la palabra / nos dieron la palabra / Me llamó para pegar una palabra en la pizarra	1 / S4 Recapitulación 2 / S7 Ejercicios
E	(2) [mi profesora y compañeros] veían como respondo / nadie me interrumpió	2 / S4 Cuento
N	(1) La profesora me dijo que no me columpiara / que estaba desordenado / me retó (regañar)	2 / S4 Inespecíficos 1 / S9 Inespecífico
G		
U	(2) La profesora me dijo que estuviera más atento	1 / S7 Ejercicios
A	Entrevistas:	
J	(1) La profesora dijo “ya, pero la última vez”; “no, nadie va”	2 / S1
	(5) Levante la mano y la profesora me dio la palabra	1 / S2 1 / S3

E	1 / S4 Cuento
Emisor Estudiantes	
Diarios:	
(2) [mis compañeros y la profesora] veían como respondo / nadie me interrumpió	2 / S4 Cuento
Entrevistas: sin datos	

Al revisar y comparar los tipos de AdR, observamos que en ambos grupos (las SD correspondientes a los estudiantes adolescentes y niños) identificamos AdR que representan las subcategorías “Disciplina” y “Actitud hacia la tarea y/o los roles” siendo, además, actos que fueron emitidos por la profesora y los estudiantes. Esto quiere decir que la supervisión tanto de las normas de participación como la actitud con la que se abordó la participación en una sesión fue una tarea compartida entre todos los participantes y transversal a las cuatro SD, en las que ambas partes (profesora y estudiantes) mostraron y reconocieron las distintas formas con la que los estudiantes expresaron, por una parte, su adhesión o el distanciamiento a una norma convenida durante la actividad y, por otra, el compromiso personal con alguna acción concreta.

En cambio, no pasa lo mismo con las subcategorías “Roles” y “Colaboración entre pares”; por ejemplo, los AdR que versan sobre la designación de roles al interior de un grupo solo aparecen en la SD de historia y todos los actos son emitidos por estudiantes. Esto da cuenta de la influencia que tiene las características de la actividad sobre la generación de ciertos tipos de AdR, ya que en esta SD la organización de los grupos de trabajo (en lo que respecta a la distribución de los roles) fue una tarea explícita que debieron abordar los integrantes de cada grupo y, tras la cual, ellos mismos se mantuvieron atentos a la gestión de los roles.

Por último, llama la atención que en la SD de filosofía no se identificaron AdR que fueran emitidos por la profesora, ni en los diarios de los estudiantes ni en las entrevistas. Esto se podría entender si consideramos que en el diseño de la SD varias de sus sesiones estaban a cargo de los propios estudiantes (específicamente 4 de 7), quienes organizados en grupos proponían y concretaban actividades específicas (llamadas Excusas) a desarrollar con sus pares. De tal forma, la profesora tenía un papel secundario, como observadora y evaluadora de la actividad propuesta por el grupo y su respectivo

desarrollo. Lo anterior, da cuenta de cómo las formas que toma la actividad conjunta influyen en los tipos de AdR, tal como nos fue posible identificar.

3.2.1.2 *Gestión de la tarea académica*

En lo relativo a la *Gestión de la Tarea Académica* —GTA— hacemos referencia a las acciones, actuaciones e intercambios comunicativos relacionados con el establecimiento, concreción y mantención de reglas sobre las características y las exigencias de las tareas en torno a la que trabajan los participantes; esto es, el tipo de tarea que los participantes tienen que hacer, cómo tienen que hacer dicha tarea, mediante qué procedimientos, los productos que tienen que lograr y las respectivas características de estos (Bustos, 2011). Al respecto, el conjunto de acciones, actuaciones o intercambio comunicativos que dieron forma a los AdR que constituyen esta categoría dicen relación con las siguientes temáticas:

1. Valoración del desempeño en la ejecución de una tarea. Son acciones o actuaciones orientadas a mostrar y comunicar una valoración -positiva o negativa- o a destacar –positiva o negativamente- el desempeño durante el desarrollo o resolución de una tarea, ya sea individual, grupal o colectiva.
2. Valoración del desarrollo y los resultados de una tarea. Son acciones o actuaciones orientadas a mostrar y comunicar una valoración -positiva o negativa- relacionada con el avance, los resultados y/o el producto de una tarea, ya sea individual, grupal o colectiva.
3. Información sobre las características y exigencias de la tarea. Son actuaciones destinadas a comunicar las características, contenidos y el nivel de dificultad de la tarea a desarrollar, sea esta una tarea ordinaria o una evaluación.
4. Orientaciones para la ejecución de una tarea. Son indicaciones destinadas a orientar el abordaje de una tarea, la toma de decisiones y los plazos para su desarrollo, sea esta una tarea ordinaria o una evaluación.
5. Colaboración para la ejecución de una tarea. Son actuaciones orientadas a pedir u ofrecer y entregar ayuda tanto para comprender las características y exigencias de la tarea o su desarrollo y resolución.
6. Repetición de una prueba. Se refiere tanto a la repetición de una evaluación, con intención remedial, como a la administración de un instrumento (prueba escrita) utilizado con anterioridad.

7. Calificaciones. Son acciones o actuaciones orientadas ya sea a: preguntar, comunicar o valorar el rendimiento y la nota obtenida tras una evaluación.
8. Hablar rápido. Se refiere a la velocidad y fluidez con la que se explican y desarrollan los contenidos de aprendizaje

A continuación, presentamos los tipos de AdR orientados a la gestión de la tarea académica que surgieron en cada uno de los casos, lo que nos permite ejemplificar las subcategorías descritas con anterioridad.

Tabla 3.9

AdR orientados a la gestión de la tarea académica identificados en la SD de física, filosofía, historia y lenguaje

		Emisor Profesor	Cantidad / SAC
A	F		
		Diarios:	
D	Í	(1) La profesora nos dijo que trabajamos bien y que nos repetiría la prueba	1 / S1 Finalización
O	S	(3) La profesora nos dijo que las preguntas no eran complejas y que la prueba no era difícil	2 / S2 Instrucciones
L	I	(5) La profesora me ayudó con mis dudas y a entender las preguntas de la prueba	2 / S2 Prueba
E	C	(6) La profesora hizo la misma prueba que la anterior, la repitió	1 / S2 Prueba
S	A	(4) La profesora nos dijo que teníamos tiempo para terminar la prueba	1 / S2 Prueba
C		(1) La profesora dijo que lo que había (habíamos) hecho en el trabajo estaba bien y que siguiera (siguiéramos) así	4 / S3 Desarrollo
E			
N		(7) La profesora entregó y me dijo la nota que obtuve en la prueba	7 / S3 Calificaciones
T		(4) La profesora nos dijo que entregáramos el trabajo el viernes	1 / S4 Finalización
E			
		Entrevistas:	
		(7) La profesora me entrego y dijo mi nota / comentó que había notas buenas y malas / dijo que no a todos les había ido bien	3 / S1 Feedback 1 / S1 Revisión 3 / S3 Calificaciones
		(1) La profesora dijo que trabajamos bien / dijo que estaba bien el trabajo / que lo habíamos hecho bien	1 / S1 Finalización 1 / S3 Desarrollo 2 / S4 Desarrollo
		(5) La profesora me ayudó explicando lo que yo le pregunto / explicando la pregunta	2 / S2 Prueba
		(6) La profesora hizo la misma prueba anterior	1 / S2 Prueba
		Emisor Estudiante	

		Diarios:	
		(7) [mis compañeros] me preguntaron por mi nota	1 / S1 Feedback
		(5) Un compañero me ayudó en el trabajo con gráficos	1 / S3 Desarrollo
		(7) Un compañero me felicitó por mi nota	1 / S3 Calificaciones
		(1) Con mi compañera nos pusimos de acuerdo y tomamos la decisión correcta	1 / S4 Desarrollo
		Entrevistas:	
		(7) A mi compañero le fue bien y nos empezamos a reír / Mi compañera estuvo refregándose en la cara la nota / Llegó mi compañera que también se sacó un 7	3 / S3 Calificaciones
		(2) La otra dupla nos dijo 'no, está malo. Si es de esta manera	1 / S4 Desarrollo
Emisor Profesor			
		Diarios:	
F		(3) El profesor dijo lo que entraría en la prueba	1 / S5 Logística
I		(8) La profesora hablaba muy rápido	1 / S5 Explicación
L		(3) La profesora dio muchas advertencias sobre la prueba	1 / S7 Instrucciones
		Entrevistas:	
O		(3) La profesora dio muchas advertencias sobre la prueba	1 / S7 Instrucciones
S		(7) La profesora me preguntó por qué me fue mal en la prueba	1 / Fuera de la SD
O			
Emisor Estudiantes			
		Diarios:	
F		(5) Mi compañero me pidió la materia	1 / S3 Explicación
I			
		Entrevistas:	
A		(1) Mi compañera, mientras exponía, se olvidó de unas palabras	1 / S1 Debate
		(1) La excusa de mis compañeros era parecida a la nuestra	1 / S2 Presentación, Video, Coloquio
		(5) Mi compañero me pide la materia	1 / S3 Explicación
		Emisor Profesor	Cantidad / SAC
N	H	Diarios:	
		(1) [La profesora nos dijo] que iba muy bien en el avance	1 / S3 Feedback
I	I	(1) La profesora nos felicitó porque terminamos	1 / S4 Valoración
		(2) La profesora nos dijo que teníamos un buen proyecto	1 / S4 Guía
Ñ	S	(2) [La profesora y compañeros me dijeron] bien Paolo y dibuja esto	1 / S5 Guía
O	T	(2) La profesora nos dijo] que nos quedó muy lindo el afiche; que estábamos creativas	1 / S5 Guía
S	O	(1) La profesora nos dijo que teníamos que avanzar	1 / S6 Guía
		(7) La profesora me puso una nota 7 y felicitó	1 / S9 Exposición
R		Entrevistas:	

I	(2) La profesora y mis compañeros me dijeron que dibujaba bien y que dibujara más	1 / S5 Guía
A	(2) La profesora dijo que nos quedó muy lindo el afiche y que somos creativas	1 / S4 Guía
	(2) La profesora preguntó quienes habían avanzado o llegado hasta cierta parte	1 / S4 Valoración

Emisor Estudiante

Diarios

(1) Con mis compañeros nos dijimos que trabajamos correctamente en clases	1 / S4 Guía
(1) Me dijeron que me apurara y que lo hice bien	1 / S4 Guía
(2) [Mis compañeros y la profesora me dijeron] bien Paolo y dibuja esto / [mis compañeros me dijeron que] dibujaba bien, dibujar más	1 / S5 Guía 1 / S7 Guía
(1) Me dijeron que no leyerá tanto la disertación del proyecto	1 / S9 Exposición
(2) Me dijeron que estaba bien la historia que hice para la disertación	1 / S9 Exposición
(2) Observé las presentaciones de los demás compañeros y la presentación [una en particular] no estaba fome	1 / S9 Exposición

Entrevistas:

(2) La profesora y mis compañeros me dijeron que dibujaba bien y que dibujara más	1 / S7 Guía
(1) Mi compañera dijo que no leyerá tanto en el proyecto	1 / S9 Exposiciones
(2) La presentación de mis compañeros no estaba fome	1 / S9 Exposiciones

Emisor Profesor

L

Diarios:

E	(7) La profesora me puso un 7	1 / S5 Evaluación
N	(5) La profesora me modeló el cuento	1 / S5 Modelado
	(7) La profesora me dijo que hice bien la prueba	1 / S5 Evaluación
	(4) La profesora dijo que teníamos que clasificar	1 / S7 Ejercicios
G	(1) [La profesora] nos dijo que estaba bien / que trabajamos bien / nos felicitó	1 / S4 Cuento 1 / S5 Evaluación
U		2 / S7 Ejercicios 1 / S9 Recapitulación

A

Entrevistas:

J	(1) La profesora dijo ‘excelente el resumen’; ‘me decía mucho que yo había participado bien’; ‘ah, mira, lo hiciste bien’; ‘muy bien’; ‘que estábamos leyendo bien’;	1 / S1 1 / S2 1 / S3
E	‘¡bien!’	1 / S4 Cuento 3 / S5 Evaluación

(1) La profesora dijo que debería practicar más; nos dijo que era otro tipo de conector	1 / S6 Evaluación 1 / S7 Ejercicio
(1) La profesora y/o mis compañeros no dijeron nada malo sobre mí	1 / S7 Ejercicios
Emisor Estudiantes	
<i>Diarios: sin datos</i>	
Entrevistas:	
(1) Me equivoqué y un compañero se rió y otro se puso la mano en la cabeza	1 / S3
(1) Yo y mi compañera nos felicitamos	1 / S5 Evaluación
(1) La profesora y/o mis compañeros no dijeron nada malo sobre mí	1 / S7 Ejercicios

En primera instancia, en la SD de lenguaje no se identificó, en los diarios, ningún tipo de AdR que fuera emitido por los estudiantes y que correspondiera a esta categoría. Por otra parte, las subcategorías “Valoración del desempeño en la ejecución de una tarea” y “Valoración del desarrollo y resultados de una tarea” son los tipos de AdR que más aparecieron en las SD correspondientes a estudiantes adolescentes y niños y, además, en ambos casos los actos fueron emitidos por la profesora y los estudiantes. Lo anterior nos hace pensar que en las cuatro SD tanto la profesora como los estudiantes fueron capaces de emitir acciones que les permitiera a los participantes reconocer, por una parte, aspectos sobre su desempeño como aprendiz al momento de sacar adelante una tarea y, por otra, la valoración y la calidad del avance y el producto final de una tarea.

En la subcategoría “Información sobre las características y exigencias de la tarea” los AdR fueron emitidos exclusivamente por la profesora; en cambio, encontramos que en la subcategoría “Orientaciones para la ejecución de la tarea” hay actos emitidos tanto por la profesora como por los estudiantes. Esta particularidad permite suponer que al desarrollar ciertas tareas en grupos (trabajo que es supervisado por la profesora) sus integrantes se perciben con cierta autoridad para orientar a sus pares y ayudarlos a sacar adelante las tareas y, a partir de ello, los otros reconocen tanto sus fortalezas como debilidades al momento de trabajar. Lo anterior sucedería por los roles que han asumido los integrantes al interior del grupo o por la mutualidad que requiere el trabajo.

Finalmente, queremos destacar la subcategoría “Calificaciones” ya que permite ilustrar, nuevamente, el carácter situado de los AdR. Los AdR de esta subcategoría aparecen casi

exclusivamente en el segmento “Entrega y recepción de las calificaciones” (sesión n° 3 de la SD de física), a excepción de uno que apareció en el SAC Exposiciones de la SD de historia. Estos ejemplos dan cuenta que los participantes pueden acceder a ciertos tipos de AdR, aquellos que las características de la actividad hacen posible.

3.2.1.3 *Gestión de los significados*

En cuanto a la *Gestión de los Significados* —GS— aludimos a las acciones, actuaciones e intercambios comunicativos relacionados con la presentación, confrontación, negociación y construcción de conocimientos (o significados) compartidos entre los participantes, los que se relacionan con los temas y contenidos objeto de aprendizaje (Bustos, 2011). Esta categoría está formada por una variedad de acciones, actuaciones e intercambios comunicativos que dieron origen a un AdR y cuya orientación presentamos a continuación.

1. Valoración de los conocimientos aportados. Son acciones o actuaciones orientadas a valorar y destacar (como buenas o malas, correctas o incorrectas, acertadas o inapropiadas, etc.) los conocimientos, las ideas, reflexiones u opiniones personales aportadas durante el desarrollo de una tarea.
2. Requerimiento para la (re)elaboración de una respuesta. Son actuaciones destinadas a solicitar ya sea la explicación de un concepto o la precisión y justificación de una opinión.
3. Colaboración para comprender, aclarar dudas y recordar información. Son actuaciones orientadas a explicar y ayudar a entender, razonar, darse cuenta y resolver dudas relacionadas con la materia y los contenidos objeto de aprendizaje.
4. Citación de una inquietud. Se refiere a la estrategia discursiva por medio de la cual se hace referencia a la inquietud manifestada por un participante en el curso de una explicación.
5. Confirmación de aprendizajes. Se refiere a una actuación por medio de la cual se confirma el dominio y la comprensión de los contenidos de aprendizaje o ciertos conocimientos.
6. Recursos y estrategias de enseñanza. Son acciones o actuaciones, junto con recursos didácticos, dirigidos a desarrollar y explicar la materia y contenidos objeto de aprendizaje.

7. Procesamiento cognitivo de la información y conocimientos. Son acciones o actuaciones orientadas a destacar habilidades relacionadas con el procesamiento de información sobre ciertos contenidos de aprendizaje, tales como la memorización de la materia y la creatividad de las contribuciones.
8. Plagio de ideas o contribuciones. Se refiere a la copia no autorizada de las ideas contenidas en una tarea, por parte de algunos compañeros.
9. Crítica a los significados. Se refiere a acciones y actuaciones que expresan una valoración crítica, insultante o burlesca sobre los contenidos de una tarea.
10. Aportación y sugerencia de ideas. Son actuaciones en las que se expresan y comentan ideas, relacionadas con los contenidos o tarea, y/u opiniones personales entre los participantes.

Tabla 3.10

AdR orientados a la gestión de los significados identificados en la SD de física, filosofía, historia y lenguaje

		Emisor Profesor	Cantidad / SAC
A	F	Diarios:	
D	Í	(3) La profesora me explicó o nos ayudó a entender, comprender, razonar, darnos cuenta del error y aclaró las dudas	2 / S2 Prueba
O	S		1 / S1 Revisión
L	I	Entrevistas: (5) La profesora me dijo que había aprendido	
		Emisor Estudiante	
S	A	Diarios: (3) Mi(s) compañero(s) me ayudó (ayudaron) a comprender y aprendí cosas sobre física	1 / S1 Revisión 1 / S4 Desarrollo
C		(7) Un compañero me dijo que tenía buena memoria, que recordaba la materia	1 / S1 Revisión
E		(5) Un compañero me dijo que había comprendido la materia	1 / S1 Revisión
N		(3) Un compañero me ayudó ante mi duda	1 / S3 Desarrollo
T			
E		Entrevistas: (7) Mi compañera me dijo que tenía buena memoria, que recordaba bien la materia	1 / S1 Recapitulación
S		(5) Mi compañera me dijo que había comprendido la materia / que logré aprender	1 / S1 Revisión 1 / S1 Revisión 1 / S3 Desarrollo 1 / S4 Desarrollo
		Emisor Profesor	
F		Diarios:	1 / S3 Explicación
I		(1) La profesora dijo que mi idea era buena y que estaba bien lo que dije	1 / S5 Explicación 1 / S7 Prueba
L			1 / S3 Explicación

O S O F I A	(4) La profesora hizo referencia a la pregunta que le hice	2 / S3 Explicación	
	(6) La profesora ocupó experiencias de su vida y temas de películas para explicar los contenidos de la clase	1 / S3 Explicación	
	(2) La profesora me preguntó sobre un concepto	1 / S5 Explicación	
	(6) La profesora mostró un video que confirma lo que había dicho	1 / S5 Explicación	
	(6) La profesora explica la teoría	1 / S5 Explicación	
	Entrevistas:	1 / S3 Explicación	
	(1) La profesora dijo que mi idea estaba buena	1 / S5 Explicación 1 / S7 Prueba	
	(2) La profesora / compañeros no creyó en la respuesta que di, me pidieron que justificara	1 / S3 Explicación 1 / S5 Explicación	
	(6) Cuando la profesora explicó el mito	1 / S7 Prueba	
	(3) La profesora me aclaró y respondió las dudas de mis compañeros y las mías	1 / S7 Prueba	
Emisor Estudiante			
<i>Diarios</i>			
	(2) Mis compañeros me preguntaron por la justificación de mi opinión	1 / S6 Debate	
Entrevistas:			
	(10) Mi compañero/a hizo una gran exposición, coincidí y me identifiqué con lo que opinó	1 / S1 Debate 1 / S4 Debate	
	(2) La profesora / compañeros no creyó en la respuesta que di, me pidieron que justificara	1 / S4 Debate 1 / Fuera de la S4	
	(10) Mi compañera me comentó sus argumentos y me preguntó lo que pensaba	1 / S4 Debate	
	(9) Mis compañeros se rieron cuando dije algo sobre el fútbol	1 / S4 Debate	
	(10) Me molestaron las opiniones de unos compañeros	1 / S4 Debate	
Emisor Profesor			
N	H	Diarios:	
		(1) La profesora dijo que tuvimos mucha creatividad	1 / S3 Feedback
I	I	(10) La profesora nos dio una sugerencia	1 / S4 Guía
		Entrevistas:	
Ñ	S	(1) Nos dijeron [la profesora y compañeros] que estábamos muy creativas y teníamos buenas ideas / Mis compañeros dijeron que mis ideas eran buenas	1 / S3 Valoración 1 / S5 Guía
		Emisor Estudiante	
O S	R	Diarios:	
		(10) Darnos las opiniones entre unas y otras	1 / S4 Guía
		(1) [mis compañeros] Me felicitaron y dijeron que mis ideas eran buenas	2 / S5 Guía
		(8) Mis compañeras de otro grupo nos copiaron las ideas	2 / S6 Guía

	del trabajo	
	(9) Unas compañeras insultaron y criticaron nuestro trabajo	4 / S7 Guía
	Entrevistas:	
	(1) Nos dijeron [la profesora y compañeros] que estábamos muy creativas y teníamos buenas ideas / Mis compañeros dijeron que mis ideas eran buenas	1 / S5 Guía 1 / S5 Guía
	(8) Una compañera hacía mis ideas como tuyas / Unas compañeras nos copiaron las ideas de nuestro trabajo	1 / S5 Guía 1 / S6 Diario 1 / S6 Guía
Emisor Profesor		
L E N G U A J E	Diarios:	
	(3) [La profesora] recordó la materia sobre los verbos y los sustantivos	4 / S8 Activación
	<i>Entrevistas: sin datos</i>	
Emisor Estudiante		
	Diarios: sin datos	
	Entrevistas: sin datos	

En principio, la SD de lenguaje destaca por la ausencia de AdR, ya que solo se identificó uno en los diarios de los participantes y fue emitido por la profesora. Por otra parte, del conjunto de subcategorías queremos distinguir especialmente la categoría “Valoración de los significados aportados”, ya que estos tipos de AdR aparecieron en tres SD (física, filosofía e historia) y fueron emitidos tanto por las profesoras como por los estudiantes. De esta forma, advertimos que las acciones de valoración de las ideas, reflexiones u opiniones fueron transversales en los tres casos, permitiéndoles a los participantes conocer la valoración que otros tienen sobre sus conocimientos, ideas y opiniones y, a partir de ello, tomar perspectiva y reconocer una dimensión de su gestión de los significados.

La SD de filosofía fue la única que desarrolló sesiones que tuvieron SAC dedicados exclusivamente a la recapitulación e introducción de contenidos nuevos de aprendizaje por medio de una clase expositiva (frontal) dirigida por la profesora, orientada por un tema específico y en el que los estudiantes atendían silenciosamente, hacían y/o respondían las preguntas de la profesora. En este contexto, surgieron AdR correspondientes a la categoría “Recursos y estrategias de enseñanza y aprendizaje” que, como se puede apreciar en las citas, ayudaron a los participantes a advertir acciones y actuaciones, lo cual favoreció el procesamiento y la gestión de los significados sobre los contenidos escolares, en suma: el aprendizaje.

Por último, el “Plagio de ideas o contribuciones” es una subcategoría cuyos AdR tuvieron lugar en la SD de historia, a partir de lo que se puede deducir que la dinámica de trabajo grupal (varios grupos trabajando en paralelo en la propuesta de proyectos originales) influyó en la percepción del plagio no autorizado de ideas.

3.2.1.4 Gestión de las relaciones socio-afectivas

Por último, al referirnos a la categoría *Gestión de las relaciones Socio-Afectiva* —GSA— estamos hablando de acciones, actuaciones e intercambios comunicativos relacionados con la expresión y regulación de emociones y sentimientos, tanto personales como interpersonales, en el contexto de la convivencia escolar y, también, el sentido de comunidad y los vínculos al interior del grupo curso o comunidad educativa (Moreno y Coll, en prensa). A continuación, organizamos las temáticas de las actuaciones que conforman esta categoría.

1. Empatía y contención emocional. Se refiere a acciones y actuaciones por medio de las cuales se expresan —u omiten— muestras de empatía o contención emocional en una situación de inquietud o frustración académica.
2. Sentido de pertenencia al curso. Son acciones o actuaciones dirigidas a expresar y valorar la integración de los pares y el vínculo entre ellos, así como la historia común tras compartir un ciclo académico.
3. Conflictos interpersonales. Son actuaciones orientadas ya sea a mostrar, denunciar o resolver conflictos o interacciones de maltrato entre iguales.
4. Clima social. Son actuaciones que buscan animar a los participantes y comunicar confianza entre ellos.

Tabla 3.11
AdR orientados a la Gestión de las relaciones Socioafectivas identificadas en la SD de Física, Filosofía, Historia y Lenguaje

		Emisor Profesor	Cantidad / SAC
A	F	Diarios:	
D	I	(1) Mis compañeros me consolaron después de saber mi nota y la profesora no supo que yo estaba triste	1 / S3 Calificaciones
O	S	Entrevistas:	
L	I	(1) La profesora no supo que yo estaba triste	1 / S3 Calificaciones
		Emisor Estudiante	

E S C E N T E S	C A	Diarios:	
		(1) En la prueba todos estaban nerviosos, ansiosos e inseguros igual que yo, y cuando entregaban la prueba se notaba el alivio	2 / S2 Prueba
		(1) Mis compañeros me consolaron después de saber mi nota y la profesora no supo que yo estaba triste	1 / S3 Calificaciones
		Entrevistas:	
		(1) Mis compañeros me consolaron	1 / S3 Calificaciones
Emisor Profesor			
	F	Diarios: sin datos	
		Entrevistas: sin datos	
Emisor Estudiantes			
		Diarios:	
	L	(2) Los compañeros nos preguntaron sobre nuestras opiniones y experiencias en el curso y el colegio	2 / S2 Presentación 1 / S2 Coloquio
	O	(2) El grupo mostró un video sobre la amistad, en el que se mostraban fotos en que aparecía yo y/o mis compañeros, todos los del curso	9 / S2 Video
	O	(2) El grupo proyectó un video en el que se mostraban fotos del curso, pero yo no aparecí en ninguna	1 / S2 Video
	F	(2) Los compañeros nos recordaron que es nuestro último año en el colegio	1 / S2 Coloquio
	I	Entrevistas:	
	A	(2) Mi excompañero me saludó	1 / S6 Video
		(2) Mis compañeros mostraron un video con bonitos recuerdos	1 / S6 Video
Emisor Profesor			
	H	Diarios: sin datos	
		Entrevistas: sin datos	
Emisor Estudiante			
		Diarios:	
	Ñ	(4) Mis compañeros me animan al trabajar	1 / S3 Guía
	O	(3) [Un compañero me dijo] que parara de pelear con el Pablo	1 / S4 Orden
	S	(3) Pensé que mi grupo me iba a tratar bien	1 / S5 Organización, Guía y Diario
	I	(3) [mi compañero] me insultó de otra forma	1 / S5 Guía
	A	Entrevistas:	
		(3) Un compañero nos dijo que paráramos de pelear	1 / S7 Orden
Emisor Profesor			
		Diarios:	
		(3) La profesora hablaba de nuestros errores	1 / S10 Conflicto

L	(3) [la profesora y mis compañeros] conversamos de un compañero que molesta mucho	1 / S10 Conflicto
E	Entrevistas:	
N	(2) Una profesora dijo ‘ningún curso habría incluido tan bien a la Rafaela’ y la otra profesora nos felicitó y dijo que hemos avanzado a pesar de las dificultades	2 / S2
G		
Emisor Estudiantes		
U	Diarios:	
A	(3) [la profesora y mis compañeros] conversamos de un compañero que molesta mucho	1 / S10 Conflicto
J	(3) [la profesora y mis compañeros] hablaron de algo malo que había hecho	1 / S10 Conflicto
E	Entrevistas:	
	(4) Mis compañeros decían que yo podía, decían ¡Igor!	1 / S6 Selección 1 / Fuera SD

La 4^o categoría, gestión de las relaciones socioafectivas, presentó varias particularidades. Primero, fue la que presentó una menor cantidad de AdR. Segundo, en la SD de filosofía e historia no se identificaron AdR emitidos por la profesora, ni en los diarios ni en las entrevistas, solo en la SD de física y lenguaje hubieron AdR emitidos por las profesoras. En suma, aunque se ve que estos AdR fueron menos frecuentes que en las otras tres categorías, no por eso son menos importantes, ya que fueron acciones que ayudaron a los participantes a identificar aspectos de orden social y emocional que intervinieron durante su participación, el desarrollo de las tareas y la construcción de conocimiento. Además, son una muestra más de como las características de la actividad hacen más o menos posible que surja un tipo —y no otro— de AdR.

Para terminar este apartado queremos realizar algunas observaciones generales sobre las cuatro categorías de AdR en relación con el grupo etario de los participantes (SD de cursos con estudiantes adolescentes y niños), los emisores (profesor o estudiante) y el medio de registro (diario o entrevista). En primer lugar, se puede observar que tanto en el grupo de adolescentes como en el de niños se identificaron AdR diversos que representaban a las cuatro categorías, por lo que —al menos en estos cuatro casos de estudio— la edad o la etapa vital no influyó en la variedad de AdR que les fue posible percibir y tomar a los participantes. A su vez, es fácil advertir que los AdR pueden tener como emisor tanto a la profesora como a los estudiantes, ya sean niños o adolescentes; o sea, ambos pueden ser agentes válidos de reconocimiento en cualquier categoría de AdR y, es más, en nuestros casos identificamos que en temas socioafectivos los estudiantes tendieron a predominar como emisores. Estas observaciones permiten esbozar que en la

configuración y el surgimiento de un tipo particular de AdR incide más las características de la actividad, más concretamente las formas que toma la actividad conjunta, que la edad de los participantes o el estatus, de profesor o estudiante, de quien emite el acto. Por último, podemos decir que el diario fue un medio útil para recopilar las experiencias subjetivas de aprendizaje y los respectivos AdR, ya que a pesar de las peculiaridades (en calidad y cantidad) de la información recopilada fue posible identificar y seleccionar un *corpus* relevante y variado de AdR, permitiéndonos armar y justificar las cuatro categorías. Las entrevistas, por su parte, al retomar las experiencias descritas en los diarios permitieron precisar y complementar su contenido como, también, explorar nuevos AdR.

3.2.1.5 Consideraciones generales sobre las categorías y la organización de los actos de reconocimiento

Si bien solo hemos propuesto cuatro categorías genéricas de AdR, estimamos que los ejemplares que pueden surgir y conformar cada una de ellas son diversos e, incluso, indefinidos. Fundamentamos esta hipótesis en que el origen de un AdR está sujeto a la construcción de la actividad conjunta y a las respectivas posibilidades y formas de interacción que se promueve entre los participantes. De esta manera, los tipos de AdR dependerán, por una parte, de las características de la actividad y, por otra, de la subjetividad de cada participante e, incluso, de los instrumentos utilizados para mediar la reconstrucción de estos actos y las correspondientes experiencias subjetivas de reconocimiento como aprendiz. Entonces, nos atrevemos a decir que las cuatro categorías son idóneas para organizar y clasificar los AdR, ya que tal como se puede advertir en las tablas 3.8; 3.9; 3.10 y 3.11 cada categoría está representada por una amplia gama de actuaciones, por lo que la categoría no limita —a priori— la diversidad de los AdR. Además, los antecedentes teóricos de las categorías asignan una referencia que organiza y facilita la identificación y comprensión de los AdR, sin perjudicar la particularidad de cada acto ni su carácter situado.

Por otra parte, hemos determinado que la selección y clasificación de un AdR es excluyente en términos categoriales; es decir, cada actuación que está en el origen de un AdR puede ser clasificada solo en una de las cuatro categorías. Sin embargo, esta clasificación no está exenta de dificultades, ya que la orientación de ciertas actuaciones parece confusa, en principio, y hace difícil distinguir si el carácter de la actuación

corresponde a una u otra categoría. Si bien metodológicamente hemos establecido criterios operativos para la clasificación de las actuaciones, este asunto nos lleva a plantear que la orientación educativa de una actuación en algunos casos puede ser efectivamente ambigua y, por tanto, el límite entre algunas categorías puede llegar a ser problemático.

Hemos dicho que, en principio, la orientación educativa de algunos AdR puede ser confusa o hacer difícil su clasificación. En otros casos identificamos que durante la reconstrucción discursiva de una experiencia se ha clarificado y precisado la orientación de la actuación que estuvo en el origen del AdR, lo que involucró el ajuste y la reubicación de un AdR en la categoría correspondiente. Estas observaciones dan pie para plantear que, si bien la clasificación de un AdR es exclusivamente en una categoría, debido a la naturaleza de estos actos, proponemos que los límites entre algunas de las categorías pueden ser difusos y flexibles.

En términos generales, hemos identificado que la dificultad en la clasificación de ciertos AdR se da entre algunas categorías, específicamente entre: la gestión de la participación y la gestión de la tarea académica; la gestión de la tarea académica y la gestión de los significados y entre la gestión de las relaciones socioafectivas y la gestión de la participación. En resumen, las categorías se agrupan en tres bloques, tal como lo muestra la figura 3.1.



Figura 3.1

Relación entre las categorías de organización y clasificación de los AdR

Si recordamos la descripción de cada categoría, podemos advertir que en cada uno de los tres bloques se produce cierta convergencia temática de las categorías. El primer par, gestión de la participación social y gestión de la tarea académica, versa sobre la estructura de participación y el respectivo marco normativo que determina los derechos y deberes relacionados con, por una parte, la participación y, por otra, la tarea. En cuanto a la gestión de la tarea académica y la gestión de los significados, ambas coinciden en demandar a los participantes operar en torno a tareas (en el amplio sentido del término), en un caso, y sobre ciertos conocimientos, en el otro. El tercer par formado por la gestión de la participación social y la gestión de las relaciones socio-afectiva tiene como punto de encuentro las interacciones sociales, aunque uno pone énfasis en la cara socio-afectiva de las relaciones y el otro en las reglas que orientan y delimitan las interacciones.

Por último, la finalidad de estas cuatro categorías es facilitar la organización y clasificación de los AdR y no llegar a establecer listas de tipos de AdR o prototipos de ellos que posteriormente orienten la identificación de AdR. La idea de AdR prototípicos no es coherente desde esta perspectiva teórica y nuestra concepción de los AdR, ya que —como hemos reiterado a lo largo del documento— los AdR se caracterizan por su carácter situado y naturaleza subjetiva. Entonces, los tipos de AdR que contiene cada una de las categorías son los ejemplares que surgieron en cada caso de estudio y no representan, para nada, la definición de un estándar de AdR.

3.2.2 Las características de la actividad y los actos de reconocimiento

A lo largo del documento, hemos presentado y distinguido a las cuatro SD como casos diferentes entre sí, tanto por: la edad de los estudiantes, el grado de los cursos, la disciplina de las asignaturas, la extensión de las SD como por los SAC que surgieron y en la que se concretó cada sesión. No obstante, como actividades de aprendizaje son comparables entre sí y más aún al advertir similitud en algunas de sus características, tales como: la afinidad en la finalidad de algunos SAC, la situación educativa (aula) y el formato de la actividad (clase presencial). A continuación, pasaremos a revisar estos puntos de similitud y su relación con los tipos de AdR que identificamos en cada caso.

3.2.2.1 Las formas de la actividad conjunta

En un apartado anterior mencionamos que los AdR tendieron a surgir preferentemente en los segmentos que se corresponden con el desarrollo de una sesión. De esta forma, en términos secuenciales podemos decir que el tramo correspondiente al desarrollo, más que el inicio y el final de una sesión, fue el contexto de actividad conjunta más propicio para la negociación de significados sobre uno mismo como aprendiz en los 4 casos.

A lo largo de cada SD surgieron segmentos parecidos entre sí en lo que se refiere a su finalidad, aunque no surgieron en un mismo momento ni orden secuencial. Identificamos, así, que las SD están formadas por ciertos segmentos similares en su finalidad educativa y, en algunos casos, por la forma en que se concretó la interactividad, ya sea por el tipo de tarea que desarrollaban los participantes o por lo que les estaba permitido hacer a uno y otro. Simultáneamente, nos dimos cuenta que entre las cuatro SD hay segmentos relacionados entre sí en lo relativo a la finalidad, a pesar de las características distintivas de cada SD y teniendo en cuenta que esto dio lugar a diferentes formas de actividad conjunta. De todas formas, observamos segmentos que tienen cierta similitud con respecto a su función, lo que nos ha permitido agrupar segmentos, de cada SD y entre las cuatro SD, de acuerdo con la afinidad de su función predominante.

Presentamos la función predominante de conglomerados de segmentos que reúnen la mayor cantidad de ellos para, posteriormente, realizar un análisis comparado entre la función predominante de los segmentos y las cuatro categorías de AdR.

Ejercitación y desarrollo de tareas

Corresponde a los segmentos de actividad conjunta en que el trabajo de la profesora y los estudiantes estaba orientado a la colaboración y la ejecución de una tarea específica, Por una parte, demandaba que los estudiantes trabajaran en torno a la ejercitación, indagación y resolución de problemas y/o tareas puntuales, ya sea de forma individual, en duplas o en grupos de tres o más integrantes. Y, por otra parte, la profesora se orientaba a la supervisión del trabajo y el asesoramiento en el desarrollo de las tareas.

Tabla 3.12

Conglomerado de segmentos relacionados con la ejercitación y el desarrollo de tareas

Sesión	Nombre del segmento	P-E	E-E
<i>SD de Física</i>			
S1	SAC3 Revisión y resolución grupal de la prueba-guía	2	5
S3	SAC2 Desarrollo en duplas de la tarea guía	6	4
S4	SAC3 Desarrollo en duplas de la tarea guía	7	6
<i>SD de Historia</i>			
S2	SAC2 Desarrollo grupal de la tarea guía	0	1
S3	SAC2 Desarrollo grupal de la tarea guía	1	1
S4	SAC3 Desarrollo grupal de la tarea guía	5	6
S5	SAC3 Desarrollo grupal de la tarea guía	4	9
S6	SAC1 Desarrollo grupal de la tarea guía	1	3
S7	SAC3 Desarrollo grupal de la tarea guía	0	4
S8	SAC2 Desarrollo grupal de la tarea guía	0	1
<i>SD de Lenguaje</i>			
S4	SAC2 Ejercicio colaborativo y colectivo de construcción de cuentos	5	2
S7	SAC3 Ejercicios en parejas y corrección conjunta	0	1

Valoración de los aprendizajes

Corresponde a segmentos en que la actividad conjunta del profesor y los estudiantes está presidida por el motivo común y compartido de, por una parte, mostrar los conocimientos que los estudiantes tienen o han adquirido sobre unos determinados contenidos de aprendizaje. Por otra, un pronunciamiento valorativo, por parte de la profesora, tanto del proceso, la participación como de los resultados de aprendizaje. De esta forma, son segmentos que comportan acciones de evaluación tanto formativa como formadora. A continuación, presentamos los segmentos que comparten esta función.

Tabla 3.13

Conglomerado de segmentos relacionados con la valoración de los aprendizajes

Sesión	Nombre del segmento	P-E	E-E
<i>SD de Física</i>			
S1	SAC2 Feedback sobre los resultados de la evaluación	3	0
S2	SAC3 Resolución individual de la prueba	10	2
S3	SAC3 Comunicación de las calificaciones	12	6
<i>SD de Filosofía</i>			
S7	SAC2 Resolución individual de la prueba	3	0
<i>SD de Historia</i>			
S3	SAC3 Valoración conjunta de la participación y previsiones para las	1	0

	siguientes sesiones		
S4	SAC7 Valoración de la participación y previsiones para las sesiones siguientes	2	0
S9	SAC3 Exposición de los trabajos grupales	1	5
<i>SD de Lenguaje</i>			
S5	SAC2 Evaluación de lectura en parejas	6	1
S6	SAC3 Evaluación individual de lectura	1	0
	SAC8 Selección del segundo representante para un concurso de lectura	0	1

Aportación y recapitulación de información

Corresponde a segmentos en que la actividad conjunta está dirigida, por parte de la profesora, a la presentación, comunicación, revisión, explicación y desarrollo de información o contenidos relacionados con ciertas temáticas. Los estudiantes, por su parte, se orientan tanto a la atención y registro de la información como a la correspondiente aclaración y consulta de ciertos temas. Los segmentos que comparten esta característica son los que detallamos a continuación.

Tabla 3.14

Conglomerado de segmentos relacionados con la aportación y recopilación de información

Sesión	Nombre del segmento	P-E	E-E
<i>SD de Física</i>			
S1	SAC3 Recapitulación de los contenidos evaluados	0	1
<i>SD de Filosofía</i>			
S2	SAC2 Presentación de la actividad Excusa	0	3
S3	SAC3 Recapitulación de contenidos y activación e conocimientos previos	0	1
	SAC4 Explicación y desarrollo de los contenidos de aprendizaje nuevos	7	4
S5	SAC3 Explicación y desarrollo de los contenidos de aprendizaje nuevos	6	0
<i>SD de Lenguaje</i>			
S4	SAC5 Recapitulación conjunta de los contenidos de aprendizaje	1	0
S5	SAC3 Modelado de lectura	1	0
S8	SAC4 Activación de conocimientos previos	1	1
S9	SAC3 Recapitulación, organización y registro de información	1	0

Discusión y reflexión de opiniones y experiencias personales

Se refiere a segmentos en que la actividad conjunta se orientó al debate de opiniones personales. Estos segmentos se caracterizaron por surgir solo en la SD de filosofía y en sesiones en que los estudiantes tenían a cargo el diseño y el desarrollo de la sesión. En tal contexto, la actividad conjunta está conducida por un grupo de estudiantes, quienes incitan y moderan una discusión en la que el resto de los estudiantes exponen sus opiniones y reflexiones. Por otra parte, la profesora integra la actividad como una observadora no participante, que atiende a la dinámica para su posterior valoración.

Tabla 3.15

Conglomerado de segmentos relacionados con la discusión y reflexión de opiniones y experiencias personales

Sesión	Nombre del segmento	P-E	E-E
<i>SD de Filosofía</i>			
S1	SAC2 Debate colectivo sobre el tema de la actividad Excusa	0	6
S2	SAC4 Coloquio sobre el video y las experiencias personales	0	7
S4	SAC4 Debate y opiniones personales sobre los videos	0	7
S6	SAC4 Coloquio sobre el video y las experiencias personales	0	1

Fuera de la SD

Algunos de los AdR se ubicaron en contextos de actividad que no fue posible identificar, ya sea porque el relato de la experiencia no permitió definir el segmento específico o debido a que están situados en circunstancias externas a la SD. En relación con el último caso, se refiere a que surgieron después de alguna sesión de una SD, tras finalizar una SD o en sesiones previas de la SD correspondientes a la etapa de preparación para la recolección de datos.

Tabla 3.16

Conglomerado de contextos de actividad que contienen AdR fuera del proceso de recolección de datos

Sesión	Nombre del segmento	P-E	E-E
<i>SD de Filosofía</i>			
Fuera de la SD		1	
Fuera de la S4			1
<i>SD de Historia</i>			
Fuera de la SD		0	4
<i>SD de Lenguaje</i>			
Fuera de la S1, S2 y S3		9	

Segmento inespecífico de la S4	3
Segmento inespecífico de la S9	1

Tal como lo enunciamos, a pesar de las formas distintas en las que se concretó la actividad conjunta en cada una de la SD, identificamos que algunos de sus segmentos coincidieron en términos de la función educativa. Podemos comprender lo anterior si tenemos en cuenta que los cuatro casos de estudio se corresponden con asignaturas oficiales del plan de estudio de los cursos 5º año de educación básica, 2º y 4º año de educación media. Por lo tanto, en cada caso, y a su manera, recrean prácticas educativas y estrategias discursivas frecuentes y habituales de un aula común.

El análisis de los segmentos dio lugar a cuatro conglomerados que reúnen la mayoría de los segmentos y aquellos con afinidad en su función educativa. Esto establece un piso común, entre las cuatro SD, para relacionarlos con los cuatro tipos de AdR. El conglomerado de segmentos que, en total, reunió más AdR fue el de *Ejercitación*. A su vez, en estos segmentos se situaron la mayoría de AdR orientados a la GPS y la GTA. El segundo conglomerado de segmentos que contiene más AdR es el de *Valoración*, pero en este caso los AdR corresponden mayoritariamente a actos orientados a la GTA. El conglomerado *Aportación y recapitulación de información* es el tercero que acumula más AdR y, específicamente, del tipo GS. En cuanto al conglomerado *Debate* destaca porque reúne una cantidad aproximadamente similar de AdR del tipo, por una parte, GPS y GS y por otra, GTA Y GSA. Por último, llama la atención que hay un número no menor de AdR y de los cuatro tipos que su ubicación es inespecífica o por fuera de las SD.

Tabla 3.17

Recuento de conglomerados de segmentos en relación con las categorías de AdR

	GPS	GTA	GS	GSA	total
Ejercitación y desarrollo de tareas	26	27	14	2	69
Valoración de aprendizajes	1	36	6	7	50
Aportación y recapitulación de información	6	6	14	2	28
Debate de ideas y reflexión de experiencias	10	2	7	2	21
Inespecífico o fuera de la SD	11	5	1	3	20
Total	54	76	42	16	186

En definitiva, la reorganización de los SAC en conglomerados de segmentos de acuerdo con su función educativa nos permite sostener que una finalidad educativa común y

genérica se traduce en y adquiere diversas formas de concretar y desarrollar la actividad conjunta, cada una con sus particularidades ya que recogen la idiosincrasia de sus participantes, la disciplina de la asignatura, ciertos contenidos y tareas, las prácticas educativas institucionales, entre otras.

La forma particular de organizar la actividad conjunta es, a nuestro entender, una característica de las actividades de aprendizaje que más influye en la producción de AdR y que nos ayuda a fundamentar el rasgo situado de estos actos. Lo anterior debido a que la organización de la actividad conjunta delinea las interacciones de los participantes, ya sea para incrementarlas o restringirlas, en los distintos momentos de una actividad. Sin embargo, nos parece que la naturaleza subjetiva de los actos, junto con los otros elementos de las experiencias subjetivas de aprendizaje, influyen también en la configuración de un tipo particular de AdR y en su variedad. De esta forma, nos atrevemos a decir que no hay una exclusividad ni correlación directa entre ciertas formas de actividad conjunta y un tipo específico de AdR (uno de los cuatro tipos), solo un contexto de actividad más propicio para el surgimiento y negociación de unos significados por sobre otros. A modo de ejemplo, podemos volver a la tabla 17 y apreciar que en los distintos conglomerados de segmentos encontramos AdR de los cuatro tipos, aunque cada conglomerado tiende agrupar más un tipo de AdR que otro (pero esta diferencia es numérica y no significativa en términos estadístico).

Por último y en función de lo comentado en el párrafo anterior, queremos reiterar lo conveniente de haber propuesto categorías genéricas de AdR por sobre la definición de prototipos de actos, ya que las categorías permiten la organización y clasificación de los AdR tan amplia y variada como su rasgo situado y la naturaleza subjetiva lo permitan.

3.2.2.2 La situación de aula y el formato de clase presencial

Al introducir este apartado señalamos que entre las características que tienen en común las cuatro SD están el que todas se llevaron a cabo en el contexto de aula y en un formato de clase presencial. A continuación, nos referiremos a estas dos características como mediadoras de los ejemplares de AdR identificados en la investigación y de las peculiaridades que comportó como oportunidad para la reconstrucción de la IdA.

El aula y la clase presencial conforman la dimensión social y física a partir de la cual, y conjuntamente con la dimensión personal, se gesta una experiencia de aprendizaje.

Nuestros cuatro casos de estudio tuvieron estas coordenadas como el marco común donde se desarrollaron las correspondientes SD. Por lo tanto, los AdR correspondientes con las cuatro categorías son ejemplares representativos que pueden surgir de actividades escolares llevadas a cabo en un aula promedio del sistema de educación formal.

En este sentido, sostenemos que las características del contexto aula (en los términos físicos y mentales) y las formas en que se concretó la actividad conjunta de las clases presenciales (en los términos del objetivo de cada segmento y la respectiva tarea en torno a la que trabajaban los participantes) trazaron las coordenadas de las interacciones que hicieron posible cada tipo de AdR. Y que, tal como pudimos observar, en cada uno de los cuatro casos las aulas representaron sistemas de actividad singulares en su forma, pero representativos del nivel de la práctica educativa al que remiten.

De acuerdo con lo anterior, nos parece relevante referir que el aula como un nivel concreto de la práctica educativa y supeditado a los otros niveles comporta un conjunto de rasgos que merecen ser referidos con el fin de ayudarnos a comprender los resultados: las características de las experiencias subjetivas de aprendizaje y, específicamente, el tipo y variedad de los AdR. Al respecto, los cuatro casos mostraron que el liderazgo educativo recaía en el profesor, quien concretaba su práctica con autonomía (dentro de lo convenido institucionalmente). El diseño y concreción de las cuatro SD incorporó la interacción directa entre los estudiantes con el fin de dar lugar al trabajo cooperativo y al aprendizaje en pequeños grupos, lo que permitió recrear distintos patrones discursivos. Específicamente, nos fue posible advertir tres contextos dialógicos: entre los estudiantes, el dialogo entre el profesor y la clase —el colectivo de estudiantes— que se caracteriza por un patrón I-R-F y el diálogo interno (Stable, 2003). En suma, estos rasgos fueron la expresión de la finalidad educativa del aula como sistema y de los proyectos educativos institucionales, que en su conjunto modelaron los significados a los que les fue posible acceder a los niños y adolescentes, y con los cuales reconstruir sus respectivas IdA.

Por último, surge la inquietud y queda pendiente una exploración empírica de la construcción de significados sobre uno mismo como aprendiz mientras se participa en otras situaciones, contextos y formatos educativos, por ejemplo: laboratorios de ciencias, de idiomas, entornos virtuales de formación, metodología de aprendizaje

servicio, entre otros. Ya que, considerando lo argumentado en este subapartado, tendríamos que esperar una variedad distinta de experiencias de aprendizaje y, por ende, de AdR en lo que respecta a sus componentes, estructura y ejemplares.

3.3 ¿Cómo operan los actos de reconocimiento en el proceso de reconstrucción de significados mientras las personas participan en la actividad y/o inmediatamente después de ella?

Esta pregunta tiene por finalidad plantear los hallazgos y análisis sobre el papel de los AdR en la reconstrucción de la IdA. A lo largo del apartado plantearemos tres puntos clave que nos ayudarán a reflexionar, primero, sobre la particularidad de las experiencias subjetivas de aprendizaje mediadas por un AdR. En segundo lugar, abordamos tanto los significados que surgen en una experiencia subjetiva de aprendizaje y que son mediados por un AdR como, también, la consecuente construcción del sentido de la experiencia en su conjunto. Finalmente, en el tercer subapartado reflexionamos sobre los requisitos teóricos-metodológicos que comporta la exploración empírica de los AdR y las respectivas implicaciones que esto tiene en el proceso de reconstrucción de los AdR por parte de los participantes.

3.3.1 Las experiencias subjetivas de aprendizaje en el marco de las actividades escolares

Los AdR tienen lugar y protagonismo en experiencias subjetivas de aprendizajes y, consecuentemente, dan lugar a un tipo específico de experiencias de aprendizaje: las experiencias subjetivas de aprendizajes mediadas por un AdR, en otras palabras: experiencias subjetivas de reconocimiento como aprendiz.

Ya nos referimos a la dimensión social y física de las experiencias, cuando desarrollamos en extenso la caracterización de las actividades de aprendizaje (de los cuatro casos de estudio) y la respectiva influencia en la génesis, estructura y el contenido de las experiencias de aprendizaje de los participantes. Por lo que, a lo largo de este apartado, abordaremos con mayor detalle la dimensión personal o subjetiva.

De acuerdo con el modelo, el proceso de construcción de la IdA requiere un marco de actividad y significados en juego, ya que las personas deben contar con experiencias de

aprendizaje para construir y reconstruir significados sobre sí mismas como aprendices (Falsafi, 2011). En este sentido, se define a la experiencia de aprendizaje como la materia prima del proceso de construcción, debido a que sistematiza la multiplicidad de los elementos que constituyen esta identidad desde una perspectiva subjetiva. Por tanto, las experiencias de aprendizaje se emplazan como un foco de análisis para observar y comprender la (re)construcción de significados.

Del párrafo anterior, destacamos los conceptos de: actividad de aprendizaje, por una parte, y experiencias de aprendizaje, por otra. En términos simples, entendemos la actividad como el escenario donde surge y se construye la experiencia y, en el caso particular de esta investigación, las actividades se caracterizaron por tener como objetivo explícito que sus participantes lograran algún tipo de aprendizaje. Lo anterior se traduce, consecuentemente, en una experiencia de participación que, si bien compartida entre quienes integran la actividad, es intrínsecamente personal.

De esta manera, compartimos la definición de las experiencias de aprendizaje como fenómenos duales (Billiett, 2009) que en su constitución tienen, por un lado, una dimensión social y física, que sugiere motivos y objetivos de aprendizaje, prácticas educativas, “discursos”, entre otros, todo lo cual da un encuadre a la experiencia. Por el otro, toda experiencia está formada por una dimensión personal que interviene seleccionando los hechos, interpretándolos y dando forma y coherencia a la experiencia como un todo. Al respecto, las experiencias comportan un proceso de negociación, ya que una dimensión no determina la otra; al contrario, entre ambas se produce una relación dual que es negociada (Billiett, 2009).

Al referirnos a las experiencias de aprendizaje hemos enfatizado y explicitado la dimensión subjetiva y, por tal motivo, utilizamos la expresión experiencias subjetivas de aprendizaje, sin por ello desconocer la respectiva contraparte de toda experiencia. La finalidad de la explicitación se debe a nuestro interés por destacar que nuestro foco está puesto en la reconstrucción personal de una experiencia y no en la oportunidad educativa, diseñada y estructurada, que se ofrece a las personas con el objeto de que aprendan algún contenido específico. De paso, se debe también al enfoque fenomenológico a partir del cual nos hemos aproximado al estudio de la IdA.

Del conjunto de las experiencias subjetivas de aprendizaje, hemos puesto nuestra atención en aquellas que contienen, al menos, un AdR debido a que nuestro objetivo ha

sido identificar y describir el papel de los AdR en la construcción de la IdA. En coherencia con lo anterior, seleccionamos y determinamos un tipo particular de experiencias: las experiencias subjetivas de aprendizaje mediadas por un AdR o, en otras palabras, las experiencias subjetivas de reconocimiento como aprendiz.

El análisis de las experiencias ha permitido avanzar en la precisión de sus componentes y estructura y, también, en la especificación de la acción de los AdR en las experiencias y en la respectiva reconstrucción de la IdA mientras las personas participan en las actividades de aprendizaje o, inmediatamente, después.

3.3.1.1 Experiencias subjetivas de aprendizaje medidas por actos de reconocimiento

De acuerdo con lo dicho anteriormente, las experiencias subjetivas de reconocimiento como aprendiz contienen y en ellas media al menos un AdR, sea este un acto constituido a partir de un evento singular o un paquete de eventos. Los datos muestran, además, que dependiendo de la cantidad de AdR y la relación entre ellos las experiencias de reconocimiento pueden ser simples o compuestas. Con experiencias simples nos referimos a experiencias que contienen un único AdR; en cambio, en las experiencias complejas operan al menos dos AdR. En este último tipo de experiencias, a su vez, hemos identificado otros dos subtipos de experiencias, las que se diferencian entre sí porque los AdR difieren temporo-espacialmente en uno y otro caso.

Experiencias complejas mediadas por actos de reconocimiento superpuestos

La profe avisó que me saqué un 6.9 en la prueba. Y lo que sentí fue, por así decirlo, de cierta manera, un dolor y una angustia de estar tan cerca, pero tan lejos al mismo tiempo del 7, que es la nota máxima (...) Recuerdo que me dolió mucho (risas). Además, que la Celia estuvo por así decírmelo todo el tiempo refregándomelo en la cara (...) Que ella se sacó un 7.0, yo me saqué un 6.9 (...) porque yo soy muy mal perdedor, entonces fue como ella me ganó y yo me piqué en ese momento, entonces ella, por así decirlo sacaba como 'ja, te gané, me saqué un siete, mejor que tú, y tú te sacaste un 6.9' (...) el hecho de que haya sido importante, que sea, como lo que sobresaltó fue lo... que haya estado la Celia a mi lado y, además, que haya llegado con la que estudiamos y ella también se sacó un 7. Y fue como que

'oh, porque ella... La Katy', porque tampoco se sacaba muy buenas notas que digamos, entonces... fue importante el que... que la hayamos ayudado, le haya servido (Adán, SD de Filosofía, S3, 3 AdR en el segmento Calificaciones)

Las experiencias complejas mediadas por AdR superpuestos son experiencias que comportan al menos dos AdR que provienen de un mismo emisor o diferentes y surgen durante un mismo SAC. La reconstrucción discursiva de estas experiencias muestra cierta superposición de los actos, es decir, que la percepción de los actos coincidió temporo-espacialmente y aunque cada uno tiene su origen en actuaciones diferentes (y con sus respectivos significados) los participantes construyeron el sentido de la experiencia conjugando todos los AdR, o sea, el sentido no se explica ni por uno ni por otro acto, sino por el conjunto de ellos.

La reconstrucción discursiva realizada a partir de las entrevistas con los participantes de la SD de Física nos permitió identificar seis experiencias subjetivas de reconocimiento como aprendiz que se fundaron a partir de AdR *superpuestos* entre sí.

Tabla 3.18

Experiencias subjetivas de aprendizaje mediadas por AdR superpuestos en la SD de física

Participante	Experiencias / AdR	Sesión/SAC	Significado del AdR	Diada <i>emisor-destinatario</i>
Adán	1 experiencia, 3 AdR	S3 / Calificaciones	GTA GTA GTA	P – Ei P – Ei Ei – Ei
Carolina	1 experiencia, 2 AdR	S3 / Calificaciones	GSA GSA	Eg – Ei P – Ei
Rosa	1 experiencia, 2 AdR	S3 / Calificaciones	GTA GTA	P – Ei P – Ei
Tatiana	1 experiencia, 2 AdR	S3 / Desarrollo	GTA GS	P – Ei Ei – Ei
Tatiana	1 experiencia, 2 AdR	S4 / Desarrollo	GTA GTA	Ei – Ei P – Ei
Jaime	1 experiencia, 2 AdR	S4 / Desarrollo	GTA GTA	Eg – Eg P – Eg

Experiencias complejas mediadas por actos de reconocimiento encadenados

Primero fue como... mal, lo primero que pensé yo fue 'me habré sacado un rojo y me va a bajar demasiado el promedio' y no creía que la profesora repitiera la prueba, porque pocas veces lo hace. Entonces con mi compañera de atrás nos pusimos a comentar y dijimos 'vamos a morir' porque era fatal la prueba, había habido hartos rojos y era más que seguro que nosotros íbamos a tener rojo. Fue algo frustrante, muy frustrante, saber que íbamos a tener un rojo y peor, que mi nota fue un dos, parece, fue... fatal. Me sentí mal (...) En principio de la clase, entré a la sala, así, y nos sentamos y la profesora dijo que iba a entregar las pruebas, me acuerdo. Y en ese momento cuando iba diciendo las notas fue horrible porque nos había ido a todos mal, nos sacamos una baja calificación e igual eso es malo porque los papás igual como que nos dicen que tenemos que estudiar para nuestro futuro, entonces me sentí mal. Y luego... me entregó una guía y esa guía fue como... fundamental, así, para ir a la evaluación y sirvió bastante, diría yo. De hecho, trabajé con compañeras que sabían y me ayudaron y pude entender, porque antes no entendía nada. Entonces la profesora nos felicitó cuando nos vio que trabajamos, porque se dio cuenta que habíamos hecho el esfuerzo, por lo menos, de tratar de comprender la materia, que antes no habíamos hecho (Tatiana, SD de Física, S1, 3 AdR encadenados en los respectivos segmentos: Feedback, Revisión y Valoración)

Las experiencias complejas mediadas por AdR encadenados tienen, también, al menos dos AdR que son emitidos ya sea por un mismo integrante de la actividad o, incluso, diferentes. Lo particular de estas experiencias es que los AdR pueden surgir en distintos SAC, ya sea de una misma sesión o, incluso, en circunstancias fuera de la SD, en el que uno y otro acto se van relacionando en la construcción del sentido de la experiencia. La reconstrucción discursiva de estas experiencias mostró que el primer AdR influyó en la percepción de un segundo AdR, ocurrido en otro segmento o en una situación por fuera de la SD, de esta forma se produjo cierto encadenamiento entre los AdR y, aunque los actos podían diferir en sus significados, contribuyeron al sentido que tuvo la experiencia para los participantes.

Indicamos dos experiencias subjetivas de reconocimiento como aprendiz que se fundaron a partir de AdR encadenados entre sí, en las entrevistas con participantes de la SD de física.

Tabla 3.19

Experiencias subjetivas de aprendizaje mediadas por AdR encadenados en la SD de física

Participante	Experiencias/AdR	Sesión / SAC	Dimensión	emisor-destinatario
Tatiana	1 experiencia con 3 AdR, situada en 3 SAC	S1 / SAC2 Feedback	GTA	P – Ec
		S1 / SAC4 Revisión	GS	P – Ei
		S1 / SAC5 Finalización	GTA	P – Ec
Blanca	1 experiencia con 2 AdR, situada en 2 SAC	S1 / SAC2 Feedback	GTA	P – Ec
		S1 / SAC4 Resolución	GTA	P – Ei

A modo de síntesis, podemos afirmar que una experiencia subjetiva de aprendizaje no solo se distingue por el contenido de su relato sino también por su estructura y organización, ya que como sugiere White (1989 citado en Rosa et al., 2009, p. 14) en las historias la forma también es contenido.

3.3.2 El significado de la actuación y el sentido de la experiencia mediada por un acto de reconocimiento

El análisis de los datos nos permite decir que el sentido de los AdR no se construye a partir de una transferencia lineal y directa de los significados que comporta la actuación que está en el origen de cada AdR. En principio, podemos afirmar que se da una *re-construcción* de significados situados y que comporta un proceso reflexivo-afectivo. En relación con la primera parte de la afirmación, en parte, ya la hemos comentado (al intentar responder la primera pregunta ¿qué son los AdR?) señalando que tanto los significados como la negociación de los mismos son situadas.

En cuanto a la segunda aseveración, proponemos que en las experiencias un AdR comporta procesos de índole reflexivo, afectivo e incluso conductual. Hemos observado que un AdR conlleva una reacción emocional que altera el estado de ánimo de los participantes, de esta forma podríamos decir que un AdR, a diferencia de las otras actuaciones que surgen en la actividad, llama la atención del participante porque sobrepasa su umbral afectivo. Asimismo, el participante confrontado por el significado del AdR analiza y reflexiona sobre sus objetivos más inmediatos, desde la posición en la que se encuentra, y el grado de adecuación de estos a lo requerido por la actividad, en función de decidir algún curso de acción ya sea inmediato o proyectivo. A partir de lo

anterior, el participante puede, por ejemplo, ejecutar en la actividad misma lo que se ha replanteado o lo nuevo que se ha propuesto ya sea para su gestión de la participación, de la tarea, de los significados o de las relaciones socio-afectivas. O contrariamente, el participante puede proponérselo como una posibilidad y/o promesa para una actividad futura. De todas formas, la reconstrucción del significado del AdR pareciera tener en el participante un efecto normativo y de autorregulación, en un intento de ajustarse y operar en la actividad desde una posición específica.

De acuerdo con esta propuesta, nos interesa revisar con mayor detalle el proceso reflexivo, afectivo y conductual en que se ve envuelto un participante a partir de una experiencia subjetiva de aprendizaje mediada por AdR, proceso que da lugar a la reconstrucción tanto de los significados sobre sí mismo como aprendiz como al sentido de la experiencia en su conjunto. Para ello, en el primer subapartado analizaremos la relación de los AdR con los distintos elementos que intervienen en la construcción de la IdA y examinaremos cómo tal relación influye en la construcción del sentido de la experiencia para los participantes. En el segundo apartado, en cambio, introducimos el término posiciones como una herramienta conceptual que nos permite comprender y ayuda a definir el proceso de co-reconocimiento al que dan lugar los actos.

3.3.2.1 Los actos de reconocimiento y los elementos de construcción de la identidad de aprendiz

A continuación, revisamos la relación de los AdR con cuatro de los elementos de construcción de la IdA, estos son: las emociones, los otros significativos, los objetivos y motivos de aprendizaje y, por último, las características de la actividad.

3.3.2.1.1 Emociones

En la reconstrucción discursiva de las experiencias identificamos que la percepción de un AdR conlleva al menos una reacción emocional en los participantes, quienes fueron capaces de interpretarla en relación con la actuación y que, en muchos casos, influyó en el estado de ánimo de los participantes en lo que restó de la sesión. A partir de estos antecedentes podemos suponer que, en términos generales, todo AdR trae consigo efectos emocionales que, también, llaman la atención de los participantes, por lo que

son integrados en la atribución de sentido que dan al AdR como a la experiencia de reconocimiento de sí mismos como aprendices en su conjunto.

Tabla 3.20

Citas representativas de la reacción emocional a partir de un AdR en la SD de física, filosofía, historia y lenguaje

“Me sentí **feliz** y bien conmigo misma” (SD Física, S1, SAC Resolución, Blanca)

“Me sentí **mal**, porque esperaba más de mí en la prueba” (SD Física, S2, SAC Prueba, Carolina)

“[la experiencia] Por eso se llama ‘La **desesperación**’, porque ese fue, por así decir, el sentimiento principal” (SD Física, S4, SAC Desarrollo, S4, Adán)

“Igual nosotros con mi compañero estábamos como súper **nerviosos** porque era súper parecida a nuestra excusa, igual nuestra excusa aún no la presentábamos” (SD Filosofía, S2, SAC Presentación, Video y Coloquio Aldo)

“me da un poco más de **vergüenza**, como que no me dan muchas ganas de seguir como comentando. Ahí como que prefiero quedarme sentada y no decir nada.” (SD Filosofía, S3, SAC Explicación, Carla)

“bien, así como de **satisfacción**, realizado... No sé. Algo así en ese momento.” (SD Filosofía, S3, SAC Explicación, Aldo)

“sí, porque igual yo... nunca he sido como de resaltar así como cosas mías, así como de presumir algo... entonces, es como **sorpresa** para mí cada vez que alguien me dice ‘oh, sabís que estuvo súper bien, no sé’ entonces obviamente te hacen sentir bien y te impulsan a seguir así como eres.” (SD Filosofía, S4, SAC Debate, Alejandra)

“cuando decía que estaba súper difícil, que anotáramos primero en una hoja... porque nos íbamos a enredar mucho, cosas así. Ahí como que me... me puse muy nerviosa. Me **inseguricé**” (SD Filosofía, S7, SAC Instrucciones, Carla)

“me sentí... no sé, me sentí como **aliviada**, de... no sé si se puede llamar así, de que... de que por más de que no sé, o sea... a las personas que tengan toda la materia les va a responder de otra forma o va a ser distinta con cada uno, pero es como todos igual, no tiene así como... o sea, de la mejor, fue mejor con él o... si no, igual, como que a algunos igual les cuesta filosofía.” (SD Filosofía, S7, SAC Prueba, Virginia)

“rara, nerviosionada, que significa **nerviosa y emocionada** y no sé por qué estaba así” (SD Historia, S1, Ana)

“ahí sí me sentí **feliz**, porque ahí mis ideas estaban siendo escuchadas” (...) “mi motivación... mi motivación mayormente en la clase fue siempre la misma. Y como al tiro arreglamos el problema, dije: ¿por qué sentirme triste, si ya lo arreglamos?” (SD Historia, S5, SAC Guía, Violeta)

“fue... para mí... yo me sentí muy **enojada** porque primero ellas nos habían dicho ‘oh nos copiaron’ y nosotras no le habíamos copiado y después una de ella nos critica nuestro trabajo,

*igual es... **angustioso*** (...) *“si, bajó mi ánimo porque... nosotras hicimos un buen trabajo y después nos critican o nos copian o cosas así”* (SD Historia, S6, SAC Guía, Flavia)

*“no sé, **felicidad**, porque me puso en el Diario, al menos”* (SD Historia, S6, SAC Diario, Mario)

*“me ayudó a sentirme... como decirlo... bien, porque en ese momento reconocía mi error de sentarme tarde, pero **triste** al mismo tiempo, porque sentía que estaba faltándole el respeto a una persona”* (SD Historia, S9, SAC Instrucciones, Violeta)

*“de un poco aburrido a... **feliz**”* (SD Lenguaje, S1, Entrevista, Igor)

*“y...eh... y la tía Claudia que es una de las jefas del colegio me dijera eso, me sentí **bien** porque me gusta acoger a las compañeras, que se sientan bien acogidas, y la Rafaela que no sabe tanto español y también yo la ayudo hartito, me gusta ayudar a la Rafaela”* (SD Lenguaje, S2, Video, Vilma)

*“Sí, me sentía medio **decepcionado**, porque ella me dijo ‘ya, Marcos, pero la última vez’”* (SD Lenguaje, S2, Entrevista, Marco)

*“**mal**, porque se estaba burlando”* (...) *“ahí yo creo que fue negativa, pero lo bueno es que pasó rápido”* (SD Lenguaje, S3, Diario, María)

*“**Nerviosa**”* (SD Lenguaje, S6, SAC 3 Evaluación individual, Entrevista, Valeria)

*“eh, **nerviosa** porque la profe iba pasando rápido”* (SD Lenguaje, S4, SAC2 Cuento, Entrevista, Valeria)

*“me puse un poquito **nervioso**, pero no tanto”* (...) *“porque estaba un poco nervioso y después estaba solo nervioso y fui feliz y corriendo”* (SD Lenguaje, S5, SAC 2 Evaluación Fluidiez, Diario, Benito)

*“Pero... por eso yo me sentí **nervioso**, pero al final cuando decidí que, por cómo leo yo y cómo lo leí ahí y... cómo leí en la prueba cuando salí con Valeria, yo decía que si votaron por mí sería por algo y ahí fue cuando me sentí más feliz, mucho más positivo”* (SD Lenguaje, S6, SAC8 Selección2, Video, Igor)

Los datos muestran, también, que algunos AdR alteraron el estado anímico de los participantes, es decir, que en el instante que percibieron un AdR esto no solo comportó una reacción emocional, sino que generó un cambio en el estado de ánimo de los participantes, traducándose en un hito que marcó un antes y un después en términos anímicos. Este cambio se debió a que junto al, o tras el AdR, surgió una emoción nueva o, en cambio, se intensificó o disminuyó algún sentimiento ya experimentado con anterioridad por los participantes. En el primer caso, los datos muestran que las emociones que surgieron fueron diametralmente opuestas al estado de ánimo de base que antecedía al AdR. En el segundo caso, los datos han permitido determinar que si bien el AdR intervino en el estado de ánimo lo hizo enfatizando o atenuando uno que

otro sentimiento que el participante ya estaba experimentando. En ambos casos fue posible advertir que los cambios en el estado de ánimo perduraron por el resto de la sesión, siempre y cuando no se volviera a alterar por la percepción de algún otro AdR o alguna otra variable.

A pesar de lo dicho anteriormente, es importante señalar que en la reconstrucción de algunas experiencias (las menos) los participantes solo se limitaron a referir generalidades en relación con su estado de ánimo tras la percepción del AdR; es decir, que el AdR y la correspondiente experiencia les reportó sensaciones de bienestar o malestar.

A continuación, presentamos citas representativas que dan cuenta de la reacción emocional y el cambio en el estado de ánimo en los participantes identificados en los casos de estudio.

Tabla 3.21

Citas representativas del cambio en el estado de ánimo en la SD de física, filosofía, historia y lenguaje

Emociones nuevas

*“En la mañana yo estaba un poco **bajoneada**, tuve un problema con una amiga y con un amigo, entonces como que me dijera eso me subió mucho el ánimo, me puse más **contenta**, me dieron más ganas de seguir trabajando para ver si me ayudaba mucho en el día.”* (SD Física, S4, SAC Desarrollo, Rosa)

*“Como que de **triste** pasé a un estado como **feliz**, como que... me sentí como aliviada, a la vez, y feliz por el hecho de que había logrado comprender algo que no había entendido durante... semanas de clases...”* (SD Física, S1, SAC Finalización, Tatiana)

*“me **molestaron** las opiniones de algunos, porque no entiendo cómo pueden pensar así.”* (SD Filosofía, S4, SAC Debate, Alejandra)

*“sí, o sea, me afectó porque... no sé, como que estaba así, tan **feliz** viendo el video, había pasado lo de mi compañero, se me había pasado lo del llanto y estaba así centrada en lo que iba a decir. Y cuando me dice, como que yo quedé plop, así, no sé, como que no sabía qué hacer, como quedé sin palabras, así como que no... no me lo esperaba.”* (SD Filosofía, S6, SAC Video, Virginia)

*“la profe me dijo que estaba súper bien y ahí me sentí como **aliviado**, relajado, porque ahí ya tenía las respuestas a la pregunta.”* (SD Filosofía, S7, SAC Prueba, Aldo)

*“estaba **aburrida** y de repente me puse **feliz**, así como... eh... como... inspirada. Primero, tuve, me sentí con la esperanza de ser una buena líder y al paso de la clase fue un poco más difícil el trabajo”* (SD, Historia, S1, Ana)

“que para mí fue **feliz** porque antes no habíamos descubierto o yo no había descubierto que tampoco éramos tan creativas y eso” (SD Historia, S3, SAC Guía, Flavia)

“era como un poco de **vergüenza**, escribí el diario y me fui al patio. Ya necesitaba aire, necesitaba descansar” (SD Historia, S5, SAC Valoración, Ana)

“y me sentía **frustrada** porque esas eran mis ideas, pero al principio creí que tampoco la iban a pescar” (SD Historia, S5, SAC Guía, Violeta)

“que fue así para mí muy bueno, porque yo me sentí **feliz**, se me sentí todo eso” (SD Historia, S5, SAC Guía, Mario)

“porque sólo me sentía **triste** cuando veía ese trabajo, pero como lo colgaban en la ventana de repente no más se me ocurría mirarlo, por girar la cabeza o por... por no sé, por cualquier cuestión. Y ahí mi ánimo bajaba.” (SD Historia, S6, SAC Guía, Violeta)

“yo creo que de **nervioso a feliz**, porque estaba nervioso porque... no sabía qué nota me podía haber sacado y cuando me pusieron el siete, ahí se me quitaron los nervios y me puse feliz” (SD Lenguaje, S5, SAC Evaluación, Igor)

Emociones intensificadas

“yo ya estaba **nervioso**. Eso que dijo que igual hubieron hatos rojos, muchos!. Yo quedé: ‘no, no puede ser’ (...) “Me **achaqué** un poco, no me sentía muy bien” (SD Física, S1, SAC Feedback, Jaime)

“la situación en sí afectó mi estado de ánimo, porque me hizo... no sé, como que a través de las fotos y el video se van encontrando sentimientos que uno de repente no los recuerda bien y eso afectó mi estado de ánimo, me volvió un poco más vulnerable hacia la **pena**, hacia la **nostalgia**, hacia la valoración de mis amigos, hacia los profes, hacia todo, entonces sí, afectó mi estado de ánimo, totalmente.” (SD Filosofía, S6, SAC Video, Toni)

“estaba agotada de tanto pensar y me sentía floja, tenía mucha **flojera**, era un día de flojera. Los lunes no me gustan, que digamos. Vuelta a clases, hay que esperar cuatro días para el fin de semana... Después todo de nuevo” (SD Historia, S4, SAC Guía, Ana)

“me subió mucho el ánimo porque me sentí **feliz** porque todas podíamos trabajar en grupo” (SD Historia, S5, SAC Guía, Flavia)

“y me sentía **motivada** a seguir escuchando, porque no escuchar una presentación toda fome, así, además la contaban con historias para expresarlo mejor, entonces eso era muy divertido” (SD Historia, S9, SAC Exposiciones, Violeta)

“me sentí como... como contento con lo que había dicho y como la profe me felicitó ahí, ahí me sentí más **contento** porque yo me sentí contento por mí mismo, pero los otros dicen ‘ah, lo dijo súper mal’, pero como la profe dijo que estaba bien... Yo le creo a la profe, porque por algo debió decir eso, porque yo estaba bien” (SD Lenguaje, S2, Video, Marco)

Emociones atenuadas

“igual bien, sí, como que igual dan más ganas de opinar, se quitan los **nervios**” (SD Filosofía, S1, SAC Debate, Carla)

Sentimiento generalizado

“me sentí así como **raro**, así como que si la tía no hubiese dicho ‘ya’! Uno se ha organizado o ‘si no terminan el trabajo ustedes’, así, y nosotros como que nos organizamos al tiro” (SD Historia, S4, SAC Guía, Mario)

“Cómo te sentiste en esa situación y por qué? ‘**mal**, porque pelié con un amigo’ (...) “mmm... mal como dice ahí...porque no me gusta pelear con las personas” (SD Historia, S4, SAC Orden, Amaro)

“me sentí **bien**, porque avanzamos, así (palabras ininteligibles) y yo ayudé” (SD Historia, S5, SAC Guía, Paolo)

“**bien**, porque intentaban ayudarme igual” (SD Historia, S9, SAC Exposiciones, Paolo)

“Por eso me sentía **bien**, porque la profe me... me decía que todo estaba bien, entonces yo me sentí bien también, porque después para las otras clases le profe me preguntaba eso y yo podría volver a decirlo y volvía a estar bien y por eso” (SD Lenguaje, S3, Diario, Marco)

“es que me siento no mal, me siento **normal**” (SD Lenguaje, S4, SAC2_Cuento, Diario, Vilma)

“**normal**, sí” (SD Lenguaje, S5, SAC2 Evaluación dupla, Diario, Valeria)

“ahí me siento **bien**, porque nadie me estaba molestando ni perjudicando” (SD Lenguaje, S7, SAC3 ejercicios, Diario, María)

“ahí me sentí **mal**, y dije ‘oh, voy a tener que ir al baño en el recreo, por qué a ella la dejan y a mí no’ y estaba con muchas dudas” (SD Lenguaje, Fuera de la SD, Entrevista, María)

Las citas de la tabla 3.21 ilustran las reacciones emocionales y los respectivos cambios anímicos que los participantes identificaron en sus experiencias mediadas por AdR. Sin embargo, más que destacar los tipos de emociones, sentimientos y estados anímicos ejemplificados por medio de las citas, queremos distinguir que todo AdR conlleva algún tipo de reacción emocional.

3.3.2.1.2 Otros significativos

En relación con los integrantes que componen las experiencias subjetivas de aprendizaje, partimos de la premisa que toda experiencia mediada por un AdR está formada por al menos dos actores; en primer lugar, el emisor del AdR y, en segundo lugar, el receptor del AdR, que en algunas ocasiones coincide con el destinatario de la actuación. A partir de los datos, hemos advertido que en la reconstrucción discursiva de

las experiencias los participantes identificaron a *otros* como formando parte de la experiencia, quienes pudieron integrarla de dos formas distintas: una, de forma presencial y, dos, de forma recordada. El primer caso corresponde a otros personajes que físicamente formaron parte de la actividad, que compartieron con el participante y que este los integró en el relato de la experiencia. El segundo caso, los otros recordados, se refiere a personajes que físicamente no compartieron con el participante durante la actividad, pero que este los evocó durante la reconstrucción discursiva de la experiencia y los integró a ella. En ambos casos, identificamos que las experiencias pueden estar integradas por cierta variedad de *otros* (profesores, compañeros, excompañeros, familiares, amigos, entre otros), quienes pueden aparecer en una u otra modalidad (uno o todos presenciales o, incluso, uno o todos recordados). A continuación, exponemos citas que representan las dos maneras en la que *otros* forman parte de una experiencia.

Tabla 3.22

Citas representativas de los dos tipos de integrantes que forman parte de una experiencia mediada por un AdR en la SD de física, filosofía, historia y lenguaje

Integrante presencial

“ellos iban más atrasados que nosotros y en el momento que ellos estaban desarrollando su pregunta nos preguntaron ¿cómo lo habíamos hecho y cómo era? Nosotros dijimos ‘de tal manera’ y ellos nos dijeron ‘no, está malo, si es de esta manera’. Y ahí fue cuando llamamos a la profesora y nos resolvió la duda...” (SD Física, S4, SAC Desarrollo, Jaime)

*“pero igual en esa clase en específico, era como más... extraña la participación mía con el Mati, porque venía la otra semana, venía nuestra excusa y era muy parecida.” // “cuando nos cambiamos de sala y al principio a las **chiquillas** no les funcionaba el data. Igual nosotros con mi **compañero** estábamos como súper nerviosos porque era súper parecida a nuestra excusa, igual nuestra excusa aún no la presentábamos. Igual ahí nuestra participación era distinta, porque no era como normal, porque como nuestra excusa era muy parecida, obviamente íbamos a querer que la de nosotros funcionara como mejor...”* (SD Filosofía, S2, SAC Presentación, Video y Coloquio, Aldo)

*“primero, estábamos haciendo un afiche sobre el abuso sexual y... ¿cómo se llama? Mi compañero **Víctor** había traído unas fotos. Había anotado, así, qué frase íbamos a poner, porque estaban... habían cuatro frases.... Y de repente el **Andrés**, otro compañero mío, le dijo a la **profe** cuál era la mejor y eligieron la mía. Entonces, justo eligieron la mía y yo me sentí así como felicitado, así, porque era como una frase que se me había venido a la mente, no más, así, de repente. Yo creí que no iba a salir ganadora, que iba a salir otra. Entonces, ¿cómo se llama? después justito cuando me eligieron a mí, todos creían que iba a ser la suya, entonces como eligieron la mía yo me sentí así feliz. Y de repente empezamos a hacer el afiche con la mía, pero antes de que se fuera la tía le dijimos que eligiera la segunda frase, ahora. Y eligieron la del compañero **José**. Entonces ahí pusimos en dos afiches la frase mía y la frase del*

José” (SD Historia, S4, SAC Guía, Mario)

“o sea, cuando me afectó... una vez me afectó, porque la profe le... o sea, la **Vilma** le pidió permiso para ir al baño a la profe. Y... y yo tenía ganas también de ir al baño, así que le pedí y me dijo que no y a la Vilma la había dejado y ahí me sentí mal porque cómo a ella le dan más... ahí, en ese momento, le dieron más... le dieron más argumentos y por qué a una la dejan ir y a la otra no la dejan ir.” (SD Lenguaje, Fuera de la SD, María)

Integrante rememorado

“al principio, por así decirlo, el momento de ‘oh, vamos a hacer una prueba, qué nervio’, pero después iba a ser como, emh... que era la misma anterior, entonces como que uno se sabía las respuestas, porque justo como en ese momento, antes, unos dos días antes, **una amiga** nos había llamado para estudiar la prueba, entonces justo estudiamos completa la prueba y cuáles eran las respuestas correctas...” (SD Física, S2, SAC Prueba, Adán)

“yo esperaba totalmente de una persona, que me rebatiera todo, que es la **Vale**. Yo personalmente no me llevo muy bien con ella, no. Y me encanta discutir con ella, por una cosa, que no sé. Me gusta el debate. No es por ser carbonera, pero me gusta así el debate. Porque ella tiene una ideología totalmente opuesta a la mía (...) Pero ella es de ideología muy diferente, entonces siempre pasa que doy una opinión y después ella da una opinión contraria y yo le rebato su opinión y así se va. Entonces yo sabía que en esa situación en especial, si yo hablaba yo sabía que ella iba a decir lo contrario” (SD Filosofía, S4, SAC Debate, Alejandra)

“pensé ‘¿yo?’, pero, ya, esto es una gran oportunidad. Mi **mamá** dice mejor que vaya, me arriesgue en la vida, porque esto tal vez no me vuelva a pasar. Lo del líder sí, tal vez sí me vuelva a pasar, pero... pero como que con esas especiales amigas que eran así súper inteligentes, que trabajaban bien, me sentí como un poco mejor de ser líder” (SD Historia, S1, Ana)

“pero no solo por la profe o por **otras profes**, o mi **mamá** que me ha dicho, también por mí porque yo a veces pienso y siento que he acogido muy bien a la Rafaela y que como dijo la tía Claudia, que ningún curso la hubiera acogido así y.... yo creo que puede ser otro curso pero también creo que mi curso en general la ha acogido muy bien, aunque hemos tenido problemas con ella pero se solucionan y va arreglándolo la Rafaela o mis compañeros que han perjudicado los problemas” (SD Lenguaje, S2, Vilma)

Por otra parte, nos interesamos en explorar el protagonismo de los integrantes que forman parte de una experiencia mediada por un AdR. Específicamente, intentamos identificar las experiencias que comportan *otros significativos* para los participantes con el fin de identificar por qué estos *otros* tenían un significado especial, al menos en la experiencia, y explorar cómo influían en las experiencias subjetivas de aprendizaje mediadas por un AdR.

En primer lugar, los datos muestran que los emisores de un AdR no necesariamente son un *otro significativo* para el participante. De tal forma, el protagonismo del emisor de

un AdR (que *per se* ya tiene un papel y participación en la experiencia) puede limitarse sólo a ser el desencadenante de la experiencia de reconocimiento de sí mismo como aprendiz y su presencia no aportar nuevos significados a la experiencia. Esto nos permite inferir que las experiencias subjetivas de aprendizaje mediadas por un AdR no necesariamente van a estar integradas por un *otro significativo* para el participante, en otras palabras, estas experiencias no necesariamente estarán formadas por personajes que sean significativos para el aprendiz o que en la experiencia tengan un significado especial.

En segundo lugar, hemos identificado que en la reconstrucción discursiva de las experiencias algunos de los integrantes fueron destacados por sobre los otros e investidos de un valor particular. Al respecto, advertimos que el valor y el significado atribuido a aquellos *otros* aportaron nuevas referencias y recursos para la construcción del sentido de la experiencia mediada por un AdR y, en suma, para el reconocimiento de sí mismos como aprendices de los participantes.

De acuerdo con los datos, la profesora y/o los pares se ubicaron como un integrante significativo en las experiencias por al menos una de las siguientes razones: cuando el participante los valoró como un *referente académico*; porque proporcionaron algún tipo de *ayuda o respaldo académico*; debido a que *gestionan la participación* o por la *colaboración* que prestan en las tareas; porque dan *contención emocional* o por el *vínculo afectivo* que han mantenido con el participante. Las razones antes citadas no son excluyentes entre sí, con esto queremos decir que pueden ser más de una las razones por la que un integrante de la experiencia es significativo para el participante.

Es importante señalar que los cuatro casos de estudio tienden a coincidir en los tipos de razones por la que *otros* integrantes de una experiencia son significativos para los participantes. Sin embargo, hemos identificado que hay diferencias en los argumentos que describen cada razón. A continuación, describimos los tipos de razones por las que tanto la profesora, los compañeros u otros actores son significativos para los participantes en los cuatro casos de estudio.

Tabla 3.23

Los otros significativos: razones y citas representativas identificadas en las SD de física, filosofía, historia y lenguaje

Profesora

- **Referente académico**

SD Física: la profesora constituye el principal referente académico que le permite a los participantes valorar su desempeño y proyectar su rendimiento (calificaciones) a partir de sus comentarios personalizados o colectivos.

“fue una... como las personas importantes, la profe porque me dijo que había estado bien y como que me hizo sentir que lo había logrado.” (S3, SAC Desarrollo, Tatiana)

SD Filosofía: la profesora constituye un referente académico debido a sus competencias profesionales que motivan y facilitan los aprendizajes de los participantes. Además, es la principal autoridad para criticar el rendimiento de los participantes como para destacar sus esfuerzos académicos.

“Eh... la clase en sí de la tía Jenny, encuentro que son súper bacanes, porque no se para a escribir cosas en la pizarra sino que te lo dice, el análisis, que tú mismo vaya 'i respondiendo y con eso sigue con la clase, encuentro que es súper bueno” (S5, SAC Explicación, Alejandra)

SD Historia: la profesora es significativa debido a que ejerce un rol de autoridad que comporta expresarse con respeto hacia ella, al igual que otras figuras de autoridad como el padre o la madre.

“Entonces, ahí con la profe me di cuenta de que cuando me sentaba tarde era como faltarle el respeto a mi papá o a mi mamá, porque yo pensé que eran como unos cinco minutos... pero me di cuenta, cuando la profe dijo la... que... que hora era y la idea en que teníamos que entrar y cuántos minutos habíamos perdido, me di cuenta que eran más de cinco minutos y... pensé que ahí sí que me sentía triste porque la profe quería ser tomada en serio, porque es una profe, necesita ser tomada en serio y en ese momento sentí que no la estábamos dejando” (S9, SAC Instrucciones, Violeta)

- **Ayuda académica**

SD Física y SD Filosofía: la profesora es la agente de ayuda académica más confiable, ya sea para comprender ciertos contenidos de aprendizajes y/o para resolver algunas tareas.

“como yo estaba tan complicado en eso, me abrió como la mente por así decirlo y pude resolverlo mejor. Me hizo sentir como que ya me falta lo último, me ayudó como a concluir lo que me faltaba y así poder entregar la prueba seguro y confiado” (S2, SAC Prueba, Jaime)

“ella [la profesora] me ayudó a comprender mejor las respuestas y quizá me iba a ir mejor en la prueba.” (S2, SAC Prueba, Blanca)

“o sea, yo sabía que la profe siempre nos va a decir algo; si está bien, si está mal y siempre nos va a tratar de ayudar. Pero no sabía que, lo que me iba a decir, porque yo tampoco conocía... o sea, sabía si estaba bien lo que había escrito.” (...) *“me acuerdo como de la actitud que me dijo*

la profe, fue como súper animosa, así que está súper bueno. Quizá no se esperaba un análisis así.” (S7, SAC Prueba, Aldo)

SD Historia: la profesora es significativa debido a la ayuda ajustada que proporciona para resolver algunas tareas y conflictos de organización.

“... fue como que llega no más, [la profesora] dice ‘si no se deciden, tienen que ayudarse entre sí para decidirse’. Y así llega y de repente nos empezamos a decidir quién iba a hacer el afiche y quién no” (...) *“como que hicimos como click todos así, de repente nos empezamos a organizar todos y después quedaron, así, bien, y después nadie estaba peleando” (S4, SAC Guía, Mario)*

- **Gestión de la participación**

SD Lenguaje: la profesora es relevante ya que es la responsable de gestionar la participación; específicamente, es quien determina y otorga los turnos para responder, comentar, leer, entre otros. En tal contexto, los participantes consideran que sus posibilidades de intervenir en las sesiones dependen del criterio y las preferencias de la profesora, más que de sus intereses o intenciones por participar. Señalan, además, que la profesora tiende a seleccionar constantemente a cierto grupo de estudiantes (los con mejores calificaciones) por lo que algunos se perciben con menos probabilidades, e incluso marginados, de participar.

“En ese momento, para la siguiente clase, sí. Porque como yo ahí dije bien, después... me acuerdo que la profe a la siguiente clase ya me daba más la palabra. Porque ella antes se la daba al Gastón y a la Vilma y después ya me la daba más a mí que a ellos. Y después se la dieron a más niños, al Gas y a varios más” (S2, Marco)

“Porque a veces, yo un tiempo... he pasado clases enteras levantando la mano, la mano para todas las preguntas y nunca me la dan. Entonces, yo siento que esos profes no... esos profes no van a saber lo que yo pienso y esos piensan, por ejemplo, en tres personas, por ejemplo, en el Sergio, el Gastón y el Rivero y a esos no más, por ejemplo, le dan la palabra. Y a mí a otros compañeros no nos dan palabra y hacen las clases para ellos tres no más” (S3, Marco)

“la profe escoge a quien le da la palabra” (S4, SAC2 Cuento, Valeria)

- **Contención emocional**

SD Física: la profesora es significativa cuando es vista como un agente de contención emocional en circunstancias de frustración e insatisfacción académica, por lo que se tiene expectativas de acciones de este tipo.

“... que me dijera [la profesora] así como... que a lo mejor en esa me había ido mal, pero después me podía ir mejor, porque... O que me dijera que ella tiene como un momento disponible para mis dudas...” (S3, SAC Calificaciones, Camila)

- **Vínculo afectivo**

SD Física: la profesora es significativa cuando los participantes identifican y/o atribuyen que, en las distintas labores de la profesora, hay motivos académicos como, también, afectivos que

buscan el bienestar y desarrollo de los estudiantes. Además, cuando identifican expresiones de afecto en sus acciones.

“Lo dijo [la profesora] como con una voz súper contenta y como que estaba... feliz con lo que nosotros habíamos hecho. Por lo menos, fue lo que yo sentí.” (S4, SAC Desarrollo, Rosa)

SD Filosofía: El profesor es significativo cuando el participante identifica que la relación y la cotidianidad con el profesor cambiaran una vez que termine su etapa escolar.

“cuando vi la... eh, una foto del profesor Cristian, me sentí tan, no sé, una sensación como... saber que uno sale de este espacio y después no sé, lo voy a volver a ver, pero no como alumno-profe. O no voy a volver a ver a otro compañero, lo voy a ver como un amigo... tan solo un amigo, no un compañero con el que compartimos la misma sala. Entonces, son ciertas personas las que... de repente uno no comparte mucho, como... algunas compañeras o compañeros, pero cuando uno los ve en esos videos, eh... toman la misma valoración que toman todos, todo el resto.” (S6, SAC Video, Toni)

SD Lenguaje: la profesora es significativa cuando los participantes manifiestan un interés por establecer y mantener, por parte de la profesora, una percepción tanto de confianza como de simpatía.

“Entonces ahí cuando yo me sentía decepcionado porque pensé que nunca me iban a dar la palabra, que no me... que la participación, que yo debía participar más, que yo podía ser... Que yo estaba levantando la mano y la levantaba otro niño y se la daban a él y casi nunca me la daban a mí, entonces yo pensé que como que ese día... se iba a perder la confianza” (S2, Marco)

“porque por ejemplo yo creo que si la profe hubiera dicho, por ejemplo, yo digo ‘no’ a la profe y la profesora me habría dicho ‘ya, bueno, entonces basta con este otro niño’, yo... no creo que podría haber podido llegar a leer tan bien, porque eso igual mejoró harto mi lectura” (S6, SAC8, Selección 2, Igor)

Estudiantes (pares)

- **Referente académico**

SD Física y SD Lenguaje: los estudiantes son interpretados como un referente académico cuando le permiten al participante valorar y comparar su rendimiento académico. En este caso surgen dos tipos de referentes contrapuestos entre sí; uno que representa una autoridad académica, ya que según los participantes tal integrante sabe más sobre los contenidos de aprendizaje y/o tiene buenas calificaciones y/o muestra un desempeño destacado en ciertas tareas. En contraparte, el segundo tipo de referente representa una inferioridad académica, ya que los participantes consideran que tal (o tales) integrante(s) puede(n) mostrar desinterés por aprender y/o tener menor dominio, desconocimiento o equivocaciones en relación con ciertos contenidos de aprendizaje; y/o tener bajas calificaciones o un desempeño por debajo de lo esperado. *“Fue como que... así como ‘oh, lo logramos’ así, fue... una experiencia bonita que nos hayan apoyado, sobre todo mi compañera, que es como la matea, la Lupe, que nos haya enseñado y nos haya dicho ‘chiquillas, al fin, lo lograron’.”* (SD Física, S4 SAC Finalización, Blanca)

“[Katy] en la nota anterior, se sacó no sé si un tres y algo o un cuatro y algo, entonces que haya subido de esa nota a un siete, estuvo bien” (...) “me sentí buen profesor” (SD Física, S3, SAC Calificaciones, Adán)

“por mis compañeros, en realidad, porque mi mejor amigo se llama Gabriel y él me dijo que... lo hice muy bien” (...) “porque él es, por decirlo así, le dicen que es el más inteligente del curso y él no pudo responderlo” (SD Lenguaje, S1, Igor)

“Al revés, el Benja. Es que él siempre se saca buenas notas y se cree súper bueno en las matemáticas y a todos los reta cuando se equivocan” (...) “no, parece que estaba en el baño, no sé, pero no me dijo nada” (SD Lenguaje, S3, María)

“sí, porque después muchos compañeros míos leyeron y casi ni uno leyó como... leían más plano, pocas veces decían... cambiaban el tono de voz y fui como el único que nunca habló plano. Todos los otros hablaban, cambiaban el... tono de voz, pero igual hablaban plano” (...) “Tenían que leer cambiando el tono de voz, pero ni uno, ni uno lo hizo. Lo único que tenían que hacer y no lo hicieron” (SD Lenguaje, S3, Marco)

SD Lenguaje: los estudiantes son un referente, además, por la frecuencia con que participan. Al respecto, los participantes refieren que existe un grupo de estudiantes que tienden a participar con mayor frecuencia en las diferentes actividades, ya sea porque los profesores tienden a seleccionarlos preferentemente o porque disfrutan de ciertos privilegios, frente a quienes se perciben con menos probabilidades de integrar o formar parte de algunas actividades o iniciativas.

“me sentí en realidad impresionado porque, por ejemplo, las votaciones o cosas así nunca había salido yo, en concursos por ejemplo, los concursos de inglés o de matemáticas, siempre salen los mejores, por decirlo, el Gastón, el Francisco, el Mario... No digo que yo no sea inteligente, yo soy inteligente, pero no a ese nivel de alturas y... al final terminé siendo escogido en el concurso (S6, SAC Selección 2, Igor)

SD Filosofía: los estudiantes son interpretados como un referente académico cuando permiten, al participante, sentirse reflejado o comparar tanto sus puntos de vista u opiniones como las habilidades y el desplante para comunicar en público. En este caso surgen dos tipos de referentes contrapuestos entre sí: uno que representa a un estudiante con dificultades para expresar y explayar sus ideas en público. Y que además puede llegar a sentirse intimidado por el desplante de otros compañeros, por lo que prefiere limitar o abstener su participación. En contraparte, el segundo tipo de referente es descrito a partir de un conjunto de habilidades en las que un estudiante destaca porque el contenido de sus opiniones lo posicionan como alguien díscolo (en los debates, en general, o en interacciones, en particular), que incita la confrontación de ideas y anima las discusiones. Y, también, por las habilidades para argumentar sus opiniones y el desplante para comunicarlas.

“cuando todos se pusieron a discutir, quizá. Ah, y un compañero, el Toni, que es como súper cerrado de mente y empezó a opinar cosas medias... que para mí fueron como... nada que ver.” (S1, SAC Debate, Carla)

“...me acuerdo que la Cami, me acuerdo que la Cami igual como que quería hablar y le costó igual y dijo así como muy poquito. Igual como el Toni estaba adelante igual quizá qué iba a

decir, lo podía interrumpir.” (S4, SAC Debate, Virginia)

SD Historia: los estudiantes son significativos cuando son vistos como un referente académico que atiende, reconoce y valora la autoría de ideas y habilidades. Sobre todo cuando tales estudiantes tienen el prestigio de ser competitivos y críticos. Además, cuando unánimemente un grupo coincide en la valoración positiva de una propuesta.

“la Vale, la Flor, la Lauri, la Flor... es que ellas no son de las personas que te escuchan, ellas son más bien... escuchan algo y lo proponen como suyo. Por eso, entonces, traté de decirles que... esas ideas yo las había propuesto y que si les gustaban, las poníamos, o si les gustaba la mitad, le sacábamos esa mitad que no les gustaba y le agregábamos otra mitad que sea buena. Y... ellas también dijeron que sí y fue lo que yo pensé que iban a decir ‘no’, porque... como son... tan... ehm, tan ellas, no quieren escuchar a los demás, entonces... Pensé que iban a decir que no” (S5, SAC Guía, Violeta)

“importantes fue que era todo mi grupo, importante” (S5, SAC Guía, Mario)

Entrevistador: *“y el que te lo digan tus compañeros, ¿para ti tiene un valor distinto, una importancia?”*

Paolo: *“mmm... sí, creo que sí”*

Entrevistador: *¿en qué sentido, me podrías contar?*

Paolo: *“que no solo son mis... mis familiares los que dicen que dibujo bien” (S5, SAC Guía, Paolo)*

- **Ayuda académica**

SD Física, Filosofía y Lenguaje: los estudiantes son significativos cuando son agentes emisores o receptores de ayuda académica ya sea para comprender ciertos contenidos de aprendizajes y/o resolver algunas tareas.

“porque voy a tener mejor nota y gracias a ella [compañera] que, también, me enseñó más.” (SD Física, SAC Resolución, Blanca)

“...pero con ella... es que ella copia todo, como que escucha mucho y está como súper atenta a todo. Entonces, igual, o sea igual ella es como... compañera, así, igual me llevo bien y todo. Igual me lo presta cuando falto (SD Filosofía, S3,SAC Explicación, Virginia)

“si porque yo le ayudo con las palabras o me pregunta como se dice tal cosa o cómo se hace tal cosa y también me pregunta qué es esto y qué es lo otro. Ahí yo le voy ayudando y aprende más palabras todavía en el día” (SD Lenguaje, S2, Vilma)

- **Respaldo académico**

SD Lenguaje: los estudiantes son significativos cuando ofrecen respaldo que incentiva y anima a los participantes a involucrarse y persistir en una actividad académica. O, por el contrario, cuando intimidan, critican o se burlan durante o tras la participación o desempeño en una actividad académica.

“Y yo creo que, y mis compañeros que también me alentaron, yo creo que si mis compañeros y

mi profesora no me hubieran alentado a que lo hiciera, yo creo que... si lo hubiera dejado pasar al tiro, eh... yo creo que hubiera sido... No hubiera llegado a lo que llegué en ese momento, haber llegado al concurso” (S6, SAC Selección 2, Igor)

“aunque en todo caso mi amigo, el Gastón, por decirlo así él estaba como celoso, por decirlo así, porque él... terminó porque se supone que iban a sacar a dos y el Víctor, que fue el otro que salió, le ganó al Gastón por un punto de voto, entonces el Gastón estaba a cada rato intentando buscar una manera de ponerme nervioso para el concurso, como por ejemplo ‘no te vayai a equivocar, porque todos se van a burlar de ti’ y cosas así” (S6, SAC Selección 2, Igor)

“eh... me, la verdad es que... soy muy contento porque no muchas veces soy reconocido por mis compañeros y menos por las mujeres, en realidad” (S5, SAC Evaluación, Igor)

“cuando me sentaba al lado de otro niño, que es Antonio, cuando me equivocaba, se burlaba” (S1, María)

- **Trabajo colaborativo**

SD Lenguaje: los compañeros son significativos cuando se percibe el desarrollo de un trabajo conjunto y que gracias al desempeño y compromiso de todos los integrantes de un grupo se ha obtenido buenos resultados.

“yo creo que con Valeria, también fue parte porque la verdad es que yo creo que... si Valeria, por decirlo así, hubiera hecho mal, nos habríamos sacado mala nota y yo no creo que me habría podido haber conocido de esa forma. Así que también fue gracias a Valeria” (S5, SAC Evaluación, Igor)

“que participé porque estuve pensando en que iba, y también fue importante que los dos pensamos, no solo uno hizo el trabajo” (S7, SAC Ejercicios, Vilma)

“porque también ella [la compañera] como que lo hacía bien y... también ella también se sacó buena nota” (S5, SAC Evaluación, Benito)

“al Sergio que nunca había leído tan bien como había leído ese día” (S5, SAC2 Evaluación dupla, Valeria)

- **Contención emocional**

SD Física e Historia: los estudiantes son significativos por cuanto son agentes de contención emocional en circunstancias de frustración e insatisfacción académica.

“... Y... la Blanca, que me dijo que... igual no me tenía que echar a morir, sino que tenía que tratar de ver el lado positivo y que la tía nos iba a entregar una guía y con eso iba a aprender más.” (SD Física, S1, SAC Feedback, Tatiana)

“fue reflexionada con el grupo [la actuación] porque nosotras nos sentíamos igual todas y... lo conversamos y después fue un poco más fácil superar eso” (SD Historia, S6, SAC Guía, Flavia)

SD Filosofía: los estudiantes son significativos por cuanto son agentes de empatía y contención emocional en circunstancias de frustración académica.

“Igual nosotros con mi compañero estábamos como súper nerviosos porque era súper parecida a nuestra excusa, igual nuestra excusa aún no la presentábamos. Igual ahí nuestra participación era distinta, porque no era como normal, porque como nuestra excusa era muy parecida, obviamente íbamos a querer que la de nosotros funcionara como mejor” (S2, SAC Presentación, Video y Coloquio, Aldo)

SD Lenguaje: los estudiantes son significativos cuando el participante percibe que tienen experiencias en común, favoreciéndoles la toma de perspectiva de la situación o ayudándoles a ejemplificar sus aprensiones o expectativas.

“porque por lo que sé a uno de mis mejores amigos le pasó eso de perder en un concurso de inglés de deletreo en las finales humilladamente y al final terminó siendo por unos, por... no sé por cuánto tiempo fue, pero para algunos compañeros, si no me equivoco, no... me contó él que... fue humillante. Fue muy humillate” (S6, SAC8 Selección2, Igor)

“Y yo creo que al curso también le pasa, porque... la Paola me con... mi mejor amiga me contó que le había pasado lo mismo y que también quedó con preguntas y que así... lo mismo que yo” (Fuera de la SD, María)

- **Vínculo afectivo**

SD Física, Historia y Lenguaje: los estudiantes son significativos cuando el participante reconoce una relación de amistad o compañerismo que antecede al compartir casualmente en la actividad.

“Igual fue como emocionante (risas), es que el Jaime... Yo con él somos compañeros desde séptimo básico, entonces me alegro cuando se saca buena nota, porque igual se esforzó mucho, mucho más que yo incluso y le va más mal que a mí en algunos...” (S3, SAC Calificaciones, Rosa)

“algunas amigas, la Valeria, la Laura, la Francis y la Vicenta, ellas estaban ahí” (...) *“ellas fueron importantes porque ellas me eligieron también”* (SD Historia, S1, Flavia)

“por mis compañeros, en realidad, porque mi mejor amigo se llama Gastón y él me dijo que... lo hice muy bien” (SD Lenguaje, S1, Igor)

SD Filosofía: los estudiantes son significativos cuando el participante reconoce una relación (o no) de amistad o compañerismo con el otro, la que antecede al compartir casualmente en la actividad o porque proyectan extender tal relación más allá del contexto escolar. El vínculo también se expresa cuando los participantes se han sentido reconocidos en su singularidad.

“eh... bueno, es que mi compañera es mi amiga y como que igual pensamos igual con eso de la gente, igual es como más comunista y todo, entonces como que le gusta mucho así la educación, es más humanista. Y me identifica, entonces como que no sé, me sentí bien” (S4, SAC Debate,

Virginia)

“Pero... me dijo eso e igual me hizo sentir bien, porque me di cuenta que me conoce en realidad” (Fuera de la SD, Toni)

Familiares

- **Consejos y sugerencias**

SD Historia: la familia, en este caso la mamá de una participante, es significativa cuando proporcionan orientaciones y consejos que ayudan a tomar perspectiva, reinterpretar y abordar diversas situaciones conflictivas.

“Entonces yo me fui de ahí, para evitar una pelea, porque me parece si no fue antes o fue después que me acordé del tema de mis compañeros peleando o de mi mamá que siempre me dice que... trate de tomar la situación positivamente” (S6, SAC Diario, Violeta)

“Entonces, ahí pensé ‘si este trabajo, el que hicieron mis compañeros, me pareció impresionante y con ganas de escuchar, yo debería de hacer lo mismo para escuchar, para que me escucharan mi trabajo y que tuvieran ganas de escucharlo’, porque si no iba a presentárselo como mi mamá dice, a una pared, porque nadie lo iba a escuchar o lo estaría diciendo al aire porque fome escuchar una cosa que apenas se escucha, apenas se entiende” (S9, SAC Exposición, Violeta)

Por último, las citas nos ayudan a ilustrar la variedad de razones por la que los otros integrantes de una experiencia (presenciales o rememorados) cobraron significatividad para los participantes. En otras palabras, las razones expuestas aquí son las representativas de estas cuatro SD y no determinan ni agotan el rango de motivos por el que un *otro* puede ser significativo. Sin embargo, nos permiten concluir que aquellos *otros significativos* que integran las experiencias aportan significados nuevos a partir de los cuales los participantes reconstruyen el significado del AdR y el sentido de la experiencia en su conjunto.

3.3.2.1.3 Objetivos y motivos de aprendizaje

Los datos muestran que los participantes reflexionaron y reconstruyeron, en mayor medida, objetivos de aprendizaje y, en menor medida, algún motivo de aprendizaje. Podríamos decir que es de esperar que los AdR intervengan principalmente sobre los objetivos, ya que la identificación de los AdR se llevó a cabo durante la actividad de aprendizaje y la reconstrucción discursiva de ellos se realizó al poco tiempo después de haber ocurrido la experiencia.

Hemos identificado, también, que todos los participantes fueron capaces de referir objetivos de aprendizaje personales en una amplia variedad de tipos, aunque con distintos grados de elaboración de los mismos. Esto reivindica y visibiliza el elemento “objetivos” dentro del modelo de construcción de la IdA (Falsafi, 2011), permitiéndonos prever el protagonismo que tiene en el proceso de reconstrucción de significados y el rol mediador en la participación de los estudiantes, en los distintos momentos de la actividad. De hecho, el análisis de las experiencias ha permitido prever que un AdR facilita, en el participante, la toma de conciencia de alguno de sus objetivos de aprendizaje, permitiéndole tanto su actualización como la posibilidad de ajustar sus acciones para intentar conseguir el objetivo (en la situación misma o en una próxima) o intentar alinear sus objetivos con los de la actividad. Esta conjetura surge a partir de dos observaciones que pasamos a describir a continuación.

Primero, tanto en las experiencias registradas en los diarios y sobretodo en la reconstrucción discursiva de las experiencias llevada a cabo durante la entrevista, los participantes por medio de diferentes expresiones, tales como: “*me di cuenta*”, “*me identifiqué*”, “*me quedó más claro*”, “*me hicieron un clic*”, “*me afectó*”, entre otras, manifestaron verse envueltos en un proceso de reflexión orientado a evaluar, valorar y/o emitir un juicio sobre algún aspecto de sí mismos como aprendices relacionados con sus propios objetivos de aprendizaje y en contraste con los que proponía y/o demandaba algún integrante o la actividad misma. De esta forma, los resultados nos permiten proponer que, en cierta medida, a partir de un AdR los participantes se sienten confrontados por las exigencias propias de la actividad o las demandas de otro participante, dándoles la oportunidad para reflexionar sobre sus propios objetivos (o motivos, según sea el caso) y los requerimientos de la actividad, con el fin de, por una parte, intentar alinear sus objetivos con los de la actividad y, por otra, darle un sentido tanto a su presencia y participación en la actividad como a la actividad misma.

Segundo, los tipos de objetivos que los participantes refirieron durante la reconstrucción de sus experiencias estaban estrechamente vinculados al tipo de operaciones que cada participante desempeñaba, ya sea para gestionar su participación, la tarea, los contenidos y saberes de aprendizaje y las relaciones sociales. En este sentido inferimos que un AdR influye en la reflexión de los participantes sobre la variedad de acciones que están directamente comprometidas con la actividad en la que participan y, a partir

de ello, favorece el control voluntario de su participación, de sus procesos cognitivos y afectivos.

En suma, estas observaciones nos hacen pensar que un AdR trae a la conciencia del participante alguno de sus objetivos de aprendizaje, permitiéndole su actualización y el ajuste —o no— de sus acciones que están más directamente relacionadas con la actividad. Por lo tanto, un AdR, en relación con los objetivos y los motivos de aprendizaje, podría actuar como un signo mediador que ayuda a los participantes a ajustar sus acciones y a intervenir en la actividad con el fin de alinear sus objetivos con los de esta.

Por último, en lo relacionado con los objetivos distinguimos que en algunas experiencias la reflexión de los participantes involucró ya sea una mirada retrospectiva o proyectiva sobre uno o varios aspectos de su gestión de la participación social en las sesiones, su gestión de la tarea académica, su gestión de los conocimientos y/o de las relaciones socioafectivas. Esto nos ha permitido concluir que, aunque los AdR tienen su protagonismo y operan en la actividad misma, demandando una reconstrucción de objetivos muy ajustada y contingente a la actividad (los ajustes necesarios para el posicionamiento del participante y su participación inmediata) los participantes recurren e incorporan los significados pasados (o transcontextuales) sobre sí mismos como aprendices e incluso significados imaginados.

3.3.2.1.4 Características de la actividad

Como ya enunciamos en el apartado anterior, los AdR interpelan a los participantes para que reflexionen sobre ellos mismos y se pronuncien, en principio y al menos, sobre la misma intención educativa que comporta la actuación. Es decir, hemos visto que como mínimo los participantes reflexionan sobre el mismo significado o la dimensión educativa que comporta el AdR, esto es: algún aspecto de su gestión de la participación, de la tarea académica, de los contenidos de aprendizaje o las relaciones socioafectivas. Tal reflexión conlleva a que los participantes se pronuncien sobre sus objetivos de aprendizajes ya sea para: valorar el grado de cumplimiento —o no— de algún objetivo; renovar el compromiso para seguir cumpliendo algún objetivo o intentar hacerlo; reelaborar los objetivos ya sea incluyendo algunos nuevos o desestimando otros y/o proyectando cumplirlos en un futuro próximo. A su vez, los temas sobre los que versan los objetivos están estrechamente vinculados con las acciones y operaciones que

demanda el contexto de la actividad. De esta forma, tales temáticas son situadas a la finalidad y a las características de los segmentos de actividad conjunta donde tuvieron lugar los AdR.

Lo dicho anteriormente nos ayuda a justificar la operacionalización de las características de la actividad a partir de cuatro dimensiones del proceso de enseñanza y aprendizaje (participación social, tarea académica, significado compartidos sobre los contenidos escolares y relaciones socio-afectivas) y, a su vez, señalar que con cada AdR los participantes reconstruyen significados vinculados con algún aspecto de la actividad.

En la tabla que sigue, hemos sistematizado los principales temas sobre los que versan los objetivos e, incluso, los motivos en torno a los que los estudiantes reflexionaron, evaluaron y se replantearon a partir de sus respectivos AdR. Organizamos los temas de acuerdo con cada uno de los cuatro aspectos de la actividad.

Tabla 3.24

Replanteamiento de objetivos de acuerdo con cada aspecto de la actividad o dimensión educativa en las SD de física, filosofía, historia y lenguaje

Caract. actividad / dimensión educativa	Descripción del replanteamiento de objetivos de aprendizaje
A.Participación social	<p>SD Física <i>Objetivos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar más en las sesiones • Intentar y probar nuevas formas de participación, por ejemplo: atreverse a preguntar a la profesora y los compañeros, pedir ayuda, mostrar los avances en el trabajo, entre otras. • Mejorar la actitud y disciplina durante las sesiones, por ejemplo: poner más atención, escuchar las orientaciones de la profesora, conversar menos, evitar despistes, etc. • Seguir y respetar los turnos de atención y supervisión por parte de la profesora • Abstenerse de copiar en las pruebas <p>SD Filosofía <i>Objetivos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Averse a comunicar públicamente, frente a sus compañeros, un comentario u opinión personal • Mejorar las habilidades para comunicar las opiniones personales • Mejorar la actitud y confianza para participar como expositor • Colaborar con opiniones en dinámicas de debate • Abstenerse de dar respuestas frente a las preguntas de la profesora

- Moderar la participación y ceñirse a responder solo cuando preguntan directamente

Motivos

- Comunicar públicamente y debatir las opiniones y el punto de vista personal, indistintamente del contexto y la actividad

SD Historia

Objetivos

- Asignar el rol, organizar la participación y distribuir las tareas de los integrantes del grupo previo al desarrollo de una tarea.
- Negociar los conflictos tras disconformidad con el rol y las tareas asignadas
- Gestionar el rol asignado al interior del grupo de trabajo
- Organizar la participación para conseguir la atención y el análisis de las ideas
- Adoptar espontáneamente el liderazgo y actuar como tal para abordar un conflicto al interior de un grupo
- Resolver colaborativamente conflictos grupales
- Interesarse por los trabajos y atender a las exposiciones de los compañeros
- Reconocer, recapacitar y evitar las conductas que retrasan e interfieren en el inicio de la sesión
- Atreverse a participar por medio del comentario de opiniones e ideas a pesar de prever críticas
- Cambiar de “modo trabajo” a “modo diversión” tras terminar las tareas de la sesión, lo que comporta contar historias y divertirse con los compañeros
- Captar la atención e interés de los compañeros durante las exposiciones
- Comunicar interés por lo que la profesora expone

Motivos

- Proponer y aceptar el desempeño de roles, al interior de grupos de trabajo, en lo que se percibe competente y que son de agrado personal
- Participar en actividades y desarrollar tareas que comportan mejoras en las habilidades y actitudes personales

SD Lenguaje

Objetivos

- Mejorar la atención e interés durante una sesión
- Intentar participar con más intervenciones durante una sesión
- Involucrarse directamente, no solo como espectadora, en los ejercicios y actividades
- Interesarse más por las explicaciones de la profesora
- Identificar actitud tímida, superar las aprehensiones y los miedos para atreverse a participar en actividades públicas
- Haber desacreditado los prejuicios relacionados con la participación

en actividades públicas

- Buscar oportunidades, solicitar y lograr participar en las sesiones, por ejemplo, conseguir el turno para opinar, responder, leer, etc.
- Identificar, evitar y corregir tanto las solicitudes como las conductas distractoras y que interfieren la dinámica de la sesión y a la profesora
- Evitar malos comentarios relacionados con la participación
- Satisfacción por la actitud colaborativa y la participación con la dupla de trabajo

Motivos

- Admitir que la actitud por las actividades es fluctuante y cambia dependiendo del interés por las tareas o la asignatura en cuestión
 - Admitir el interés generalizado por tener una participación destacada en las distintas actividades de las que se forma parte, independientemente de la asignatura
-

**B.Tarea
académica**

SD Física

Objetivos

- Mejorar el rendimiento académico y subir las calificaciones, gracias al mérito propio
- Mejorar la comprensión de las características y exigencias de las tareas y evaluaciones
- Estudiar y prepararse para una evaluación
- Mejorar el desempeño durante una evaluación
- Resolver las tareas autónomamente
- Persistir en la resolución de las tareas, evitando su abandono
- Avanzar en el desarrollo de las tareas a fin de terminarlas a la brevedad
- Orientarse al desarrollar las tareas por sobre otras acciones como conversar con compañeros, revisar el móvil, etc
- Colaborar en los grupos de trabajo tanto para ayudarse mutuamente a aprender como para sacar adelante las tareas
- Ayudar a los compañeros a estudiar y aprender sobre física

SD Filosofía

Objetivos

- Atender y registrar apuntes en los cuadernos, a pesar de los estímulos distractores
 - Reforzar la actitud y persistir en los esfuerzos para resolver tareas o evaluaciones
 - Valorar la colaboración entre los pares relacionada con la resolución de algunas tareas
 - Mejorar el desempeño durante una evaluación: elaborar las respuestas a partir de una reflexión y procesamiento más profundo de la información.
 - Prever mejor preparación de las evaluaciones, tanto de los contenidos como de los materiales
 - Mejorar el rendimiento académico
-

- Satisfacción con la gestión de la tarea: calificación obtenida en la evaluación, dominio de la temática del debate, organización y dirección del debate.
- Aprensiones en relación con el desarrollo y resultado de la actividad a su cargo (Excusa)

SD Historia

Objetivos

- Gestionar las tareas asociadas al rol
- Obtener reconocimiento público por la calidad del trabajo
- Destacar por la originalidad y la calidad del trabajo en comparación con los otros trabajos
- Reconsiderar la importancia y la valoración que se atribuye a la crítica y opinión de terceros en relación con la tarea
- Evitar dejarse influir por las opiniones y críticas de terceros en relación con el desarrollo de la tarea
- Comparar y valorar, con otros grupos, tanto el diseño como el progreso en la elaboración de los trabajos
- Comprometer mayor esfuerzo para el desarrollo de tareas futuras
- Contribuir y orientarse a sacar adelante la tarea del grupo
- Confirmar y destacar por habilidades para dibujar
- Contribuir con más y nuevos diseños de dibujos
- Mejorar las habilidades y el desempeño en las exposiciones
- Retomar la elaboración de la tarea y el entusiasmo por su desarrollo
- Persistir y destacar por la buena ortografía y buena letra

SD Lenguaje

Objetivos

- Haber obtenido buena valoración y evaluación en la lectura de textos
- Identificar los progresos en las habilidades lectoras
- Haber obtenido el reconocimiento público por el progreso en las habilidades lectoras
- Practicar la lectura de textos para lograr y mantener un desempeño lector de acuerdo con el estándar
- Destacar por lograr un desempeño lector de acuerdo con el estándar
- Superar las apreensiones y miedos relacionados con el desempeño en ciertas tareas
- Mejorar los preparativos de una evaluación y evitar mal rendimiento y/o calificación
- Evitar malos comentarios relacionados con el desempeño en una tarea o actividad
- Satisfacción con las ayudas en el desarrollo de ciertas tareas otorgadas a una compañera cuya lengua materna es inglés. Reiteración del compromiso para continuar con las ayudas.
- Satisfacción con el resultado de la creación colectiva de cuentos

	<ul style="list-style-type: none">• Satisfacción con el desempeño y el resultado del trabajo con la dupla <p><i>Motivos</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Admitir un interés generalizado por tener un desempeño y rendimiento destacado en las distintas actividades de las que se forma parte, indistintamente de la asignatura
C.Significados (contenidos de aprendizaje)	<p>SD Física</p> <p><i>Objetivos</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Sentirse inteligente, considerarse más capacitado y con mejores habilidades para aprender física que algunos (o muchos) de sus compañeros• Percibir haber aprendido sobre los contenidos de física• Mejorar los conocimientos e interesarse por saber más sobre física• Mejorar el procesamiento de la información: atender selectivamente, leer comprensivamente, ordenar las ideas, reflexionar sobre lo que se estudia, entre otras.• Mejorar la comprensión de los contenidos ya sea solicitando explicaciones o resolviendo las dudas con otros• Reflexionar sobre cómo se está estudiando• Considerar y revisar los errores para aprender de ellos <p>SD Filosofía</p> <p><i>Objetivos</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Reflexionar sobre las opiniones propias• Conocer, reflexionar, respetar y considerar la opinión de terceros, indistintamente de que sean similares o contrarias a las personales• Solicitar ayuda a otros (compañeros o profesora) para aprender mejor y más contenidos• Esforzarse por interesarse y mejorar la actitud frente a los contenidos y la asignatura en general• Percibir haber aprendido y dominar los contenidos de aprendizaje, el tema de debate o realizar una buena interpretación de los temas discutidos• Elaborar y contestar con una respuesta de buena calidad• Aportar con argumentos que dinamicen una discusión• Percibirse con capacidad reflexiva y analítica <p><i>Motivos:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Reformular y mejorar los argumentos con el fin de contribuir con opiniones fundamentadas e influyentes, indistintamente de la temática• Incentivar la reflexión, contrariar e influir en otros con las opiniones personales• Pensar y reflexionar más allá de las instancias que da la asignatura de filosofía <p>SD Historia</p> <p><i>Objetivos</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Atender a los trabajos y aprender sobre los temas expuestos por los

compañeros

SD Lenguaje

Objetivos

- Esforzarse por interesarse y mejorar la actitud frente a los contenidos y la asignatura en general
- Aprender y tener mejor dominio de los temas y contenidos para prevenir las equivocaciones y despistes
- Percibir haber aprendido y dominar los contenidos de aprendizaje
- Satisfacción con las ayudas para el aprendizaje de ciertos contenidos ofrecida a una compañera cuya lengua materna es inglés. Reiteración del compromiso por continuar con las ayudas

Motivos:

Ayudar a aprender a compañeros que presentan algún tipo de dificultad

D.Relaciones socio-afectivas

SD Física

Objetivos

- Manejar la frustración por temas académicos y mantener la motivación por aprender

SD Filosofía

Objetivos

- Valorar el apoyo anímico entre los pares
- Extender el vínculo de compañerismo y amistad tras terminar el colegio
- Valorar el establecimiento de relaciones de compañerismo genuinas y cercanas
- Reafirmar el carisma personal que uno le da al grupo curso y la afectuosidad con que cada uno se relaciona con los otros
- Afianzar la confianza con los compañeros

SD Historia

Objetivos

- Evitar desanimar y transmitir la frustración personal al conjunto de las compañeras
- Gestionar las reacciones y sentimientos de malestar y frustración relacionadas con el desarrollo de las tareas
- Disminuir la frecuencia de las peleas y discusiones que se mantiene con un compañero
- Superar la timidez con la que enfrenta las exposiciones orales
- Sentir satisfacción por la contribución personal y el desempeño durante el desarrollo de la tarea

SD Lenguaje

Objetivos

- Recobrar la confianza de la profesora
 - Procurar que la participación en las actividades reporte bienestar
 - Satisfacción con los esfuerzos por integrar socialmente a una
-

compañera cuya lengua materna es inglés. Avanzar y consolidar la integración social de la compañera

El contenido de la tabla permite señalar que los estudiantes, en las cuatro SD, refirieron la valoración de objetivos en las cuatro dimensiones y que los temas sobre los que versan los objetivos están en sintonía con las exigencias y las características de la actividad, es decir, son expresiones concretas de las acciones y operaciones que los participantes veían que debían (o intentaban) cumplir de acuerdo con los distintos papeles y posibilidades de acción que tenían en el transcurso de una sesión o de la respectiva SD. Esto último, da pie para señalar el carácter situado de los objetivos y motivos, a las características de la actividad, y que los participantes ven confrontados de acuerdo con la particularidad del AdR.

3.3.2.1.5 Síntesis de los elementos y su relación con los actos de reconocimiento

Tal como se delinea en el modelo de construcción de la IdA, los elementos de construcción aquí revisados deben ser comprendidos como bloques interconectados. Si bien hemos presentado a cada elemento por separado, el análisis lo hemos desarrollado teniendo una visión de conjunto de los elementos y, a partir de ello, hemos llegado a las siguientes observaciones que versan sobre la configuración de los elementos en la forma de experiencias subjetivas de reconocimiento como aprendiz y su función en la construcción de la IdA.

Las experiencias recopiladas en el marco de las cuatro SD, si bien se gestaron a partir de un marco de actividad común, cada una representó una forma singular de percibir, comprender e interpretar lo sucedido y comprometerse con la actividad. Esto se aprecia tanto en el contenido de las experiencias como también en su forma. En primer lugar, la selección de actuaciones tomadas e interpretadas como AdR por los participantes ha dado cuenta de la singularidad a la que nos referimos, ya que los AdR se diferencian entre sí, por ejemplo, en lo relacionado con la temática y la configuración agente emisor – participante destinatario. En segundo lugar, a lo largo de este subapartado hemos observado cómo las emociones, los objetivos y motivos de aprendizaje, los otros significativos y las características de la actividad confieren significados particulares y con distinto peso al entretejido de las experiencias. De tal forma, podemos aseverar que los elementos no intervienen uniformemente en la configuración de la experiencia y, por

lo tanto, en la construcción de la IdA. Al respecto, sostenemos que una experiencia no necesariamente va estar integrada por los cuatro elementos explorados en esta investigación y, una vez presentes en la experiencia, cada elemento juega un papel diferente.

El análisis de los datos nos permitió identificar que el elemento *Emociones* surgió en cada una de las experiencias y, de tal forma, aparecen como un elemento básico en su configuración. Tal como enunciamos en su oportunidad, todo AdR desencadenó una respuesta emocional cuya valencia acompañó el procesamiento de la información. Esto nos hace suponer que las emociones invaden la percepción de las personas y actúa seleccionando los hechos, respuestas y acciones que integraran la experiencia en cuestión. Aunque los participantes narraron sus reacciones emocionales con distinto nivel de elaboración y precisión, todos fueron capaces de advertir una respuesta emocional, por más genérica que haya sido su descripción.

En contraposición con lo identificado para el elemento *Emociones*, los *Otros Significativos* aparecen como un elemento secundario y aunque complementan el contenido de una experiencia no es un elemento indispensable de estas. Según hemos dicho, las experiencias están formadas como mínimo por dos participantes (el emisor y el propio receptor del AdR), pero identificamos que su (o sus) integrante(s) no necesariamente son alguien significativo para el protagonista, al menos en la experiencia inmediata. Con lo anterior nos referimos a las experiencias analizadas y que asumimos como eventos particulares, ya que no podemos aseverar si en otras experiencias, sean pasadas o futuras como reales o imaginadas, alguno o todos de los integrantes fueron o serán significativos para el respectivo participante.

En lo relacionado con los elementos características de la actividad y los objetivos y motivos de aprendizaje fue posible advertir una relación funcional entre ambos elementos. Las características de la actividad, que en suma conjugaban las directrices sobre la participación, la tarea, los conocimientos y las relaciones, de cierta forma delimitaron el campo de acción inmediato en torno al cual debían participar y operar los niños y los adolescentes de los cuatro casos de estudio. Por su parte, los objetivos que refirieron y comentaron los participantes respondían y estaban en función de las exigencias propias de la actividad en cuestión o de alguno de sus integrantes. De esta descripción se desprende que, en principio, ambos elementos se complementan entre sí

y, en su conjunto, confieren el carácter distintivo a este tipo de experiencias: las experiencias de aprendizaje. Seguidamente, nos permite sostener que, en lo referido a la construcción de la IdA, los AdR emplazan directamente a uno o varios objetivos de aprendizaje de cada participante y, eventualmente, algún motivo de alguno de ellos. Al respecto, un AdR al interpelar a los participantes en relación con sus objetivos, favorece que estos se sitúen y tomen perspectiva al respecto, incidiendo en la reelaboración del tipo y contenido del objetivo.

Para concluir esta sección, nos parece relevante referirnos a los objetivos y los motivos de aprendizaje como elementos de construcción de la IdA. En primera instancia, en el modelo de construcción de la IdA (Falsafi, 2011), los objetivos y motivos aparecen conformando una misma clase de elementos. Sin embargo, al revisar y plantear algunos ajustes al modelo se enuncia y sugiere explorarlos y analizarlos como elementos que si bien afines, difieren jerárquicamente entre sí de acuerdo con los planteamientos de Leontiev (2005). A lo largo de la investigación, consideramos y nos aproximamos a los objetivos y motivos de aprendizaje sin hacer la distinción estricta entre uno y otro sino como formando un par temático. No obstante, los resultados han dado cuenta de lo indispensable de plantear y explorar los elementos por separado y precisar sus respectivas incidencias en las experiencias como en la construcción de la IdA. Por la naturaleza de nuestra investigación, que indaga en la reconstrucción de la IdA en la modalidad *in-activity* y *on-activity*, hemos podido observar la presencia y reconstrucción de objetivos por sobre la de motivos y a partir de ello advertir que en la experiencia inmediata o en su reconstrucción discursiva realizada con cierta proximidad temporal, los objetivos tienen mayor protagonismo y definen gran parte de las experiencias y la reconstrucción de significados sobre uno mismo como aprendiz. Sin embargo, ha sido restringida la exploración de los motivos de aprendizaje —entendiendo a estos como el fin último que se busca por medio de una actividad— y, en consecuencia, no hemos llegado a especificar las expectativas y necesidades de orden superior relacionadas con aprender y ser aprendiz que orientarían la participación y los aprendizajes de los niños y adolescentes estudiados.

3.3.2.2 El reconocimiento de las posiciones como aprendiz durante las actividades de aprendizaje

Tanto las sencillas y escuetas narraciones contenidas en los diarios y, sobre todo, la reconstrucción discursiva de las experiencias llevadas a cabo durante las entrevistas permitieron identificar que los participantes relataban el ejercicio de una amplia variedad de roles; vale decir, en sus experiencias subjetivas hacían referencia a la adopción y el ejercicio de lo que coloquialmente llamamos rol, por ejemplo, los participantes se refirieron a sí mismos y a los otros como: líder, secretaria, expositores, público espectador, etc.

Este hallazgo nos parece especialmente interesante tanto por la frecuencia con que apareció en las experiencias como por la relación que advertimos entre las referencias que los participantes hacían de sí mismos y los AdR que mediaban la experiencia. En función de esto último, en los relatos de las experiencias observamos que los roles aparecían a la luz de los AdR, ya que en el marco de la interacción (que daba origen al AdR) los participantes percibían el acto refiriéndose a sí mismos desde una posición específica. En este orden de hechos, las experiencias muestran que junto con la percepción de los AdR los participantes se ven a sí mismo y, también, a los demás desde una posición particular que les permite traducir el mensaje del AdR, organizar la experiencia y atribuirle sentido.

Con el fin de proponer una elaboración teórica de este hallazgo, reemplazaremos el término de rol por el de posicionamiento. En principio, haremos uso del concepto posicionamiento por dos razones, primero, porque es un fenómeno conversacional que surge como ocasiones concretas del lenguaje en uso y, segundo, porque las posiciones permiten a las personas experimentar y mostrar sus identidades (Davies y Harré, 1990). Estas características del posicionamiento dan pie para proponer esos diferentes *roles* (recreados y descritos por los participantes) en los términos de posiciones y proporciona un referente teórico que nos ayuda a comprender y describir la intervención de los AdR en las experiencias subjetivas de reconocimiento como aprendiz.

Por una parte, esbozamos que la noción del posicionamiento permite observar cómo las personas se ubican en un curso de interacciones producidas discursivamente y en relación con sus interlocutores, por medio del cual expresan sus identidades. Por otra, hemos descrito a los AdR como fenómenos discursivos (verbales y no verbales) que

emergen en el transcurso de la actividad conjunta en las actividades de aprendizaje y su finalidad es producir o mantener un sentido de reconocimiento como aprendiz. Podemos advertir, entonces, que ambos fenómenos tienen lugar en las interacciones, toman forma a través del discurso y pueden ser comprendidos solo en el marco y en el curso de las actuaciones conjunta de los participantes. De tal forma, vemos viable plantear que ambos fenómenos comparten un piso común, que hace prever al posicionamiento como una herramienta conceptual y analítica pertinente para ayudarnos a comprender las experiencias subjetivas de aprendizaje mediadas por un AdR.

Para comenzar, Davies y Harré (1990) plantean que una persona puede ser posicionada de varias formas tanto en una misma conversación como a lo largo de distintos eventos discursivos. Lo anterior dependerá de las posiciones disponibles entre las prácticas discursivas en la que participa una persona.

Al respecto, las experiencias subjetivas de reconocimiento como aprendiz de Tatiana (estudiante del curso de física) expresaría esta idea del posicionamiento, ya que la participante a partir de un primer AdR se refiere a sí misma desde cierta posición, la que es confirmada en el curso de las interacciones y a partir de un nuevo AdR (en la misma sesión). Sin embargo, en una sesión posterior de la SD la participante se vio contrariada en dicha posición.

Tabla 3.25

Fragmento de la reconstrucción discursiva de la experiencia subjetiva de reconocimiento como aprendiz

Tatiana. SD de Física, S3, SAC Desarrollo

Experiencia mediada por 2 AdR, uno emitido por la profesora y orientado a la GTA. El segundo emitido por una estudiante y orientado a la GS.

*“fue en ese momento que le pregunté sobre la fórmula. Y ella me dijo que en tal página salía cómo tenía que hacerlo. Entonces, fui a esa página del libro y comencé a revisar los ejercicios que salían ahí y como que despertó la curiosidad y seguí leyendo y ahí me di cuenta que podía hacerlo y también la manera detallada de cómo hacerlo y entonces fui aplicando lo que sabía, que había aprendido la clase anterior y logré hacer el ejercicio. Después la llamé a ella para que lo revisara, me dijo que había estado bien y que qué bueno que había aprendido y que se notaba que había aprendido en las clases anteriores. Fue como una experiencia, así como bonita, porque **me sentía como inteligente** en ese momento, fue como pude aprender sin estarle preguntando todo a la profe como tenía que hacer antes, logré hacer las cosas solas sin depender que un compañero me explicara a cada rato, fue un momento como... de... yo poder hacer las cosas.”*

Junto con la situación surgió otra interacción específica que la participante relata en los siguientes términos: *“la profe que me dijo que había estado bien el ejercicio y la compañera*

con la que había estado haciendo el trabajo, que también es, la Bárbara, mi amiga que siempre hacemos las cosas juntas y me dijo así como 'y lograste aprender lo que hicimos la clase pasada' y fue como 'sí, Bárbara, lo logramos'.

En la narración de la experiencia la participante utilizó la verbalización “*me sentí inteligente*”, la cual tomaremos como la forma que la participante encontró para sintetizar y expresar su posición en el curso de las interacciones tanto con la profesora como con la compañera. En relación con la profesora, la participante interpretó su actuación como un reconocimiento tanto de su esfuerzo y perseverancia para, en lo inmediato, resolver la tarea como del nuevo interés por aprender física: “*como que reconocieron lo que yo había hecho por sí sola. Como que la profe reconoció el esfuerzo y la perseverancia que tuve en ese momento para buscar la solución.*” A continuación, los comentarios de la compañera Bárbara fueron interpretados como un halago y una prueba más de haber mejorado sus aprendizajes, a quién, por lo demás, fue capaz de ayudar:

Como que había logrado explicar lo que sabía. Como que me dijo, ella como que me hizo sentir como inteligente: '¡oh, supiste hacerlo, eres inteligente!'.’ (...)
“que me dijo que estaba matea, como con ese término, que había puesto el interés de aprender, no como antes que no... no tomaba mucho en cuenta las cosas, que no aprendía porque no sabía cómo hacerlo.

A partir de la experiencia, en su conjunto, observamos que la posición “*me sentí inteligente*” surgió, en primera instancia, vinculada estrechamente al comentario realizado por la profesora, la que, seguidamente, fue reiterada y ratificada a partir de los comentarios de la compañera. De esta forma, los AdR sacan a la luz una misma posición que fue otorgada y reconocida por dos emisores, a partir de dos interacciones diferentes, que tuvieron lugar un SAC puntual.

Seguidamente, la participante relató que en una sesión posterior tuvo una experiencia nueva que se ubicó en un segmento con un objetivo educativo similar al anterior y que surgió entre los mismos integrantes de la experiencia anterior, pero que dio lugar a posiciones totalmente diferentes. La experiencia en cuestión está formada por dos AdR: uno emitido por la profesora y otro por una compañera.

Tabla 3.26

Fragmento de la reconstrucción discursiva de una experiencia subjetiva de reconocimiento como aprendiz

Tatiana. SD de Física, S4, SAC Desarrollo

Experiencia mediada por 2 AdR superpuestos entre sí. El primero fue emitido por una estudiante y estuvo orientado a la GTA y el segundo lo emitió la profesora y se orientó, también, a la GTA.

*“mi compañera trataba de resolverlo, pero como que se rendía, como que decía ‘ay, pero no, pidámosle ayuda a la profe mejor, que nos ayude’ y como que yo intentaba hacerlo, pero como yo no podía, entonces cuando mi compañera decía esas cosas ahí como que **me iba a decaer** e iba a decir ‘ah, no, mejor no lo hagamos, esperemos que la profe nos ayude’. Entonces como en ese momento fue el momento que casi decaigo, pero no. Fue... Por eso fue como preocupante.” (...)* *“ese fue el momento de la dificultad, cuando le pregunté [a la profesora] cómo podía hacerlo, cómo podía encontrar la manera de hacer el ejercicio. Y fue como que me sentí así como: ‘¿cómo voy a hacer este ejercicio, no entiendo nada!’. Y entonces llamé a la profesora y la profesora me intentó explicar, así, de leer más calmada y como de recalcarle las cosas que estaban ahí, como... los datos, se podría decir. Entonces como que yo fui como imaginando el... el proceso y como que dije ‘parece que podría ser esto’ y la profesora como que dijo ‘sí, inténtalo’ entonces ahí **lo intenté y logré** llegar al resultado y ahí fue cuando aquí puse que superé las dificultades, porque lo logré.”*

En principio, tanto la actitud como los comentarios de la compañera fueron inesperados y percibidos como una insistencia para rendirse y descartar la resolución de la tarea:

*Lo que decía, como que me sentí así un poco como triste, porque decía que no lo hiciéramos así, cuando podía haberme dicho ‘hagámoslo, mejor, intentemos’. Como que ella, como que se rindió cuando vio que no podía hacerlo, como que se rindió y como que me dijo así que no me calentara más la cabeza y **me rindiera también**.*

A la vez, la participante interpretó la actuación como una desvalorización (o falta de reconocimiento) de sus conocimientos y aprendizajes previos:

En este caso, me sentí como desvalorada, como que trató de decir que no había aprendido. Y fue así como que me sentí bajoneada, así, como que... y en ese momento sentí como que iba a decaer, que ya como que... En un momento llegué a pensar que no había aprendido. Y fue una situación como incómoda.

En esta experiencia, en términos de posicionamiento, podemos advertir que por medio del AdR la compañera condujo y ofreció a la participante una posición de “*rendida*” y “*sin los conocimientos suficientes para abordar la tarea*”. Sin embargo, la participante se manifestó contrariada e inquieta con dicha posición ya que, por una parte, atentaba

con sus intenciones de abordar y persistir en la resolución de la tarea y, por otra, porque se percibía con conocimientos para intentar sacarla adelante:

Como que los comentarios de mi compañera hacían que una parte de mí se sintiera indecisa y me dijera 'ríndete'. Y la otra parte, como que miraba el problema y pensaba en las clases anteriores que sí había podido hacerlo, esa parte como que decía 'no, no te rindas, todavía podés hacerlo, inténtalo no más'.

En contra parte, la atención y los comentarios de la profesora, el AdR en sí, fueron vistos por la participante como una ayuda ajustada que le permitió a ella misma encontrar la alternativa correcta para resolver el ejercicio “*como de ayuda, como que la profe... como de autoayuda, como que yo intenté ayudarme a mí misma a no decaer, a yo seguir insistiendo, que tenía que aprender, que no podía ser tan difícil el ejercicio que no podía hacer.*” Por sobre todo y a pesar de la evidente dificultad con la tarea, la experiencia le permitió a la participante recobrar la seguridad en que había aprendido lo suficiente sobre física como para resolver los ejercicios satisfactoriamente:

*La verdad de las cosas es que **sí había aprendido**, solamente necesitaba ayuda para comprender mejor lo que había aprendido, pero en verdad sí lo había aprendido.” (...) “significó una situación, un poco, de primera incómoda porque pensé como: 'pucha, no puedo hacer el ejercicio y pensaba que había aprendido'. Y cuando la profe llegó y me explicó cómo tenía que hacerlo, la fórmula, fue como que 'así puedo hacerlo, no fue tan difícil, no fue que no había aprendido, es sólo que no había comprendido el problema, el cómo podía llegar, de qué manera'. Fue como la guía de la profe también que hizo como que lograra llegar a eso.*

A partir de las palabras de la participante, podemos deducir que esta segunda interacción le ofreció una posición que no la hizo sentir abatida, sino que, contrariamente, más representada y reconocida, pues le permitió posicionarse como alguien *perseverante y con dominio de los contenidos de aprendizaje.*

Esta última experiencia, en su conjunto, deja entrever como por medio de los AdR la participante se da cuenta de las dos posiciones que sus interlocutores le ofrecen en el curso de las interacciones, las que, por un lado, se diferencian entre sí y, por otro, difieren con el posicionamiento otorgado y vivido por la participante en la sesión anterior. En suma, muestran como la estudiante desde la posición como *alguien*

inteligente y exitosa en la resolución autónoma de tareas transita a un posicionamiento de *alguien que se frustra y rinde ante la resolución de una nueva tarea*. Sin embargo, la participante abatida y disconforme con esta última posición, se movilizó hasta encontrar una posición más representativa e intermedia, que le permitió tanto el reconocimiento de los otros y el de ella misma como *alguien que persiste hasta conseguir la resolución exitosa de una tarea*, aunque no del todo independiente sino que ayudada por un tercero, y por lo tanto como *alguien que verdaderamente había aprendido*.

Por último, estas experiencias no solo ilustran la acción reveladora de los AdR en relación con las posiciones, múltiples y contradictorias, que puede tomar una persona tanto en un mismo como en diferentes cursos de acción, sino que también muestra que el posicionamiento no es una asignación unilateral de posiciones rígida. En la primera experiencia, observamos que Tatiana hace propia la posición ofrecida y ratificada por sus interlocutores. Sin embargo, en la segunda experiencia, la participante se resistió a adoptar la posición disponible a partir del primer AdR y que, gracias al segundo AdR, pudo negociar y replantear una posición que la representaba mejor. En conclusión, las posiciones no son condiciones del aprendiz, sino expresiones de su identidad en acción, acotadas —en parte— a la acción conjunta de los participantes, a las características de la actividad donde esta se desarrolla y a las particularidades culturales de la institución educativa.

La noción de posición invita a tener en cuenta que el posicionamiento de la identidad conlleva sentirse uno mismo como perteneciente a una categoría y no a otra. Y, es más, cada categoría comporta y se le asigna un conjunto de significados, representaciones, exigencias y características que serán asumidas por quienes toman una u otra posición. Asimismo, las categorías son excluyentes y dicotómicas entre sí, es decir, una categoría incluye a un tipo de personas y excluye a otras, a la vez que uno puede formar parte en una u otra categoría, no en ambas, por ejemplo: las categorías padre/hija, en el que la hija se podrá posicionar como responsable o irresponsable (Davies y Harré, 1990)

En una de las experiencias subjetivas de reconocimiento como aprendiz de Ana, integrante del curso de historia, la participante relata la forma como vive el liderazgo y es reconocida como tal en su grupo de trabajo, en el que las integrantes del grupo (como contraparte de su rol) le exigen y demandan lo que supuestamente tiene que decir y hacer. En otras palabras, consideramos que esta experiencia puede ser entendida en los

términos de un posicionamiento que es vivido por la participante como representando una categoría excluyente y dicotómica, y se percata de ello gracias al AdR.

Tabla 3.27

Fragmento de la reconstrucción discursiva de la experiencia subjetiva de reconocimiento como aprendiz

Ana. SD de Historia, S3, SAC Guía

Experiencia mediada por 1 AdR emitido por estudiantes (integrantes del grupo de trabajo) y estuvo orientado a la GPS

*“eh... mis amigas me decían ‘ya, poh, Ana, bueno, **tú eres la líder**’. Pero yo les dije que no, que la líder no es la que hace todo, la líder es la que organiza, ayuda y también da su opinión. Y mis amigas como que reflexionaron ahí, pero yo también reflexioné que tenía que hacer algo. Yo ayudé con los diálogos, sí, pero fue súper agotador, porque me decían ‘no, poh, pero es que eso no se entiende, no, es que eso no’, pero al final pusimos lo mismo que dije”*

La experiencia deja ver como la posición de “líder” excluye al resto de las integrantes del grupo (a las que Ana menciona como amigas), a quienes posiciona como subordinadas a las orientaciones y organización de la líder. De esta forma, las integrantes del grupo de trabajo se organizan de forma tal que recrean una dicotomía de posiciones, cada una representando un conjunto de significados y permitiéndoles a sus integrantes participar y vivir la actividad desde sus respectivas posiciones.

De acuerdo con lo dicho anteriormente, la participante interpretó los comentarios de las compañeras como llamados de atención y una demanda explícita para que mejorara la gestión de su posición de líder: *“es que también no estaba haciendo tantas cosas y que tenía que ayudarles y ahí fue donde me bajó la flojera y... y cansancio, así, agotador”*. A partir de tal AdR la participante pudo redefinir su posición y valorar que el ejercicio del liderazgo no le resultaba fácil, ya que demandaba realizar varias tareas a la vez, tareas que la fatigaban y confundían bastante:

El principio de la clase estuve muy emocionada, porque como había pasado la otra clase me quedó así la chispa encendida. Pero acá puse, en la mitad, que ser líder no es fácil. Y al final de la clase fue como un respiro para mí, porque fue tan difícil esa clase, que puse ‘uf, estaba tan agotada’ (...) pensar y diseñar.... (...) sí, el tener tantas cosas en la mente, de las tareas.

Si bien la posición de líder fue convenida tanto por la participante como por las compañeras no lo fue así el estereotipo, la representación, los argumentos y las expectativas asociadas a la figura de líder. En definitiva, cada parte atribuyó tareas y

demandó exigencias diferentes a la posición de líder, las que se hicieron evidentes al momento de participar (sacar adelante la tarea) cada parte desde su posición y que, finalmente, se comunicaron por medio del AdR.

Davies y Harré (1990) señalan que el posicionamiento conlleva un compromiso emocional con la categoría de pertenencia, con las definiciones personales que esta comporta, y proporciona un sistema moral con el cual analizar la posición correspondiente. Estas características del posicionamiento son fácilmente observables en la experiencia de Ana, quien muestra un compromiso emocional con su posición y una actitud juiciosa hacia su posición y su contraparte. En el relato de la experiencia encontramos distintas referencias a las consecuencias emocionales que tenían tanto el ejercicio del liderazgo como los respectivos ajustes en la gestión del mismo. De igual forma, pudimos apreciar las evaluaciones mutuas sobre la gestión de ambas posiciones.

Al tomar una posición las personas remueven su memoria particular y subjetiva que contiene historias de alguien que ha estado y transitado por posiciones diversas en distintos momentos. De esta forma, el posicionamiento involucra la extracción de fragmentos autobiográficos que comportan episodios y formas de concebirse a sí mismos en el pasado (Davies y Harré, 1990). Consideramos que esta noción del posicionamiento va en la línea con la propuesta de los significados transcendentales de la IdA (*cross-activity*), los que pueden ser evocados y confrontados mientras las personas participan en una actividad de aprendizaje.

En una experiencia subjetiva de reconocimiento como aprendiz de Nadia, participante en la SD de filosofía, advertimos como en el instante en que le dan la palabra para exponer y comentar su punto de vista en relación con el tema de discusión, la participante aborda tal posición a partir de sus aprensiones y experiencias previas relacionadas tanto con hablar en público como con el tema en cuestión (amistades escolares).

Tabla 3.28

Fragmento de la reconstrucción discursiva de la experiencia subjetiva de reconocimiento como aprendiz

Nadia. SD de Filosofía, S2, SAC Coloquio

Experiencia mediada por un AdR emitido por estudiantes (los integrantes del grupo expositor) orientado a la GPS

ya, o sea... yo no puse los títulos o los nombres de las situaciones porque soy muy dispersa en

*ese sentido, pero lo anoto en la primera pregunta que fue '¿qué fue lo que hizo o dijo tu profesora o alguno de tus compañeros acerca de ti cuando estabas participando o aprendiendo en la clase?' y yo respondí 'en una oportunidad me dieron la palabra sin que yo lo pidiera. Yo estaba emocionada y preferí no decir nada, porque me iba a poner peor. Pero me dijeron que era normal. Aun así, **preferí no decir nada**, ya que eran demasiadas cosas las que quería decir'. También me preguntaron cómo me sentí y por qué: 'me sentí muy en familia, también nostálgica y en realidad fueron una mezcla de sentimientos, porque me emociona mucho recordar el pasado con mi curso, sabiendo que me queda poco tiempo con ellos'. Y también está la pregunta de qué has conocido y aprendido acerca de ti: 'que me molesta no decir lo que pienso y que me encariño mucho con las personas, incluso sin conocerlas en su totalidad'*

Si bien la participante enfatizó que obtuvo el turno para opinar sin solicitarlo, igualmente valoró la oportunidad positivamente. Además, a pesar de tener una opinión para compartir con los demás prefirió emitir una breve declaración, con la intención de representar parte de lo que sentía y pensaba en dicho momento y, así, evitar explayarse:

Ah, sí, igual sí, fue como lindo, igual tuve la... o sea, yo sé que tuve la oportunidad de decir lo que pensaba, pero no... no, o sea, es que... no, no está la confianza, no... no en su totalidad. Por eso preferí, o sea, yo siempre si es que no puedo decir algo muy amplio, digo algo pequeñito que lo resume como todo y después voy explicando el por qué a cada una de las personas involucradas. Eso siempre me pasa y siempre termino, así como perfecto todos mis problemas entre mis amigos y todos. Y eso, o sea... eso.

La participante identificó que la posición disponible –participar como expositora– la llevó a evocar recuerdos de experiencias previas relacionadas con, por una parte, episodios de conflictos y tensiones interpersonales con sus compañeros de curso y, por otra, anécdotas poco afortunadas donde los expositores no lograban captar el interés de una audiencia. Estos recuerdos fueron, en parte, los que intervinieron en su reacción frente a la posición disponible, tal como lo reflejan las citas que veremos a continuación:

*Eh, bueno, cuando **me dieron la palabra**, la verdad yo, como dice aquí, quería decir muchas cosas, pero son cosas muy personales mías, cosas que no todo el curso sabe y como yo no soy tan tan unida a mi curso, igual los quiero mucho, pero me gustaría ser más cercana a mi curso" (...) "O sea, yo quisiera poder decir lo que pienso, pero esa es como una barrera que me impide hacerlo, o sea... mi curso no me conoce, o sea, yo conozco muy bien a cada uno, pero mi curso no me conoce a mí por unos problemas que tuve cuando era más chica...*

pero, eso, o sea básicamente es como... yo podría decir fácilmente lo que pienso, pero sé que muchas personas me mirarían de una forma si es que digo ciertas cosas, entonces eso es por lo cual no lo hago.

Como podemos observar, el tema de conversación exigía exponer temas personales y la participante no sentía la confianza suficiente para autorrevelarse, ya que existía la posibilidad de revivir algunos conflictos pasados con ciertos integrantes del curso y dejar en evidencia el distanciamiento que mantenía con el grupo.

La segunda justificación de la actitud de la participante se refleja a partir de la siguiente cita:

Porque eso, analizando también las clases que nos hacen los profesores normales, muchas... en muchas oportunidades como que... el profe está hablando y por más interesante que sea el tema, muchos alumnos a veces como que el profe dice algo y tienden a irse por las ramas los alumnos, pensando en una cosa que dijo y después como que pierden la concentración y por eso, generalmente, no resulta enseñarle a un grupo muy grande en una sala. Entonces, pensé ¿qué pasa si me pasa eso? ¿si estoy iniciando esa opinión y de repente, mis compañeros empiezan a distraerse y se empiezan a ir en sus cosas, en su mundo, y se quedan con lo primero que yo dije?.

En esta declaración, la participante deja entrever sus prejuicios y aprensiones relacionadas con explayarse con argumentos confusos, tediosos y, tras ello, perder la atención del auditorium, los que surgen de actividades pasadas con sus compañeros en las que ha tomado parte como espectadora y ha visto como el expositor tiene poco éxito comunicándose con ellos.

Las referencias a sí mismas, como a los otros, que realizan tanto Tatiana, Ana y Nadia podemos entenderlas y conceptualizarlas en los términos de posiciones. El posicionamiento se concibe como un fenómeno constituido en el discurso y en las prácticas discursivas, por lo que corresponden a formas de hablar, pensar y actuar ubicadas en episodios discursivos concretos, que habilita a una persona a tomar parte en un curso de acontecimientos provista de un conjunto de significados para su desenvolvimiento, tal como lo vimos en los tres casos. Es importante destacar que el posicionamiento no es para nada un proceso arbitrario ni unilateral ya que una persona puede aceptar, criticar o negociar la parte que le asignan o toma en una conversación u

otro contexto de interacción, como lo vimos explícitamente en el caso de Tatiana e implícitamente en el caso de Nadia. Por tanto, una posición no es un repertorio estático que atrapa y determina a una persona, pero sí le permite obtener una conclusión situada sobre sí misma como aprendiz y su respectiva participación en circunstancias puntuales.

Para ilustrar esta última aseveración, pasaremos a revisar las experiencias que Igor selecciona a partir de su participación durante la SD y que da cuenta de una trayectoria de posiciones que, al reconstruirlas discursivamente durante la entrevista, nos permite observar cómo cada una de las posiciones va actuando de antecedente en la reconstrucción (permanente) de una versión como aprendiz cada vez más compleja y actualizada.

En la sesión nº 1, de la SD de Lenguaje, Igor destacó el comentario que le hizo la profesora después de su intervención y respuesta en un ejercicio colectivo sobre el análisis de la estructura de un cuento: *“la profesora me dijo ‘muy bien’”*. Para el participante, el comentario constituyó un AdR ya que, por una parte, le reportó una representación de sí mismo como alguien inteligente y valorado: *“me sentí... **más inteligente**, me sentí más valorado”*. Y, por otra, pudo tomar perspectiva tanto de su participación y el resultado de ella, admitiendo que no participa habitualmente en las actividades y que cuando lo hace sus respuestas no siempre son acertadas. Por lo tanto, en esta oportunidad rescató tanto el resultado como el haberse atrevido a participar:

*Yo pocas veces, por ejemplo, cuando respondo algo me sale bien. O sea, yo entiendo, yo entiendo la materia y todo, pero yo... normalmente no me meto mucho en el tema cuando preguntan algo. A veces, respondo, pero no muy seguido cuando respondo. Así que cuando respondí y me salió bien **me sentí especial**.*

La reconstrucción discursiva de esta primera experiencia muestra la actitud y aprehensiones predominantes del participante de cara a las oportunidades de participación y cómo sus aprehensiones intervienen en el posicionamiento que adopta en tales instancias y con los otros integrantes. Esto lo podemos ejemplificar a partir del modo en como él se refiere a un compañero, quien también valoró positivamente su respuesta tras haber respondido: *“porque él es, por decirlo así, le dicen que es el más inteligente del curso y él no pudo responderlo”*. Sus palabras dejan entrever que Igor tiende a tener una participación periférica en las sesiones de lenguaje, ya que considera que hay compañeros que participan más y tienen mejores resultados que él.

En la sesión n° 5, en el segmento Evaluación de lectura en parejas, el participante —en principio— se sintió satisfecho por la calificación otorgada por la profesora en la evaluación: “*entonces cuando le actuamos a la profesora nos puso un siete, así que la profesora nos felicitó y mi compañera nos felicitó y yo felicité a mi compañera*”. Seguidamente, le parecieron inesperadas las reacciones que tuvieron tanto la profesora frente a su desempeño lector como la de él en conjunto con su compañera, quienes se felicitaron mutuamente:

La verdad es que... no esperaba ninguna de las dos, porque no me esperaba que... qué nota me podría haber sacado, así que no me esperaba que la profe me felicitara y yo creo que si me hubiera sacado un tres o un cuatro, no creo que nos hayamos felicitado, porque no lo hubiéramos hecho bien, así que no esperaba ninguna de las dos felicitaciones.

En resumen, las distintas expresiones que destacaron el desempeño lector de Igor le permitieron identificar y valorar su habilidad lectora y, también, mejorarla. Además, por medio de estos AdR, y las experiencias en su conjunto, Igor fue perfilando una nueva posición en las clases de lenguaje, ya que fue descubriendo que por medio de la lectura podía optar a nuevas oportunidades de participación y abordarlas con expectativas de éxito: “*porque lo hicimos bien, la profe dijo que... cerca, por decirlo así, unos de los mejores por el tema de... por decirlo así, de la exageración y eso, porque al final después terminé yendo a un concurso de eso*”.

En la sesión siguiente, la n° 6 en el segmento Selección del segundo representante para un concurso de lectura, y en circunstancias posterior a la sesión tuvieron lugar experiencias mediadas por AdR que permitieron que Igor disfrutara de un protagonismo inusual que lo posicionó como un representante del curso en un concurso de lectura.

Durante el proceso de selección de los representantes, el participante admitió públicamente su negativa a participar debido a su timidez: “*yo... a mí no me gusta el tema de salir en frente del público a comentar, a por decir así, comentar cosas, porque la verdad es que yo soy un poco tímido*”. Sin embargo, señaló que se sintió impresionado por la candidatura, los votos obtenidos y las expresiones de apoyo por lo que terminó entusiasmándose y aceptó participar:

Porque con todo lo que me había dicho la profe, que si no quería no participara y todo, yo me esperaba decir ‘¡no y no es no!’. Pero, siguieron insistiendo hasta

*que... al final... pero no, no fue porque estaba aburrido porque me dijeran 'ya, poh, Igor'; no, sino que reaccioné durante un par de segundo mientras me decían '¡ya, poh, Igor, tú podís!' y ahí dije que sí' "(...) "yo me decía a mí mismo, me decía, que... si yo me saqué un siete en lectura, mis compañeros votaron por mí, eh... yo soy bueno, yo **soy bueno en el tema de la lectura** y si mis compañeros creen que yo soy... que yo soy lo posible para concursar, yo tengo que concursar por ellos y dije 'ya, bueno, voy a concursar.*

El participante se mostró sorprendido al resultar electo, ya que por primera vez ganaba una votación y era elegido representante para participar en un concurso, experiencias que tradicionalmente se reservaban para los mejores estudiantes del curso o los más inteligentes. Al respecto, si bien el participante reparó en que él también era inteligente, no se encontraría en el mismo nivel ni en las condiciones del grupo de estudiantes que eran reconocidos como los más aventajados. A pesar de ello, él fue elegido entre todos para ser uno de los representantes del curso:

Esos gestos que hice al final, me sentí en realidad impresionado porque, por ejemplo, las votaciones o cosas así nunca había salido yo, en concursos por ejemplo, los concursos de inglés o de matemáticas, siempre salen los mejores, por decirlo, el Gastón, el Francisco, el Mario... No digo que yo no sea inteligente, yo soy inteligente, pero no a ese nivel de alturas y... al final terminé siendo escogido en el concurso, así que ahí yo me sentí... una, por un tiempo, por mientras que estaba en el concurso, yo me sentí especial en el curso, porque todos me decían que lo hiciera bien, que... eh... que los dejara con la boca abierta a todos y cosas así.

Tras resultar electo como representante y durante el período en que transcurrió el concurso, el participante admitió que se sintió como alguien especial en el curso, ya que percibió un trato diferente y recibió el apoyo de sus compañeros. A la vez, llegó a sentirse y verse a sí mismo como ganador y victorioso tanto en el concurso como en cualquier otra experiencia a futuro:

*Al reconocimiento de tus, de mis compañeros... iba a decir de tus compañeros, de mis compañeros. Y poder... yo, yo cuando... cuando estaba pasando eso, yo después llegué en los recreos o en clases, yo me veía a mí, por decirlo así, **ganando**, cosas así, siendo feliz en el concurso, anunciándome **victorioso**.*

Finalmente, el participante reflexionó y se dio cuenta de que su buen resultado en la última evaluación y su desempeño lector eran expresiones de sus competencias tanto en la asignatura de lenguaje como de sus capacidades intelectuales:

Me ha ayudado en que en realidad soy bueno, soy muy bueno en lenguaje, tengo un buen promedio en lenguaje y yo creo que... yo soy... yo puedo llegar a ser más inteligente de lo que yo mismo puedo, me puedo imaginar, porque si yo no sé, yo no creía que iba a llegar a esas alturas, quizá tenga incluso más... más cosas que no sé y voy a experimentar en el futuro.

La revisión secuencial de las experiencias nos ayuda a tomar perspectiva de las posiciones por las que transitó Igor, pudiendo apreciar como cada versión de sí mismo se transformó y resultó en una re-definición contraria a la que tenía en un principio, ya que en sus propias palabras terminó señalando que: “yo creo que... yo, sin importar... sin importar cuánto sea el desafío, cuán difícil sea lenguaje, en lenguaje... yo **soy imparable en lenguaje**. Es difícil encontrar algo que sea muy difícil para mí en lenguaje, difícil”.

En definitiva, las conclusiones sobre sí mismo como aprendiz (extraídas a partir del tránsito por distintas posiciones) si bien son situadas podrán ser generalizables, ya que dan cuenta de una negociación de significados fundamentados empíricamente y acreditados públicamente que se integran a los significados transcontextuales como evidencias de un sí mismo en situaciones particulares, aunque siempre factibles de volver a reconstruirlos en el tiempo.

Como señalan Langenhove y Harré (2016) la posición involucra una relación entre un yo, un otro y un auditorium. Tras el análisis de las experiencias de los niños y adolescentes proponemos que en el caso de las experiencias subjetivas de aprendizaje mediadas por AdR aquel “otro” se corresponde con el AdR y el auditorium equivale al segmento de actividad donde tiene lugar la interacción. De esta forma, en el marco de las interacciones en un segmento de actividad, un participante percibe que por medio de un AdR se presenta y ofrece cierta posición, que tras una negociación termina dando lugar a un posicionamiento, ya sea interactivo o reflexivo (Davies y Harré, 1990) a través del cual se reemprende la actividad.

A modo de conclusión partimos reiterando que los AdR y el posicionamiento son fenómenos discursivos (verbales y no verbales) que emergen de la acción conjunta

entre, al menos, dos participantes. Seguidamente afirmamos la tesis de que un AdR afecta el proceso y la constitución del posicionamiento y este último interviene en la interpretación del AdR; puesto que de entrada en una interacción la posición de un participante interviene en la negociación de los diferentes significados que surgen en la experiencia y que traen aparejados los AdR. Por ejemplo, como vimos en la experiencia de Tatiana, en el cruce tanto de la posición que toma la participante y la orientación del AdR es que la profesora cobra un valor especial como figura de autoridad y referente académico. El caso de Ana muestra como el AdR que se pronuncia sobre su gestión del liderazgo comporta una reacción emocional que altera su estado de ánimo ya que cuestiona su compromiso con la posición. Y finalmente, por medio de la experiencia de Nadia observamos cómo la participante no satisface del todo su objetivo de aprendizaje, a pesar de contar con la posición para hacerlo. En suma, estos ejemplos ilustran cómo los elementos y significados que forman parte del sentido de reconocimiento como aprendiz entran en juego a partir de la selección e interpretación que los participantes hacen de las actuaciones que está en el origen del AdR y de la posición desde la cual abordan la situación que da el contexto a la experiencia.

Por último, proponemos que la relación entre los AdR y el posicionamiento conlleva un proceso que pasamos a revisar a continuación. El posicionamiento surge como un fenómeno de la actividad discursiva, del que una persona no tiene conciencia necesariamente. Suponemos, entonces, que un AdR actúa como dispositivo simbólico que llama la atención del participante y le permite hacer consciente y tomar posición, como la de su contraparte, en un curso de acciones; en otras palabras, una experiencia de reconocimiento como aprendiz tiene lugar cuando un emisor confiere a otro —intencionada o fortuitamente— el reconocimiento de cierta posición y, de paso, se ubica a sí mismo como contraparte. Por último, como hemos visto a lo largo de las experiencias de estos cuatro participantes, a partir del reconocimiento de una posición un participante ve (co)reconocida una expresión de su identidad de aprendiz, ya que la correspondiente personificación de una posición durante una actividad de aprendizaje es una expresión concreta del sentido de reconocimiento de sí mismo como aprendiz.

3.3.3 Reconstrucción discursiva: situaciones, proceso y herramientas

El diario personal y la entrevista fueron los instrumentos que utilizamos para explorar y recopilar las experiencias subjetivas de aprendizaje y, específicamente, las experiencias

subjetivas de reconocimiento como aprendiz. Ambos instrumentos han mediado el proceso de reconstrucción de estas experiencias y la identificación de los respectivos AdR. Además, cada instrumento ha potenciado, por una parte, y ha acotado, por otra, el desarrollo de la reconstrucción de significados.

Las diferencias, anunciadas en el párrafo anterior, se deben a la naturaleza de los instrumentos y a los objetivos por los que fueron diseñados. En lo relacionado con las modalidades de construcción de la IdA, a partir del diario intentamos indagar e identificar los AdR y explorar en la reconstrucción de significados sobre uno mismo como aprendiz que tienen lugar mientras las personas participan “en la actividad” (*in-activity*). En cambio, por medio de la entrevista examinamos la reconstrucción de los AdR y su correspondencia con la reconstrucción de la IdA una vez que concluida la actividad, esto es: “sobre la actividad” (*on-activity*). De tal forma, por medio de cada instrumento nos aproximamos al objeto de estudio en medidas de tiempo y en espacios diferentes.

El objeto de estudio —los AdR— exigió que la aplicación de los instrumentos se llevara a cabo en situaciones específicas y diferentes. En el caso del diario se acordó destinar tiempo en cada sesión, antes de su finalización a lo largo de cada SD, con la finalidad de que los participantes colectivamente lo cumplimentaran de forma individual. Así, se configuraron segmentos de actividad conjunta específicos. En cambio, las entrevistas se llevaron a cabo una vez terminada la SD, en una situación, momento y lugar distinto al de las sesiones y se implementó de forma individual.

Ambos procedimientos, a su vez, comportaron diferentes recursos y ayudas para la reconstrucción de los AdR y las respectivas experiencias de los participantes. En este sentido, el diario involucró un proceso *in situ* de reconstrucción, mediado por un guion de cuatro preguntas escritas que invitaban al participante a reflexionar sobre sus experiencias subjetivas de aprendizaje y los respectivos significados sobre sí mismo como aprendiz durante la sesión. Si bien en la situación de entrevista también se utilizó un guion de preguntas, estas se trabajaron por medio de una interacción dialógica cara a cara con los participantes e incluyó otros recursos semióticos, tales como: el diario personal de cada participante, fragmentos de video de algunas sesiones de la SD y citas de experiencias contenidas en los diarios de otros estudiantes. El diario de cada participante fue el punto de partida de las entrevistas y articuló todo el guion de

preguntas, por lo que fue un recurso emparejado al guion mismo de la entrevista. Mientras que los otros dos recursos fueron complementarios y utilizados en las entrevistas solo con algunos participantes.

Esta breve descripción permite estimar que el *corpus* de información que uno y otro instrumento provee es distinto, ya que remite a enunciados (Lyons, 1977) diferentes a partir del cual reconstruir significados. Por una parte, el Diario da cuenta de pequeñas historias narrativas, descritas en un lenguaje más bien privado, abreviado; en otras palabras, fueron escritas como para sí mismos. Al respecto, es importante no olvidar que los diarios fueron cumplimentados unos pocos minutos antes del término de cada sesión, por lo que el contenido y su extensión pudieron verse afectados por esta variable. No obstante, consideramos que el Diario ayudó a que los participantes se pensaran a sí mismos como aprendices y a que regularan tales pensamientos, por tal motivo fue un instrumento necesario —aunque no suficiente— para una primera aproximación a los AdR. En contraste, por medio de las entrevistas accedimos a reconstrucciones discursivas de experiencias que los participantes ya habían vivido y estaban siendo transformadas de su versión original e inmediata. En este caso, además, los AdR y sus respectivas experiencias fueron reconstruidas en un marco de interacción, con la presencia en vivo de un interlocutor, quien introdujo nuevos recursos y ayudas semióticas al proceso, tales como: actuaciones provenientes del diario del propio participante o extraídas del diario de algún compañero y, también, fragmentos de videos de la SD, ambos seleccionadas por la investigadora. Estas observaciones nos permiten suponer que los recursos semióticos han incluido nuevas voces a la reconstrucción discursiva de las experiencias (el *corpus*). Asociado a lo anterior, el *corpus* de cada experiencia es más abundante y profundo, ya que los participantes requirieron desarrollar más extensamente las ideas (los AdR) con el fin de —intentar— comunicar y explicar el sentido personal de aquellos actos. Teniendo en cuenta estas consideraciones, la entrevista no solo fue una situación de exploración de los AdR sino también de un nuevo proceso de *re-co-construcción*, ya que los participantes trajeron a su presente, mediante la ayuda de un tercero, sus significados como aprendices y los actualizaron de cara a una nueva participación en actividades de aprendizaje.

Las descripciones de cada uno de los *corpus* que obtuvimos a partir de los Diarios como de las Entrevistas reclaman que desarrollemos al menos dos observaciones: la primera relacionada con la naturaleza discursiva de las experiencias subjetivas de aprendizaje y

de la IdA y la segunda relacionada con los desafíos para una exploración empírica de las modalidades *in activity* y *on activity* de construcción de la IdA.

Partimos de la noción del lenguaje como un instrumento psicológico (Vygotsky, 1996; Mercer, 2000) que nos permite pensar, representar y aprehender lo que conocemos del mundo y, así mismo, lo que vamos conociendo sobre nosotros mismos. Por medio del lenguaje podemos comunicar y compartir nuestras representaciones del mundo, los aprendizajes escolares y las experiencias subjetivas. El lenguaje, así, permite despegar nuestras experiencias tanto del contexto como de su inmediatez para poder abstraerlas, simbolizarlas y compartirlas. A la vez que, también, tiene efectos estructurantes ya que dependiendo de la forma en que usemos el lenguaje afectaremos su concepción y expresión (Langenhove y Harré, 2016).

A partir de tales consideraciones, el diario como la situación de entrevista (en su conjunto) fueron los instrumentos que mediaron la construcción de las experiencias subjetivas de aprendizaje y estructuraron su expresión y comunicación. En cuanto a instrumentos, ambos intervinieron en el establecimiento de un plano intersubjetivo, entre el investigador responsable y el participante en cuestión, y de una actividad dialógica, aunque con distinto formato y grado de estructuración. De esta forma, actuaron como interlocutores que ayudaron dialógicamente a evocar, reflexionar, ordenar y expresar los aspectos de las experiencias que a juicio de los propios participantes fue más significativo. En suma, revelaron e hicieron públicas las experiencias, tanto para los propios participantes en cuestión como para el investigador.

Esta observación, por un lado, explicita el proceso interpsicológico, mediado discursivamente, que interviene en la producción y aprehensión de las experiencias y, por otro, deja entrever la naturaleza discursiva de la IdA que toma como fuente de significados a las experiencias subjetivas de aprendizaje y tiene como modalidades de construcción la actividad discursiva, ya sea más o menos espontánea, cotidiana o intencionada.

En relación con la segunda observación comprometida en párrafos anteriores, los resultados y sus respectivos análisis nos invitan a reflexionar acerca de la conceptualización de las modalidades de construcción de la IdA “en la actividad” y “sobre la actividad” con el fin de revisar la complejidad teórico-metodológica que comporta una aproximación empírica de estas modalidades de construcción.

En lo que respecta a la noción de las dos modalidades surge una inquietud relacionada con los límites entre ambas, específicamente, si la determinación del límite responde a un criterio temporo-espacial y/o a un criterio de contenido. El primer criterio nos propone determinar los límites en relación con la duración y el contexto de la actividad, es decir, conlleva tomar la actividad como punto de referencia para establecer el inicio y el fin de una y otra modalidad. Al respecto, la construcción “en la actividad” coincide con el tiempo real de la actividad y, por el contrario, la modalidad “sobre la actividad” involucra un distanciamiento con la actividad misma, un margen de tiempo. Por otra parte, si el criterio se refiere al contenido al que remite la reconstrucción de significados; en la modalidad “en la actividad” se trabaja con significados *enactivos* y circunscritos al momento y el lugar donde surgieron. En cambio, en la modalidad “sobre la actividad” nos da entender que comporta una toma de perspectiva en relación con un primer cuerpo (más o menos organizado) de significados, de carácter más simbólicos, que transgreden los límites del tiempo y espacio donde se originaron y que pueden –o no– integrar significados nuevos.

Esta escueta descripción nos permite advertir una posible discrepancia al intentar hacer coincidir ambos criterios como, también, un desafío metodológico al momento de intentar exploraciones en ambas modalidades. Concretamente, si consideramos el criterio “temporo-espacial” la cumplimentación del diario al situarse en un segmento al final de cada sesión se encontraría contextualizado en la actividad misma, ya que la SD constituiría la actividad en sí; por lo tanto, correspondería a una exploración “en la actividad”. Por otra parte, si consideramos el criterio “contenido” nos preguntamos si por medio de nuestro diseño e instrumento metodológico (en este caso el diario al final de cada sesión) nos fue posible acceder a significados sobre AdR en la actividad o, por el contrario, la información recopilada tanto por los diarios como por las entrevistas correspondieron a significados sobre la actividad.

La relación de los criterios descritos previamente, más que dar cuenta de una incompatibilidad pone de relieve la relación bidireccional y el carácter constructivo de los procesos inter e intrapsicológicos que están en la base de la IdA. En este sentido, para definir el criterio “contenido” es fundamental tener en cuenta que la materia prima de construcción, esto es, las experiencias subjetivas de aprendizaje, surge de construcciones intersubjetivas mediadas por el lenguaje y que este último, en cualquiera de sus formas, siempre está investido culturalmente, ya sea por códigos, prácticas y

Discursos. Por lo que el contenido de la modalidad de construcción *on activity* se corresponderá con la versión primogénita de la construcción discursiva que más situadamente se pueda realizar en relación con la experiencia inmediata. Esta observación deja entrever un carácter más bien teórico de la modalidad *in activity*, puesto que en términos empíricos siempre accederemos a significados re-co-construidos, aunque unos más próximos o distales de la actividad donde fueron confrontados y negociados. Reparamos en que el carácter teórico de la modalidad “*in activity*” también queda entredicho al considerar el criterio relativo al límite temporo-espacial de la actividad. En nuestro caso la definición de los límites no comportó mayor complejidad, ya que trabajamos en el marco de actividades escolares, lo que facilitó la definición de una particular y acotada actividad de aprendizaje. Sin embargo, la amplia variedad de entornos y contextos de aprendizaje, en el marco de la sociedad de la información, desdibuja los límites temporo-espaciales de una nueva oferta de actividad de aprendizaje, lo que hace más complejo determinar si la negociación de significados se realiza en el marco de la actividad o por fuera de ella.

Para concluir, queremos señalar que es primordial tener en cuenta la distinción entre las modalidades de construcción (*in y on activity*) en términos metodológicos con el fin de ajustar los instrumentos no solo a los fines de un estudio en particular, sino también en función de los participantes, de sus necesidades y la ayuda requerida para el trabajo de reconstrucción discursiva.

3.4 Síntesis del capítulo

1. Los argumentos que articulan cada respuesta a las preguntas guía surgen de los resultados y los hallazgos encontrados en el conjunto de las SD, obtenidos a partir del análisis de las grabaciones de las sesiones, los diarios personales y las entrevistas personales y en profundidad. En la sistematización del conjunto de los resultados tuvimos en cuenta la particularidad de cada SD como, también, las coincidencias, diferencias y las tendencias generales de los cuatro casos.
2. Además, analizamos la información con base en algunos de los referentes teóricos y todo lo planteado fue ilustrado a partir de ejemplos concretos tomados de

los cuatro casos, que en su mayoría son citas textuales extraídas de los diarios y entrevistas.

3. En relación con *¿qué son los actos de reconocimiento?* Identificamos empíricamente y caracterizamos a los AdR como fenómenos discursivos (verbales y no verbales) que surgen de interacciones típicas y representan formas discretas en que se concreta la actividad conjunta de los participantes, de ahí adquiere su carácter situado, aunque su naturaleza es subjetiva.

4. A su vez, presentamos y especificamos las distintas formas de organización que tomó la actividad conjunta como contexto tanto de producción de estos actos como de reconstrucción de significados sobre uno mismo como aprendiz. Pudimos, además, determinar que en términos secuenciales el tramo correspondiente al desarrollo de una sesión, más que el inicio y el final, fue el contexto de actividad conjunta más propicio para la negociación de significados sobre uno mismo como aprendiz en los cuatro casos. Además, dimos cuenta de la multiplicidad de configuraciones *agente emisor – participante destinatario* entre los que surgió un AdR. El emisor de una actuación puede ser tanto el profesor como algún estudiante incluso los dos de forma conjunta, ambos son emisores legítimos de un AdR. En relación con el destinatario, la actuación (en el origen de un AdR) puede —o no— estar dirigida al participante en cuestión.

5. Finalmente, las formas particulares de organizar la actividad conjunta es una característica de las actividades de aprendizaje que más influye en la producción de AdR y que ayuda a fundamentar el rasgo situado de estos actos.

6. Al responder *¿qué tipo de actos de reconocimiento surgen en una actividad de aprendizaje?* propusimos e ilustramos cuatro categorías genéricas para la organización de los AdR, estas son: actos orientados a la gestión de la participación social, a la gestión de la tarea académica, a la gestión de los significados y conocimiento y, también, la gestión de las relaciones socioafectivas. Especificamos que son categorías temáticas lo suficientemente amplias para clasificar una amplia variedad de actos (ya que estos son indefinidos) y, asimismo, cada categoría permite contener la particularidad de cada acto, respetando su carácter situado.

7. Identificamos que las cuatro SD estaban formadas por ciertos SAC similares en su finalidad educativa y, en algunos casos, por la forma en que se concretó la

interactividad, lo que nos permitió, por un lado, agrupar los segmentos, de cada SD y entre las cuatro SD, de acuerdo con la afinidad de su función y, por otro, realizar una comparación entre la función predominante y las 4 categorías de actos.

8. Finalmente, determinamos que la naturaleza subjetiva de estos actos junto con otros elementos de las experiencias subjetivas de aprendizaje influyen, también, en la configuración de un tipo particular de AdR y en su variedad. Entonces, no hay una exclusividad ni correlación directa entre ciertas formas de actividad conjunta y un tipo específico de AdR (uno de los cuatro tipos), solo un contexto de actividad más propicio para el surgimiento y negociación de unos significados por sobre otros.

9. Frente a la pregunta *¿cómo operan los actos de reconocimiento en el proceso de reconstrucción de significados?* definimos que tienen protagonismo en las experiencias subjetivas de aprendizaje y producen un tipo particular de experiencia: aquellas mediadas por actos de reconocimiento, los que intervienen tanto a nivel de contenido como en la estructura de la experiencia. Además, describimos y ejemplificamos la relación entre estos actos y algunos de los elementos que intervienen en la construcción de la IdA; así, identificamos que un AdR conlleva, al menos, una reacción *emocional* en el participante y lo confronta con sus *objetivos* de aprendizaje inmediatos, involucrando una reflexión y, a veces acción, sobre qué tan ajustados están en relación con los de otros participantes y/o los propuestos por la *actividad* en sí y sus características. La significatividad de *otros* integrantes de la experiencia agrega nuevos significados a la interpretación total de la experiencia.

10. A su vez, advertimos que un AdR actúa, también, en el posicionamiento que adopta un participante en el curso de sus interacciones, debido a que cada acto presenta y ofrece cierta posición, la que se negocia en la participación misma y por medio de la actividad discursiva. Este fenómeno se percibe como un (co)reconocimiento de una expresión de la IdA.

11. Por último, determinamos que ambas entrevistas median en la reconstrucción discursiva de las experiencias y en la identificación de los AdR, ya sea potenciando o acotando la reconstrucción de significados sobre sí mismo como aprendiz. Lo anterior, debido a que el proceso de reconstrucción discursiva se llevó a cabo en diferentes momentos: en el caso del diario con mayor proximidad a las experiencias en sí, en cambio, en el caso de las entrevistas se desarrolló con mayor desfase temporo-

espacial. Además, comportaron diferentes recursos y ayudas para la reconstrucción de los AdR y las respectivas experiencias.

CAPITULO CUARTO

DISCUSIÓN

Capítulo 4. DISCUSIÓN

El capítulo contiene dos apartados. En el primero retomamos los dos objetivos que han orientado la investigación, y sus respectivas preguntas, para en cada caso discutir los resultados en relación con los referentes teóricos. En el segundo apartado presentamos una síntesis del capítulo.

4.1 Principales resultados

La finalidad de esta investigación ha sido indagar sobre el papel de los AdR y su relación con el sentido de reconocimiento en la construcción de la IdA que tiene lugar en las modalidades de construcción “en” y “sobre” la actividad, las que han sido descritas en el modelo de construcción de la IdA desarrollado por Falsafi y Coll (2011). De tal manera, determinamos como foco de estudio los AdR que aparecen en las actividades de aprendizaje y, a partir de lo anterior, nos orientamos en averiguar su papel en los procesos de construcción de significados sobre sí mismo como aprendiz que tienen lugar en las modalidades antes mencionadas.

4.1.1 Identificación y caracterización de los actos de reconocimiento

El primer objetivo de la investigación involucraba identificar y caracterizar los AdR que aparecían en la actividad conjunta de los participantes, profesor y estudiantes durante el desarrollo de ciertas actividades de aprendizaje. Las preguntas asociadas al objetivo eran las siguientes:

¿Qué actuaciones discursivas y no discursivas presentes en el desarrollo de las actividades de aprendizaje son identificadas por los alumnos como portadoras de significados sobre sí mismos como aprendices, es decir, como AdR?

¿Qué características presentan las actuaciones identificadas por los alumnos como AdR en lo que concierne a los actores —profesor, compañeros— implicados, a los significados que vehiculan —componentes del modelo de IdA— y a su estructura?

¿Es posible establecer una tipología de AdR atendiendo a las características de los actores implicados y de las actuaciones que están en su origen?

Los resultados en su conjunto, presentados en el tercer capítulo, dan cuenta que fue posible identificar, describir y caracterizar los AdR que tuvieron lugar en el marco de la actividad conjunta (que construyeron las profesoras con los estudiantes, y entre los mismos estudiantes) a lo largo de las cuatro SD estudiadas. Para desarrollar lo anterior, en primer lugar, nos referiremos al origen intersubjetivo de las actuaciones que los estudiantes identificaron como AdR y, posteriormente, pasaremos a desarrollar sus principales características en relación con las actuaciones que estuvieron en su origen,

su estructura, los actores involucrados, los significados vehiculados y la relación con el contexto que las albergó. Finalmente, con base en los resultados asociados al primer objetivo junto con antecedentes teóricos, proyectamos una ampliación del foco y los elementos de análisis en miras de delinear nuevas exploraciones.

Partiremos comentando que un AdR no puede ser entendido solo como una actuación discursiva —verbal o no verbal— que aparece en la actividad conjunta de los participantes y que alguien, como un observador externo, la pueda identificar para su análisis y caracterización. Un AdR entraña un fenómeno de naturaleza y origen más complejo; por tanto, es importante iniciar este apartado destacando que, debido a la naturaleza subjetiva de los AdR, en su rastreo fueron los propios estudiantes quienes distinguieron unos actos, a diferencia de otros, como portadores de significados sobre sí mismos como aprendices. De tal forma, gracias a que nos aproximamos fenomenológicamente a los AdR, fue posible aprehenderlos, describirlos y caracterizarlos.

Esta precisión inicial no solo destaca la naturaleza subjetiva de los AdR, sino que también deja entrever las exigencias metodológicas que comporta su estudio. En nuestra investigación asumimos tal desafío por medio del diseño y la implementación, en un primer momento, de un diario personal y, complementariamente, de una entrevista personal y en profundidad, con el objetivo de aproximarnos, registrar y comprender las experiencias subjetivas de aprendizaje y, muy especialmente, aquellas mediadas por un AdR.

Según lo dicho hasta aquí, los AdR se constituyen en el marco de experiencias subjetivas de aprendizaje, a pesar de que remiten a la participación e interacciones que los niños y los adolescentes tuvieron y reconstruyeron en actividades de aprendizaje de tipo escolar. De esta forma, podemos concluir que los AdR se aprehenden desde una experiencia subjetiva reconstruida discursivamente, la cual se gestó a partir las interacciones que tuvieron lugar entre la profesora y los estudiantes en el marco de la actividad conjunta y a lo largo de determinadas actividades de aprendizaje, lo que —en suma— se corresponde con el plano intersubjetivo de la experiencia.

En relación con la última idea, pasamos a describir y caracterizar las coordinadas intersubjetivas que dieron origen y forma a los AdR, las que se corresponden con los elementos de la actividad de aprendizaje que propiciaron cierto tipo de interacciones y

que representaron el contexto y materializaron las características socioculturales en la construcción de la IdA.

El plano de la actividad conjunta, las actividades de aprendizaje (en este caso de tipo escolar) corresponden a una situación en el que el surgimiento de los AdR se ve favorecido por las interacciones entre los participantes. Lo anterior, podemos ilustrarlo al reiterar que, en la totalidad de las sesiones que compusieron las cuatro SD surgieron AdR. No obstante, es interesante hacer notar que estos actos aparecieron con mayor frecuencia en ciertos segmentos de actividad conjunta, específicamente en los ubicados durante el desarrollo de una sesión, los que se caracterizaron por estar orientados ya sea al trabajo concreto en una tarea específica o a la construcción de conocimiento sobre ciertos saberes escolares³².

Podemos concluir, entonces, que la actividad conjunta, concebida a partir del triángulo interactivo, proporciona las bases para analizar y comprender el proceso constructivo de los AdR, ya que estos pueden surgir a la par y como un fenómeno más que se producirá —o no— mientras profesor y estudiantes articulan sus actuaciones en torno a ciertos contenidos y tareas de aprendizaje.

Tal y como lo planteamos en el análisis de los resultados, cada AdR tuvo su origen y se correspondió con una actuación típica que representaba una forma discreta en que se concretó la acción conjunta de los participantes durante un episodio de la actividad. Con base en tales antecedentes, advertimos, analizamos y justificamos —en su oportunidad— que esta propiedad de los AdR era coherente y compartía algunos de los rasgos distintivos de la actividad conjunta o interactividad (Coll et al., 1992; Coll et al., 2008; Colomina et al., 2005). Así, por ejemplo, un AdR abarcó una serie de actuaciones contingentes entre sí que los participantes expresaron para abordar cierto contenido o saberes curriculares, realizar alguna tarea determinada, regular algún aspecto de la participación o expresar compañerismo, afecto o empatía a alguien. Desde este punto de vista, los AdR surgen como un producto de los intercambios discursivos —verbales o no verbales— que se inscriben en un determinado curso de acción. Estas observaciones, además, nos llevan a comprender los AdR como enunciados, en los términos de Bakhtin (1995), puesto que todo enunciado constituye un eslabón en una cadena de comunicación discursiva y, por tanto, son unidades de comunicación discursiva.

³² Esta observación se realiza con base en lo detallado en el capítulo Resultados, se sugiere ver Tabla 3.4.

Las precisiones, previamente descritas, nos lleva a destacar el carácter situado de los AdR, el que no solo caracteriza a su origen, sino que de paso afecta, también, al significado de la actuación como al sentido que se atribuye a la experiencia y a los significados sobre sí mismo como aprendiz.

Lo descrito hasta este punto viene a destacar que, en el contexto de aula, las formas que adopta la actividad conjunta son el principal gestor de las coordenadas intersubjetivas en el surgimiento de un AdR. En este sentido, desde un principio hemos estado de acuerdo con que la actividad desarrollada en el aula es compleja y lo que en ella ocurre incide sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo los actores educativos. Con base en tales premisas, los resultados de esta investigación llaman la atención respecto a que la actividad que profesores y estudiantes construyeron en el aula y las experiencias que estos compartieron no solo produjo cambios en los conocimientos en torno a lo que trabajaban y que intentaban aprender, sino que también afectó la representación, valoración, en suma, los significados sobre sus propias habilidades, expectativas, intereses, motivaciones y afectos, como un todo. En definitiva, los antecedentes de la investigación dan cuenta de que los estudiantes ven confrontados los significados sobre sí mismos como aprendices y experimentan procesos de reconstrucción de identidad, particularmente la IdA, mientras participan y se esfuerzan por aprender los contenidos escolares. De tal forma, al igual que Boaler y Greeno (2000), Rubin (2007), Solomon (2007), Stables (2003), Vågan (2011) y Wortham (2004), nuestra investigación aporta y complementa con nuevos antecedentes el campo de investigación en torno a la interfaz entre identidad y educación.

La actividad conjunta ha sido tradicionalmente explorada como el plano donde actúan los mecanismos de influencia educativa en la construcción de conocimiento (Coll et al., 2008; Colomina et al., 2005), pero en esta ocasión, y haciendo uso de los antecedentes teórico, empíricos y el modelo de análisis, podemos proponerla como un plano en que actúan y operan los AdR. Al respecto, la noción de acción conjunta de Shotter (1993) revela que muchas de las actividades ordinarias de la cotidianidad requieren que nuestras acciones se entretengan con las de los demás y en tal operación las acciones de los otros pueden llegar a determinar las nuestras. Tal observación nos permite, además, corroborar que el punto de partida de un AdR y ciertos elementos constitutivos se sitúan en un plano intersubjetivo: el de la interactividad que transcurre en la cotidianidad de las actividades de aprendizaje. No obstante, y como hemos fundamentado previamente,

la naturaleza de los AdR es subjetiva, es decir, la selección, la interpretación y valoración de la actuación conjunta en cuestión está sujeta a parámetros personales, en un plano intrapsicológico.

Considerando lo anterior, la conformación de un AdR no compromete ni descansa exclusivamente en la intención del emisor al momento de pronunciar y dirigir su actuación, sino en los efectos que produce sobre quien recibe o toma para sí una actuación y la utiliza para mirarse y reflexionar sobre sí mismo, en este caso, como aprendiz. Al respecto, se precisa que, en el plano de la acción conjunta, los resultados de los intercambios no pueden ser adjudicados estrictamente a las intenciones de cualquiera de las partes involucradas o como planeados y previstos por alguno de estos, sino más bien como eventos que transcurren naturalmente (Shotter, 1993). No obstante, el mismo autor señala que los productos de la acción conjunta tienen intencionalidad, pero entendida en el sentido de señalar, implicar o indicar algo más allá de sí mismo, relacionado con un campo de nuevas y próximas acciones posibles, orientadas a funcionar como un contexto en el que las nuevas acciones tienden a pertenecer y ajustarse (Shotter, 1993). Tal perspectiva nos ayuda a enfatizar que los AdR son fenómenos que se inician de acciones discursivas conjuntas que tienen lugar y significado particular de acuerdo con su ubicación en el curso de la propia interactividad construida entre los participantes de la actividad.

Habida cuenta de lo dicho hasta aquí, el plano intersubjetivo está formado por las coordenadas que delinea la actividad de aprendizaje. En nuestro caso, las coordenadas generales se correspondieron con la actividad escolar en aulas tradicionales y, en términos más específicos, los distintos SAC que se configuraron en cada sesión a lo largo de las SD, los que estimularon y albergaron las interacciones y actuaciones específicas o, más bien, discretas en las que surgieron los AdR. De tal forma, los AdR remitieron a aquellas actuaciones en las que un participante identificó que alguien hizo o dijo algo sobre un otro en el transcurso de la actividad y tal actuación, además, fue percibida con una carga de significados que le permitieron al participante en cuestión reflexionar sobre sí mismo como aprendiz y acerca de su participación en la actividad (Saballa et al., 2015).

De tal forma, y con base en los antecedentes sobre los AdR proporcionados por el modelo de construcción de la IdA (Falsafi, 2011), partimos de la noción básica de que

todo AdR se forma a partir de, al menos, dos actores: en primer lugar, el emisor del acto o actuación, y en segundo lugar, el receptor, que en algunas ocasiones coincide con el destinatario de la actuación. Esta primera especificación operacional introdujo la presencia de *otros* en la conformación de un AdR y nuestros datos no hicieron más que, por un lado, confirmarlo como un requisito básico de su configuración e ilustrar que los otros dan forma al fenómeno de la alteridad y que, especialmente en este tipo de experiencias, reclaman un lugar único y propio (Valdés y Castro-Serrano, 2017). Por otro, los datos permitieron dar cuenta que, en algunos casos, esos *otros* adicionaban significados a partir de los cuales un aprendiz reconstruía el significado del AdR y el sentido de la experiencia como un todo.

En cuanto a lo primero, en la reconstrucción discursiva de las experiencias los participantes identificaron e incluyeron a *otros*, ya sea a alguien que integraba presencialmente la actividad conjunta y/o algún otro que el participante en cuestión rememoró e incluyó en la reconstrucción discursiva de la experiencia, el que no necesariamente era alguien que formaba parte de la actividad en sí. Secundariamente, los datos mostraron que el protagonismo del emisor del acto podía acotarse solo a desencadenar la experiencia y su presencia no tener un significado especial; es decir, su papel como emisor le otorga un protagonismo *a priori* el que no necesariamente comporta nuevos significados a la experiencia. De ahí concluimos que una experiencia puede o no estar integrada por alguien que sea significativo para el participante en cuestión, al menos en la experiencia respectiva. No obstante, identificamos experiencias en que los participantes percibieron a uno o a varios de aquellos *otros* integrantes a partir de una representación especial o le asignaron un significado peculiar, frente a lo que advertimos una amplia gama de razones que aportaron tonalidades adicionales al significado del AdR y al sentido de la experiencia en su conjunto.

Respecto a los otros significativos, corresponde mencionar que nuestros hallazgos se correlacionan con lo descrito por Campos de Miranda (2016) en su investigación sobre los otros significativos en la construcción de la identidad de aprendiz. Al respecto, la autora identificó que aquellos otros calificados como significativos estaban relacionados con la entrega de actos de reconocimiento que ayudaron a sus entrevistados a consolidar, contrastar y/o transformar las ideas y el sentido que tenían sobre sí mismos como aprendices (Campos de Miranda, 2016). Más específicamente, nos interesa mencionar que el estudio citado llegó a determinar una serie de motivos por los que

alguien era valorado como significativo en el proceso de construcción de la IdA y que las razones otorgadas por nuestros participantes al destacar a aquellos integrantes significativos que componían sus experiencias se corresponden con tales hallazgos.

Si recapitulamos las razones por las que profesoras, compañeros u otro actor fue apreciado como significativo, convenimos en señalar que, tal como informó Campos de Miranda (2016), la valoración se debió a que actuaron como un referente; los aprendices se sintieron que los ayudaron a interesarse y motivarse por participar en la actividad y/o a comprometerse en su labor específica; percibieron un apoyo para enfrentar las actividades; se vieron reconocidos en su capacidad para gestionar ciertos obstáculos, los cambios de comportamiento y/o de actitud. En suma, aquellos otros significativos no solo intervienen ofreciendo y expresando un AdR sino que la significatividad con la cual son investidos median en el significado que el participante atribuye a la experiencia subjetiva de aprendizaje; por ejemplo, operando en la alineación de los motivos u objetivos personales de los aprendices con los de la actividad, como en la consecuente reconstrucción del sentido de sí mismo como aprendiz.

Otro punto de interés relacionado con la investigación de Campos de Miranda (2016) se refiere a la determinación de dos tipos de otros significativos de carácter genérico: unos puntuales y otros transversales. De forma similar a la investigación citada, en nuestras experiencias que contaban con la presencia de otro significativo, identificamos ambos tipos: por una parte, otros significativos puntuales que, al parecer, solo en la experiencia en cuestión cobraron importancia y un valor especial para el aprendiz. Por otra parte, advertimos, también, que aparecían personajes que eran significativos para el participante por sobre y más allá de la experiencia en particular, dando cuenta de una relación y atribución de importancia que antecedió a la interacción, y que mostraba una influencia en el aprendiz que tenía cierta historia en el tiempo. A modo de ejemplo, advertimos que los compañeros con quienes se había compartido la misma trayectoria escolar calificaban como un otro significativo de este tipo e incluso, en algunos casos, se identificó que la madre también calificó como un otro significativo de larga trayectoria.

Por último, en relación con este punto, nos parece pertinente mencionar que un otro significativo que en principio aparece como un alguien significativo de tipo particular puede llegar a ser visto como transversal. Siguiendo a Campos de Miranda (2016), si

fuera posible explorar e indagar en más experiencias subjetivas de aprendizaje, en otras circunstancias y momentos, alguien puede llegar a ser reconstruido como un otro significativo de tipo transversal. De tal manera y si no perdemos de vista el foco de nuestra investigación, podemos concluir que resulta comprensible el que hayamos encontrado un número importante de otros significativos de tipo particular; pero que, por los motivos descritos, las características de los mismos y por la toma de conciencia sobre ello se presentan como buenos candidatos a convertirse en otros significativos de tipo transversal. Sin embargo, la exploración de este proceso excedía el foco y las posibilidades de esta investigación.

A partir de la definición operativa *quién hace o dice qué sobre quién y cómo* (Saballa et al., 2015), nos propusimos determinar el significado de cada acto con el objetivo de formular una tipología de los AdR. Para responder a lo anterior establecimos cuatro categorías generales de significados cuyo criterio de clasificación fue la orientación educativa de la actuación (o interacción) que estaba en el origen de cada acto. Consideramos situar el significado del AdR en relación con la temática de la actuación debido a que es un punto de referencia más observable y estable, permitiéndonos una interpretación y categorización más rigurosa. Lo anterior debido a que, en la perspectiva de un AdR como enunciado, es posible determinar los límites de un enunciado con base en las fronteras establecidas por el cambio del sujeto discursivo, la intencionalidad discursiva y la actitud evaluadora del hablante en función con el objeto de su enunciado (Bakhtin, 1995). Además, porque nos permitía recurrir e incluir claves contextuales.

Por consiguiente, elaboramos una tipología de AdR cuya función principal es identificar la temática de las actuaciones y organizarlas en función de ello. Tal decisión ha dado lugar a la definición de cuatro categorías genéricas de AdR y que, además, respetan el carácter situado de estos. Las categorías, tal como las presentamos y desarrollamos en su oportunidad (ver capítulo Resultados), son: gestión de la participación social, gestión de los significados sobre los contenidos y conocimiento escolar, gestión de la tarea académica y gestión de las relaciones socio-emocionales. Destacamos que las cuatro categorías son lo suficientemente genéricas para organizar la variedad de AdR e inclusivas de otras características que distinguen a cada acto. Por ejemplo, las cuatro categorías albergaron al conjunto de AdR que fueron identificados en cada sesión y a lo largo de las cuatro SD; además, cada una de los cuatro tipos incluyó los actos que fueron emitidos tanto por las profesoras como por los estudiantes.

En relación con la última observación, nos interesa hacer un paréntesis para subrayar que un hallazgo común a los cuatro casos de estudio fue que tanto las profesoras como los estudiantes actuaron como emisores de AdR, por lo que una idea concluyente de la investigación es que los niños y los adolescentes percibieron e interpretaron actuaciones provenientes ya sea de la profesora y de sus pares como un AdR. Es decir, tanto la profesora como los estudiantes son agentes legítimos en la emisión de tales actos. Los tipos de interacción y formas de diálogo que se recrearon en los cuatro casos de estudio han mostrado que tanto en las interacciones profesor-estudiante, que tendieron a caracterizarse por un diálogo de tipo triádico (Wells, 2001; Wells y Mejía, 2005), como en las interacciones entre los propios estudiantes, donde la organización dominante fue el trabajo en pequeño grupo puesto que de esta manera se esperaba fomentar la cooperación y el aprendizaje entre iguales (Colomina y Onrubia, 2005), hicieron posible el surgimiento de AdR. Entonces, la definición de los criterios que orientaron la selección de los casos de estudio que dieron como resultado la definición de cuatro casos diferentes entre sí en lo que concierne a las edades de los participantes y los tipos de intercambios comunicativos que dominaban en la actividad, nos permitió examinar una variedad representativa de interacciones de aula y que, a partir de tal variedad, podemos afirmar que los AdR son fenómenos transversales a los tipos de interacciones (ya sea entre profesor y estudiantes como entre estudiantes) y no exclusivos de uno u otro tipo de interacción dialógica. Además, los AdR surgen y se manifiestan en interacciones de actividades educativas realizadas con estudiantes en edad infantil y adolescente, por lo que son un fenómeno transversal a la educación básica (primaria) y media (secundaria). Sin embargo, advertimos y concluimos que la diversidad en las oportunidades de interacciones con pares y distintos agentes educativos favorecerá tanto las posibilidades de que surja un AdR como en la variedad de estos.

Para efectos de la clasificación de un AdR, la propuesta de las cuatro categorías permitió atender a las claves contextuales proporcionadas por el segmento de actividad conjunta que encuadró a cada actuación. Las claves contextuales, en este sentido, ayudaron a precisar el contenido y decidir la clasificación de los AdR, puesto que cada segmento se caracterizó por una finalidad, cierta tarea que ocupa a los participantes y actuaciones típicas que representan la variedad de acciones que despliega uno y otro actor. Entonces, se prevé importante poder contar con este tipo de antecedentes pues ofrecen información auxiliar que favorece la comprensión e interpretación del contenido

temático de la actuación que está en el origen del AdR.

Podemos concluir que la opción de definir una tipología de AdR tomando como referencia el contenido de la actuación o interacción que está en la base del AdR, por un lado, reivindica el rasgo situado de los actos, y por otro, responde al plano intersubjetivo de construcción de la IdA. Lo anterior en vista de adecuarnos al fenómeno estudiado, los AdR, y su naturaleza subjetiva, pero cuyo origen se remonta a interacciones concretas y puntuales en la actividad de aprendizaje. Ante tales condiciones, entonces, es importante concebir la tipología en su fin organizador de AdR y no como una tipología prototípica orientada a prescribir tales actos.

En este punto, las cuatro categorías genéricas de AdR nos ayudan a mostrar las diferencias de base, en materia epistemológica y de finalidad, con otras iniciativas que trabajan en la conceptualización del constructo o términos afines al de identidad de aprendiz. Para ejemplificar lo anterior, las elaboraciones teóricas derivadas del proyecto RANLHE (Bron et al., 2010; González, J. 2010; Thunborg et al., 2012; Thunborg y Edstrom, 2008) concluyeron con diferentes propuestas de tipologías de identidad de aprendiz que intentaban, en un caso, establecer tipos explicativos de formación de esta identidad (identidad múltiple integrada, identidad flotante, identidad adoptada), y en otro, determinar tipos de caracterizaciones específicas como aprendices (el buen aprendiz, el aprendiz fracasado, el aprendiz instrumental, etc.). En contraparte, la intención de los estudios sobre identidad de aprendiz, con base en los planteamientos que enmarcan esta investigación, se distancia de los intentos por llegar a determinar ciertos tipos de aprendices sino que más bien se orientan a intentar identificar las variables que intervienen en la construcción de esta identidad y comprender las relaciones entre ellas, ya que, en términos generales, entendemos la identidad como recursos para construir el reconocimiento de uno mismo, y de los otros, y para gestionar el contexto (Bernstein y Solomon, 2010), a partir de lo cual, en el caso de la IdA, alguien puede moverse y afrontar los desafíos de aprendizaje reconstruyéndose a sí mismo en cuanto aprendiz y, junto a lo anterior, operar en las situaciones, en los contextos y las actividades de aprendizaje.

Por último, los ejemplares de AdR descritos en el capítulo de resultados y ubicados en cada una de las cuatro categorías expresan su utilidad como instrumento mediador de la participación en la actividad misma, puesto que ayudaron a los niños y adolescentes a

reflexionar *in situ* sobre algún aspecto de sí mismos en cuanto aprendices; por ejemplo, sus objetivos de aprendizaje, y para autorregular su participación desde la gestión, ya sea de la tarea, los conocimientos, las normas de participación y/o las relaciones socioafectivas.

Habida cuenta de lo dicho hasta aquí, los AdR remiten a acciones y actuaciones que surgen ligadas a la construcción misma de la actividad conjunta, sintonizando, así, con su finalidad y, además, viéndose influida por la cultura escolar, que caracteriza a cada comunidad educativa, como por asuntos de carácter más general. A saber, por los Discursos que, siguiendo a Foucault (1979) y a Gee (2000), representan, contienen y determinan construcciones sociales, culturales e históricas sobre el mundo e, incluso, sobre uno mismo. De tal manera, la variedad de AdR que emergieron en cada caso estuvo sujeta, en una primera instancia, a las formas particulares de organizar la actividad conjunta que, en lo inmediato, estimularon y configuraron determinadas interacciones. Esta observación no hace más que reiterar que la producción del AdR está arraigada a las prácticas sociales de quienes realizan cierta actividad y/o forman parte de una comunidad en particular y, vinculado a lo anterior, su correspondiente significado está influido culturalmente.

De acuerdo con el diseño de nuestra investigación, nos restringimos a explorar los AdR en actividades de aprendizaje que tiene lugar en el contexto de aula. Tal delimitación ha permitido, por una parte, aproximarnos con mayor precisión a un nivel específico en el que se configura la práctica educativa escolar (Martín y Mauri, 2005), contexto en que se establecen interacciones cercanas e íntimas. Pero, por otra parte, ha involucrado dejar de lado otro tipo de situaciones y ambientes propios del ámbito escolar; puesto que, si bien el aula es un sistema con vida propia, esta no es autónoma debido a que se encuentra inserta en una red de suprasistemas y sistemas paralelos que intervienen en su configuración (Coll y Solé, 2005).

En relación con el primer enunciado, el aula como un nivel específico de configuración de la práctica educativa, nos parece interesante revisar nuestro foco de estudio y respectivos hallazgos en relación con la propuesta tripartita de reconocimiento desarrollada por Honneth con el objeto de perfilar una ampliación en los elementos y el alcance de los análisis.

Los planteamientos del autor citado proponen que el desarrollo de la identidad cultural

es de naturaleza social y ocurre con base en y logrando las tres autorrealizaciones prácticas: auto-confianza, auto-respeto y auto-estima (Honneth, 1997). Si bien el autor sitúa las tres formas de reconocimiento en espacios de interacción ligados a instituciones históricas como la familia, el Estado y la sociedad civil, nos interesa revisar a la luz de la dinámica de reconocimiento del primer y tercer espacio (familia y sociedad civil) las interacciones de reconocimiento analizadas en el contexto del aula escolar, argumentando que la escuela puede ser comprendida como un ejemplar representativo de una institución formal que también es social e histórica y que actúa reconociendo de cierta forma y con ciertas finalidades a sus integrantes.

De acuerdo con lo observado (y considerando los antecedentes teóricos revisados en su momento), la construcción de la actividad conjunta en las cuatro SD comportó la puesta en marcha de interacciones directas e inmediatas entre quienes componían el triángulo interactivo. En este sentido, el reconocimiento en la actividad del aula se dio en un espacio de interacción cercano e íntimo (y que en los cuatro casos se remontaba a una trayectoria escolar compartida y común desde hace un par de años), en el que los involucrados eran personajes concretos y en varios casos valorados como alguien significativo por los mismos participantes.

Partiremos recordando que la noción de amor, en la perspectiva de Honneth (1997), trasciende las relaciones románticas, ya que se refiere a necesidades de índole afectivas en que las personas confirman su naturaleza necesitada de afectos y dependiendo de que otros se lo proporcionen para, así, lograr un nivel creciente de autonomía y autoconfianza a nivel identitario. De tal manera, visualizamos que las relaciones e interacciones gestadas al interior de un aula escolar (entre un profesor y estudiantes y/o entre los mismos estudiantes) podrían ser vistas como paradigmáticas y proveedoras de reconocimiento interpersonal por medio del cual, en mayor o menor medida, negociar y lograr autoconfianza y autodeterminación en cuanto aprendiz. De tal manera, la elaboración conceptual de Honneth respecto al primer escenario de reconocimiento en la formación de la identidad, y guardando las proporciones en lo que se refiere al sostén y tradición teórica, nos invita a reflexionar y a esbozar la posibilidad de plantear la actividad conjunta del aula escolar, y sus respectivas formas de organización, como un referente prototípico de procesos de enseñanza y aprendizaje y de agentes educativos que dan lugar al surgimiento de ciertos AdR que ayudan a reconocerse, diferenciarse y aceptarse a uno mismo como un cierto tipo de aprendiz. Por tanto, las experiencias

subjetivas de aprendizaje mediadas por dichos actos ayudarían a cimentar y a mantener la autonomía como tal.

El aula también recrea un escenario público. Al verlo así y recurrir a la noción de estima social o solidaridad de Honneth (1997) (como el tercer estadio de reconocimiento), nos incita a plantear que los AdR que emergen y se negocian en las actividades de un aula escolar contribuirían a construir un sentimiento de valor propio en cuanto aprendiz.

Siguiendo al autor, en la sociedad civil o a nivel comunitario el reconocimiento apunta a considerar a alguien significativo para la comunidad, o para la praxis común, debido a que sus capacidades y cualidades resultan importantes y valiosas para el grupo y el quehacer de los demás (De la Maza, 2010; Honneth, 1997). Y, además, porque existen ciertos parámetros valorativos que son compartidos y hay propósitos comunes que definen criterios de relevancia social convenidos culturalmente (De la Maza, 2010; León, 2010).

Entonces, la valoración social a la que alude Honneth nos hace pensar que la dinámica del aula produce y expresa cierto reconocimiento que contribuye a fortalecer o amenazar la autoestima de uno como aprendiz. Planteamos este supuesto tomando como referencia aquellos AdR orientados a valorar, positiva o negativamente, las cualidades y facultades concretas de los aprendices en la gestión ya sea de la participación, la tarea, los conocimientos y clima sociafectivo pero que no solo mostraron o reportaron un beneficio —o perjuicio— para el quehacer propio como aprendiz, sino que también operaron en relación con los otros y en la ocupación de los otros en cuanto aprendices. Nos parece oportuna considerar la perspectiva que ofrece el tercer estadio de reconocimiento de Honneth, ya que incorpora el marco cultural y la finalidad común de la actividad educativa escolar, en que el reconocimiento se basa en acciones concretas, da la posibilidad de que aquellos otros estén individualizados o distribuidos y rescata las capacidades individuales de los aprendices y, con base en ello, sus aportes personales y variados a la consecución —o no— de los motivos y objetivos comunes de aprendizaje.

En definitiva, al tomar perspectiva del corpus de información recopilada en la investigación a partir tanto de la teoría de Honneth (1997), específicamente los planteamientos relativos al reconocimiento en la esfera familiar y social, como la propuesta de Taylor (1993), sobre la política de la diferencia, nos permite sostener que, por un lado, ciertas interacciones en aula dan lugar a AdR que configuran significados

sobre sí mismo como aprendiz que fortalecen —o merman— la autoconfianza y/o la autoestima en cuanto tal. Y, por otro, a que cada uno al participar y mostrar su peculiar modo de ser como aprendiz sea reconocido en su singularidad, resguardando —así— las diferencias y la diversidad que se recrea en las aulas y en las comunidades educativas en general.

Al respecto, los AdR analizados en esta investigación no solo nos permiten plantear que esos actos proporcionan la materia prima para la reconstrucción de la IdA, sino que, además, nos llevan a identificar el contexto de aula escolar como una esfera privilegiada e, incluso paradigmática para la generación de particulares AdR que median la construcción de una identidad específica: la IdA.

Lo anterior debido a que el aula es un contexto de actividad que de manera formal e intencionada se orienta al aprendizaje, cuyos actores desempeñan roles predeterminados, con diferentes estatus y nivel de pericia, con interacciones cotidianas complementarias en el proceso y la tarea de enseñar y aprender (Coll, 2005a), y que adquieren un sentido de familiaridad. De tal manera, proponemos que de acuerdo con ciertas características del contexto aula, como que es un espacio de interacciones inmediatas, concretas e íntimas, integrado por actores cercanos y varios de ellos vinculados afectivamente, da lugar a que surja cierto tipo de reconocimiento y que los respectivos significados vehiculados refuercen o mermen la autoconfianza de uno mismo como aprendiz. Nuestra tentativa de extender la teorización de los efectos del reconocimiento que acontecen a nivel familiar (la vivencia de autoconfianza) a las interacciones que se producen a nivel de aula se justifica e ilustra a partir de los temas de los AdR que representaron la categoría gestión de relaciones sociafectivas. En esta categoría, la variedad de los actos expresaban —u omitían— muestras de empatía o contención emocional en una situación de inquietud o frustración académica, valoraban la integración de los pares y el vínculo entre ellos, así como la historia común tras compartir un ciclo académico; eran acciones que mostraban, denunciaban o resolvían conflictos o interacciones de maltrato entre iguales y buscaban animar a los participantes y a comunicar confianza entre ellos. En suma, podemos decir que representaban interacciones que contribuían a —o atentaban— la confianza de uno mismo como aprendiz.

Tal y como ya lo anunciamos, la dinámica de la vida social en el aula otorga, también,

la oportunidad para sentirse reconocido a partir de las capacidades y operaciones personales que se despliegan en la actividad y que son valoradas en la medida que contribuyen a las metas colectivas y están en línea con su horizonte de ideales. En este caso, el reconocimiento con base en estas características podría aportar significados sobre sí mismo como aprendiz que fortifican o disminuyen la autoestima en cuanto tal. Al respecto, y a modo de ejemplo, podemos citar las temáticas de la categoría de AdR orientados a la gestión de la participación social, en el que algunos actos supervisaban y llamaban la atención sobre ciertas actitudes y conductas de los participantes, ya sea con el fin de conseguir su ajuste a ciertos estándares disciplinares o, por el contrario, transgredirlos. En otros casos, fueron actuaciones que destacaron, positiva o negativamente, la disposición y el compromiso con la participación en una actividad específica, en el desarrollo de una tarea o en el ejercicio de ciertos los roles.

En definitiva, la teoría de Honneth (1997) nos permite observar y sugerir que ciertas interacciones, en el marco de un contexto particular como es el aula escolar, favorecen la construcción y negociación de significados de uno como aprendiz que pueden afectar ya sea la autoconfianza o el grado de autonomía con que uno se concibe como aprendiz o la autoestima para valorarse y operar como un contribuyente legítimo en cierta actividad y/o comunidad de aprendizaje.

Como hemos señalado en párrafos anteriores, nos limitamos a estudiar cuatro SD que se desarrollaron en contexto de aula y no exploramos el ámbito escolar más amplio u otros niveles de configuración de la práctica educativa como el nivel de la institución educativa (Martín y Mauri, 2005). Al admitir la relación entre los niveles de la práctica educativa y, particularmente, al asumir que la institución educativa determina varios aspectos de la configuración del aula (en la que se inscribió cada SD), podemos prever que la participación en otros tipos de situaciones y contextos propios del ámbito escolar pueden proporcionar, también, la posibilidad de construir y reconstruir significados sobre uno mismo como aprendiz. Lo anterior, fundamentado en al menos dos antecedentes. En primer lugar, Falsafi (2011) enuncia cuatro tipos de actividades que favorecen la construcción de esta identidad; al respecto, la presente investigación exploró e indagó en la actividad tipo 1, es decir, aquella actividad que explícitamente está dirigida a lograr algún tipo de aprendizaje, pero hay actividades que generan aprendizajes pese a que su diseño no lo pretendía explícita y formalmente, las que corresponden a una actividad tipo 2. Por tanto, esta consideración amplía el rango de

situaciones y contextos en las cuales rastrear actividades y sus respectivas experiencias subjetivas de aprendizaje, incluso dentro del mismo ámbito escolar.

En segundo lugar, nos interesa citar la propuesta de Wulf et al. (2012) con la finalidad de proyectar una expansión del foco y la unidad de análisis en el estudio de los AdR y la construcción de la IdA. Al respecto, los autores citados identificaron empíricamente la existencia de acciones educativas verbales, no verbales y performativas de reconocimiento y estima, las que se comunican y expresan a través de prácticas educativas específicas y cotidianas orientadas a construir una cultura de reconocimiento y estima que proporciona un marco de referencia y un espacio performativo a sus integrantes, lo que puede afectar procesos individuales y grupales como, por ejemplo, el fortalecimiento y la mantención de la autoestima de sus miembros y la construcción de un sentido de comunidad (Wulf et al., 2012).

El estudio citado indagó e identificó la puesta en escena y la realización de acciones y gestos educativos con los que se expresaba y representaba el reconocimiento y la estima en una comunidad escolar. Si bien hay una marcada diferencia, tanto por los supuestos teóricos y el foco de análisis como por la exploración del fenómeno y las correspondiente conceptualización de un acto de reconocimiento y estima³³, nos ha llevado a tomar perspectiva de nuestra aproximación empírica y del conjunto de los datos obtenidos al punto de emprender y enunciar una propuesta en que planteamos a los AdR como un fenómeno de una práctica educativa específica: la práctica del reconocimiento.

El trabajo citado plantea tres categorías heurísticas de reconocimiento y estima que se entrelazan en la vida cotidiana de una comunidad educativa; de tal forma, “los actos de reconocimiento y estima contribuyen a la atmósfera de reconocimiento y estima al igual que las prácticas de dar forma a una cultura de reconocimiento y la estima también puede contener actos de reconocimiento y estima. A su vez, las prácticas de dar forma a una cultura de reconocimiento y estima tienen un impacto en un ambiente de reconocimiento y estima” (Wulf et al., 2012, p.66). Por otra parte, y desde una posición

³³ Solo para reiterar la definición, que previamente hemos citado, un acto de reconocimiento y estima: “es una demostración de aprobación o afirmación de apoyo de un acto que se atribuye a una persona (o, en el caso de un grupo, a varias personas) y que exhibe una cierta cualidad (connotada positivamente). Sin embargo, es, al mismo tiempo, la posibilidad de la autoatribución del objeto de reconocimiento y estima que él o ella se ganó este reconocimiento y estima (Wulf et al., 2012, p.65).

epistemológica constructivista sociocultural, nuestra perspectiva del reconocimiento y los respectivos AdR la hemos desarrollado en el marco de las experiencias subjetivas de aprendizaje, en la que alguien selecciona hechos, situaciones, actores, discursos, significados que los configura e interpreta como un acto que le informa a sí mismo sobre sus características, su participación y posicionamiento como aprendiz.

La propuesta y la información recopilada por Wulf et al. (2012) ofrecen un panorama más amplio de las situaciones —escolares— donde se expresan actuaciones con el propósito explícito de comunicar reconocimiento. Vale decir, informan de acciones, producidas más allá del ámbito de la acción conjunta del aula, que han tenido un objetivo explícito e intencionado de reconocer a alguien por su producción y participación en actividades de aprendizaje y educativas en general. De tal manera, los autores citados nos ofrecen la descripción de procesos interactivos y comunicativos —verbales, no verbales y performativos— que configuran patrones de actuaciones dirigidos a sus integrantes con la intención de reconocerlos y, a partir de ello, contribuir a procesos personales, como el desarrollo identitario³⁴ y el fortalecimiento de la autoestima. No obstante, visto desde nuestro enfoque, la oferta y disponibilidad intencionada de una serie de actos y dinámicas de reconocimiento y estima no se corresponden, necesariamente, con que estos serán aprehendidos por los participantes y utilizados para la reconstrucción de significados sobre sí mismos como aprendices, específicamente.

Ambas perspectivas, entonces, dejan entrever que los AdR propuestos en esta investigación y los actos de reconocimiento y estima sugeridos por Wulf et al. (2012) pueden ser comprendidas como experiencias relacionadas entre sí, pero que no son equivalentes. Sostenemos lo anterior con base en nuestros hallazgos, ya que por más que las actuaciones sean creadas y dirigidas con la intención de reconocer a alguien en específico, tales actuaciones no siempre serán atendidas, interiorizadas y/o resultarán significativas para dicho participante y, en consecuencia, no llegarán a ser valorados e interpretados como un AdR que informa y comporta una serie de significados

³⁴ Los autores toman como referente la teoría de Honneth, específicamente en lo relativo a la elaboración conceptual del reconocimiento y la relación de este proceso intersubjetivo en la formación de la identidad. Al respecto, no refieren la elaboración conceptual de algún tipo específico de identidad, sino que se refieren a la identidad en términos genéricos dejando entrever la noción de identidad cultural al igual que Honneth.

específicos sobre uno mismo como aprendiz.³⁵

En contraparte, un AdR puede ser construido a partir de un repertorio de actuaciones más amplio que el grupo de acciones que fueron concebidas y emitidas con el propósito de reconocer a los participantes en función de sus características y/o participación como aprendiz, debido a que, a nuestro entender, los AdR son una comprensión e interpretación subjetiva de actuaciones, por lo que un aprendiz puede traducir y convertir cualquier interacción o actuación en un AdR.

En consecuencia, la raíz de un AdR es una acción que ha tenido lugar en la actividad conjunta de los participantes en actividades de aprendizaje, pero no necesariamente se corresponde —uno a uno— con alguna de las actuaciones que han sido emitidas con el objetivo de reconocer a alguien³⁶. Sin embargo, estas actuaciones creadas con la intención de reconocer se presentan como las principales candidatas que podrían operar como AdR o que potencialmente comportarían un AdR para la construcción de la IdA, y por esta razón proponemos denominar *proto-actos de reconocimiento* a estas actuaciones.

Los proto-actos y los AdR conformarían, así, un conjunto de experiencias y procesos interpsicológicos que tienen, en el primer caso, la intención de reconocer y, en el segundo, un impacto efectivo en la construcción de significados sobre uno mismo como aprendiz. Esta configuración de proto-actos y AdR que se van construyendo y expresando entre los participantes a lo largo de la actividad conjunta en actividades de aprendizaje propiamente tal, o de tipo 1 de acuerdo con Falsafi (2011), o de otro carácter pero que confiere algún tipo de aprendizaje, tipo 2 (Falsafi, 2011), dan pie para hipotetizar la categorización de una práctica educativa con finalidad, características y recursos específicos: la práctica del reconocimiento.

A continuación, presentamos un cuadro que sistematiza la propuesta antes esbozada y que se traduce en la práctica del reconocimiento compuesta, hasta ahora, por los proto-actos de reconocimiento y los AdR en cuanto aprendiz. Lo anterior, deja entrever una línea de desarrollo para continuar indagando sobre esta materia.

³⁵ Se sugiere volver a revisar la tabla 3.3, que contiene citas textuales de experiencias de dos estudiantes y representan la naturaleza subjetiva de los AdR, ya que, si bien cada AdR tuvo su origen en actuaciones semejantes entre sí, tanto en su proximidad temporo-espacial como en la finalidad, el contenido de las experiencias e impacto del AdR son diferentes.

³⁶ Además, no hay que perder de vista que un reconocimiento puede gestarse con el fin de contribuir con significados para la reconstrucción de otro tipo de identidades.

Tabla 4.1

Descripción comparativa entre los proto-actos de reconocimiento y los actos de reconocimiento

PROTO-ACTOS DE RECONOCIMIENTO		
<p>Son acciones que tienen el objetivo de reconocer a los participantes de una actividad educativa; es decir, son actuaciones emitidas con la intención de y dirigidas a ofrecer reconocimiento. A su vez, son acciones o actuaciones observables, registrables e identificables por un observador externo.</p>		
Subtipos	Acciones planificadas y diseñadas para reconocer	Acciones emergentes y espontáneas de reconocimiento
Definición	<p>Son acciones diseñadas y planificadas con el propósito de otorgar y ofrecer reconocimiento a los participantes de las actividades. En otras palabras, son acciones o actuaciones establecidas previamente con la intención de reconocer.</p>	<p>Son acciones de reconocimiento que surgen en la actividad conjunta de los participantes, aunque no hayan sido diseñadas ni planificadas previamente para otorgar cierto reconocimiento. Dicho de otra manera, son acciones o actuaciones que emergen durante la actividad conjunta con la intención de reconocer a uno o varios participantes e, incluso, con el propósito de producir un clima de reconocimiento.</p>
Componentes: <i>Destinatario</i>	<p>La actuación tiene un destinatario que ha sido definido previamente, el que puede ser alguien individualizado, un grupo de participantes o el colectivo de ellos. Esto último, podría entenderse como acciones dirigidas al clima de la actividad y de las interacciones.</p>	<p>La actuación tiene un destinatario que no ha sido predefinido, sino que se determina junto con la emisión de la actuación. El destinatario puede ser alguien individualizado, un grupo de participantes o el colectivo de ellos. Esto último, podría entenderse como acciones dirigidas al clima de la actividad y de las interacciones.</p>
<i>Emisor</i>	<p>La actuación tiene un emisor identificable y puede ser alguien individualizado, un grupo de participantes o estar distribuida entre los participantes.</p>	<p>La actuación tiene un emisor identificable y puede ser alguien individualizado, un grupo de participantes o estar distribuido entre los participantes.</p>
Características: <i>Expresión</i>	<p>La expresión del reconocimiento es explícita; esto quiere decir que el reconocimiento se expresa de forma clara y manifiesta.</p>	<p>La expresión del reconocimiento es explícita o implícita; esto quiere decir que el reconocimiento se puede expresar de forma clara y manifiesta o, contrariamente, se puede expresar de forma encubierta o a partir de acciones en las que se sobreentiende el reconocimiento.</p>
<i>Carácter</i>	<p>La actuación tiene un carácter formal; es decir, son actuaciones de carácter oficial y se desarrollan bajo cierto protocolo institucional</p>	<p>La actuación tiene un carácter eminentemente informal; es decir, son actuaciones de carácter más bien coloquial donde el reconocimiento se proporciona de manera espontánea.</p>

ACTOS DE RECONOCIMIENTO

Son actos interpretados y utilizados por alguien para el reconocimiento de sí mismo como aprendiz. Corresponden a la reconstrucción discursiva de una experiencia subjetiva de aprendizaje —o varias— que han sido mediadas por un AdR, el que ha surgido a raíz de interacciones en el plano de actividad conjunta. Son, en resumen, una selección, interpretación y valoración subjetiva de acciones o actuaciones de reconocimiento.

Componentes:
Receptor El *receptor* del acto es, siempre, el participante en cuestión, ya sea de forma individualizada, formando parte de un grupo o siendo un integrante más distribuido en el colectivo de los participantes de la actividad. En este caso un AdR se compone de un receptor, ya que es una condición de los AdR, debido a que el destinatario original de la actuación no necesariamente se va a corresponder con el receptor.

Emisor El acto tiene un emisor que es claramente identificable por el participante en cuestión y es un integrante presencial de la actividad. Puede ser alguien en particular, un grupo de integrantes de la actividad o, incluso, el “emisor” estar distribuido entre quienes participan en la actividad.

Características:
Expresión La expresión del acto puede ser explícita o implícita, porque indistintamente de la expresión (una actuación más o menos manifiesta) el participante en cuestión la percibió, la tomó e interpretó como un acto que comportaba significados sobre sí como aprendiz.

Carácter El acto pudo tener un carácter formal o informal, porque indistintamente del carácter (una actuación más o menos oficial o, contrariamente, espontáneo) el participante en cuestión percibió una actuación, la tomó e interpretó como un acto que comportaba significados sobre sí como aprendiz.

Concluimos este apartado con la propuesta de abordar y elaborar conceptualmente los proto-actos y a los AdR bajo la noción de una práctica de reconocimiento y, a esta última, situarla en el marco de las prácticas educativas. Lo anterior constituye una pretensión que puede ser analizada y discutida a la luz de la naturaleza y las funciones de la educación escolar, desde una perspectiva socio cultural. La educación escolar entendida como una práctica social y que es desarrollada para promover y facilitar la socialización como la individuación de las personas (Coll, 1996; 2005a; Roberts, 2007) plantea, y también, exige que toda práctica educativa debiera esforzarse en concretizar y cumplir con ambas funciones. Entonces, esta doble función de la educación escolar sirve como eje orientador para analizar y trazar las funciones y las vías de la práctica de reconocimiento, comprendiendo tanto a los proto-actos como a los AdR propiamente tal.

La práctica del reconocimiento la proyectamos con el objeto de contribuir al proceso identitario de las personas, aunque sugerimos orientarla, preferentemente, a la construcción de significados sobre uno mismo como aprendiz; en otras palabras, la IdA. De tal manera, esta práctica se convertiría en la fuente de significados para la

construcción de la IdA y, en ella, los AdR son entendidos como un elemento crítico en la reconstrucción de esta identidad. Asimismo, la práctica de reconocimiento tendría como finalidad ayudar a los aprendices a atribuir sentido a los aprendizajes escolares; es decir, serían momentos, actividades, experiencias privilegiadas para ayudar a que los saberes y los conocimientos construidos sean apropiados y más aprovechados por el aprendiz para una participación más competente y, también, más estrechamente relacionados e incorporados a su proyecto personal, a sus motivos y vinculados a sus afectos. De esta forma, la práctica del reconocimiento ayudaría a que el aprendiz encuentre y de un sentido a lo que aprende. En definitiva, se vislumbra que la práctica de reconocimiento estaría orientada a favorecer la construcción del sentido que las personas atribuyen a la experiencia de aprendizaje en su conjunto.

4.1.2 Impacto de los actos de reconocimiento en la construcción de significados sobre sí mismo como aprendiz

El segundo objetivo de la investigación involucraba indagar en el proceso e impacto de las actuaciones identificadas por los participantes como AdR en los procesos de construcción de significados sobre sí mismos como aprendices. Las preguntas que se desprendían del objetivo eran las siguientes:

¿Con qué significados sobre sí mismos como aprendices —componentes del modelo de IdA— ponen en relación los alumnos las actuaciones identificadas por ellos como AdR?

¿Cuáles son las características del proceso por el que llega a impactar un AdR en la construcción de significados sobre sí mismos como aprendices?

A partir de los resultados expuestos en el tercer capítulo, podemos decir que logramos identificar, describir y comprender algunos aspectos del impacto de los AdR en los procesos de construcción de significados sobre sí mismo como aprendiz. Para desarrollar los principales hallazgos asociados a este objetivo, nos centraremos en el plano intrapsicológico de la construcción de la IdA, para lo cual nos referiremos a las modalidades de construcción “en” y “sobre” la actividad, o también llamadas *in* y *on activity*.

Partiremos afirmando que el sentido de reconocimiento no se construye a partir de una transferencia lineal y directa de los significados que comporta la actuación que está en

el origen de cada AdR. El impacto de los AdR en la construcción de significados y el sentido de reconocimiento hay que entenderlo como dependiente y sujeto, al menos, a las coordenadas temporo-espaciales de construcción de significados, es decir, las respectivas modalidades de construcción; a la materia prima disponible, específicamente a las características de los significados que vehicula un AdR y que se ponen en juego durante la experiencia como de los artefactos que conforman la actividad; y a las herramientas y recursos de mediación disponibles para operar con los significados.

Para aproximarnos e intentar determinar el impacto de los AdR es fundamental remitirnos y recordar que la IdA es definida como dinámica y cambiante y que, con base en tales características, es factible abordarla en el marco de las tres modalidades de construcción y de las correspondientes coordenadas espacio-temporales que determina cada una de ella.

Relacionado con lo anterior y confirmando la premisa de que los AdR surgen y tienen protagonismo mientras se participa en una actividad (modalidad *in activity*), nos fue posible identificar que los significados que comporta y expresa un AdR están sujetos al contexto, dependen de este, son dinámicos y fluctuantes en la extensión y complejidad de una misma experiencia, y tienen una función eminentemente ejecutiva para el participante permitiéndole, así, una regulación y ajuste inmediato durante la actividad.

Si bien un AdR surge y opera en la actividad misma y de acuerdo con la conceptualización de la modalidad *in activity* el proceso constructivo, en términos fenomenológicos, es experiencial (Falsafi, 2011), a nosotros nos fue posible conocer y explorar tal acto en una versión fenomenológica diferente. Esto es, accedimos a las experiencias por medio de su reconstrucción que, aunque comunicadas por los propios participantes (niños y los adolescentes) y mientras la actividad en cuestión aún estaba en curso, se realizó mediante la narración por escrito de las experiencias que cada uno quiso seleccionar y compartir. De tal manera, nos fue posible observar experiencias organizadas y comunicadas por medio de un formato específico (el diario) y que tuvieron la forma de breves historias narrativas, descritas en un lenguaje más bien privado y abreviado, y que dejaban entrever significados sobre sí mismos como aprendices más bien contextualizados, en términos vygotskianos (Vygotsky, 1995; Wertsch, 1985).

Como hemos señalado, un AdR se configuró a partir de actuaciones conjuntas, en las que el lenguaje en la forma de dialogo fue el principal mediador de los significados vehiculados por el acto y que cada participante interpretó como informando sobre sí mismo como aprendiz y su participación. También es importante destacar que intervinieron una multiplicidad de artefactos proporcionados por el contexto escolar y la comunidad que cada aula representaba. Los postulados de Holland et al. (1998) destacan la presencia y la acción de los artefactos que conforman los espacios que construyen las identidades o, en sus términos, los mundos figurados, puesto que son instrumentos de uso cotidiano que ayudan a mediar tanto las acciones concretas de sus integrantes como la reconstrucción de sus identidades. De tal manera, fue posible advertir la acción de una serie de artefactos de carácter material y conceptual que intervinieron en las experiencias como, por ejemplo, recursos y materiales educativos (libros, videos, computadoras, etc.), prácticas evaluativas (pruebas, calificaciones, el raking, aprobar/reprobar), tareas académicas y eventos extracurriculares (exposiciones, guías, fórmulas, concursos), personajes (amigos, compañeros, profesores y figuras históricas como Platón, Aristóteles), entre otros. Estos artefactos (si bien preexistentes a las experiencias subjetivas) aparejados al AdR cobraron un valor y función mediadora en la reconstrucción de significados y en la respectiva posición desde la cual los niños y adolescentes continuaron su participación en la actividad.

En cuanto al lenguaje, en su formato narrativo y discursivo, tiene un lugar protagónico como herramienta mediadora de identidades (Bruner, 1997, 2003; Gee, 2000; Penuel y Wertsh, 1995; Ricoeur, 2005; Sfard y Prusak, 2005; Taylor, 1993). En específico, se ha determinado que la acción discursiva interviene en distintos niveles y por diversos medios en la construcción de identidades, siendo una de ellas el posicionamiento recíproco que los participantes adoptan en el curso de sus interacciones (De Fina, Schiffrin y Bamberg, 2006; Davies y Harré, 1990; Wortham y Reyes, 2015).

A partir de tales antecedentes y con base en el análisis de las experiencias podemos concluir que tanto los AdR como el posicionamiento son fenómenos que se influyen mutuamente. Como ambos son fenómenos que toman lugar en el curso de interacciones y adquieren forma por medio del discurso, identificamos que un impacto concreto de todo AdR en los significados sobre sí mismo como aprendiz se relaciona con la atención y la negociación reciproca de las posiciones que el mismo acto pone a disposición de los participantes. Es decir, un AdR interviene en la posición que una persona adopta en el

curso de una interacción y desde la que asumirá la relación con sus interlocutores, puesto que los actos vehiculan un conjunto de significados, utilizan y movilizan una serie de artefactos, todo lo que ayuda al participante a comprender y gestionar las posiciones disponibles en una interacción. De tal manera, frente a la posición tomada en cuenta por medio del AdR, un participante podrá confirmar o rechazar la categoría que representa la posición en cuestión (como en la experiencia de Tatiana, ver tabla 3.26) o, también, podrá redefinir las representaciones, exigencias y características atribuidas a una y otra posición que conforma la interacción y que son vistas como categorías contrapuestas (como en la experiencia de Ana, ver tabla 3.27), entre otras varias posibilidades (Davies y Harré, 1990).

Como el posicionamiento transcurre en la participación misma durante la actividad de aprendizaje, lo planteamos como un impacto concreto sobre los significados de uno mismo como aprendiz y la respectiva participación que ocurre en la modalidad de construcción *in activity*. De tal forma, nos fue posible constatar que ambos fueron fenómenos surgidos de la mano de la interactividad y del discurso en acción, y que emplazaron a los participantes a desplegar expresiones de sus respectivas IdA y a reconstruir significados sobre sí mismos en el transcurso de la interacción. Sin embargo, el acceso a la experiencia en cuestión solo fue posible en términos discursivos (de manera retrospectiva) y, en nuestro caso, realizada por medio de la reconstrucción discursiva de las experiencias subjetivas de aprendizaje que los participantes llevaron a cabo, de forma escrita, en sus respectivos diarios, y de forma oral, en las entrevistas personales.

Esta descripción expresa la fenomenología de la modalidad de construcción *in-activity* y deja entrever la complejidad y desafíos para su estudio empírico. En principio, los hallazgos de nuestra investigación se corresponden con la elaboración teórica de la modalidad *in activity* planteada en el modelo de construcción de la IdA (Falsafi, 2011); esto es, que el sitio de construcción es la interacción en las actividades de aprendizaje, la modalidad es eminentemente experiencial por lo que su modo de construcción es la acción en la actividad y su función, en términos interpsicológicos, es apoyar la participación en la actividad, y en términos intrapsicológicos, regular y apoyar el sentido de reconocimiento como un aprendiz en la misma.

Con base en lo anterior, si bien la conceptualización y diferenciación de las modalidades *in* y *on activity* están teóricamente definidas, hemos concluido que, para efectos metodológicos, requieren de ciertas reformulaciones que permitan su exploración. Específicamente, nos referimos a la realización de ciertos ajustes en la consideración de sus límites puesto que en términos empíricos la modalidad *in activity* es viva, volátil, por lo que su estudio es fenomenológicamente complejo e, incluso, controversial. En el caso de esta investigación, la definición de la SD —en su conjunto— como la actividad de aprendizaje nos ayudó a determinar los límites de la modalidad *in activity* y la cumplimentación del diario, al final de cada sesión, como el instrumento más próximo, y en la actividad misma, a partir del cual aprehender las experiencias. Sin embargo, los datos muestran la naturaleza experiencial de la modalidad *in activity* y, en cambio, la naturaleza más bien reconstructiva y representacional de la *on activity* (Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2011). A su vez, consideramos que nuestros hallazgos reivindican el valor teórico y las ventajas metodológicas que supone tanto el estudio de la modalidad de reconstrucción *on activity* como las previsiones de intervención práctica.

Por otra parte, de acuerdo con los elementos del modelo de construcción de la IdA, fue posible advertir que cada AdR removi6 significados relacionados con, al menos, las emociones, los otros significativos, los objetivos y los motivos de aprendizaje de los niños y adolescentes participantes. Estos actos, también, procesaron significados referidos a las características de la actividad; específicamente, significados asociados ya sea con la gestión de la participación social, la tarea académica, el conocimiento o los significados sobre los saberes escolares y, por último, las relaciones socioafectivas.

De modo que, tras analizar las experiencias, advertimos que todo AdR conllevó una activación emocional en los participantes. Al respecto, pudimos identificar que los participantes fueron capaces de darse cuenta que, junto con o tras atender a la actuación que dio origen al AdR, experimentaron una reacción emocional que aportó significados adicionales a la interpretación de dicha actuación. En este sentido, concluimos que un AdR no solo llama la atención en términos cognitivos sino también en términos afectivos, incluso, pudiendo modificar inmediatamente el estado de ánimo de los participantes. De tal manera un AdR, junto con producir un estado de alerta frente a una situación, comporta una reacción subjetiva asociada a su valencia, lo que empapa de un tono particular a la experiencia subjetiva e influye en el análisis y la negociación de los respectivos significados.

Seguidamente, observamos que las experiencias mediadas por un AdR no necesariamente estaban formadas por alguien que era significativo para los participantes. Sin embargo, cuando una experiencia incluyó a alguien significativo, este no se correspondía necesariamente con el emisor del acto, puesto que aquel otro (u otros) integrante de la experiencia podía ser algún participante presencial de la actividad o, incluso, alguien a quien el participante incluyó en la reconstrucción discursiva de la experiencia de forma más o menos deliberada. Tales hallazgos nos parecen interesantes de destacar, puesto que lo consideramos como una ilustración concreta de la polifonía, en términos de Bakhtin (Holquist, 1990) y, en consecuencia, una expresión de la identidad de aprendiz como un fenómeno discursivo, relacional y reconstruido en la relación. La importancia de aquellos otros se debió a una serie de razones, tanto cuando el otro fue la profesora, los compañeros o un familiar cualquiera. En suma, y con base en los casos, lo importante es que el valor y el significado asignado a un *otro* es una variable que interviene en la lectura de un AdR y en la consecuente reconstrucción de significados sobre sí mismo como aprendiz.

En cuanto a los objetivos y motivos de aprendizaje, los datos mostraron que los AdR comprometieron mayoritariamente objetivos que estaban directamente involucrados y eran operativos en la actividad misma. Tiene sentido que los AdR intervinieran principalmente sobre los objetivos, ya que la identificación de ellos se llevó a cabo durante la actividad de aprendizaje y su reconstrucción discursiva se realizó una vez finalizada la actividad y/o al poco tiempo después de haber ocurrido. Estos resultados, además, muestran la contraparte y complementan los hallazgos de estudios que han indagado en la reconstrucción *cross-activity* de la IdA. A saber, se ha identificado que la actualización de motivos de aprendizajes (motivos en los términos de lo propuesto por Leontiev), que ocurren a través de una o varias experiencias clave de aprendizaje, tiene a la base un AdR, es decir, en la toma de perspectiva sobre el replanteamiento de algún motivo de aprendizaje se identificó que esto último se vio impulsado y fue asociado a la rememoración de cierto AdR circunscrito a un evento en particular (Valdés y Castro-Serrano, 2017). Es más, se ha planteado que el ser reconocido como un aprendiz con determinadas características puede ser un motivo en sí mismo, con el poder de movilizar a las personas a participar en una serie de actividades (Falsafi, 2011; Valdés y Castro-Serrano, 2017).

En definitiva, el análisis de los datos nos ha llevado a proponer que todo AdR favorece la toma de conciencia respecto de alguno de los objetivos de aprendizaje y/u operaciones del participante en la actividad, permitiéndole una instancia *enactiva* para su actualización y para el ajuste —o no— de sus acciones que están más directamente relacionadas con la actividad. Esta conclusión la obtuvimos a partir de claves discursivas que los participantes expresaron durante la reconstrucción de sus experiencias (“*me di cuenta*”, “*me identifiqué*”, “*me quedó más claro*”, “*me hicieron un clic*”, “*me afectó*”, entre otras) por medio de las que manifestaron un proceso reflexivo en el que evaluaron, valoraron y/o emitieron un juicio sobre algún aspecto de sí mismos como aprendices asociados a sus propios objetivos de aprendizaje y en contraste con los que proponía y/o demandaba algún integrante o la actividad misma.

En cuanto a la variedad de los objetivos fue posible identificar que estos remitieron a acciones concretas relacionadas con algún ámbito de la actividad, ya sea con la gestión de la participación, las tareas, los saberes y conocimientos, o con las relaciones sociales que en lo inmediato comprometían el quehacer de los estudiantes. En suma, los temas sobre los que trataron los objetivos estaban en línea directa con las demandas y las características de la actividad en cuestión.

Los hallazgos descritos previamente se relacionan con la noción de conciencia reflexiva de sí mismo implicada en el reconocimiento, ya que el reconocimiento de sí incorpora el análisis de un conjunto de capacidades que según Ricoeur caracterizan a todo ser humano (Ricoeur, 2005). En este sentido, un AdR impactaría en una toma de conciencia reflexiva, en una especie de confrontación consigo mismo por medio de la cual nos reconoceríamos como capaces de ciertas realizaciones, como aquellas que conforman la rúbrica del hombre capaz propuestas por Ricoeur (2005). Entonces, y siguiendo la propuesta del autor, una experiencia subjetiva mediada por un AdR nos permitiría tomar perspectiva de nuestras capacidades, que sistematizadas en tres serían: la capacidad de proyectar la posibilidad de una acción, la que depende de uno mismo; la capacidad de reconocernos como agentes de dicha acción, mientras se realiza la acción; y la capacidad de imputarnos a nosotros mismos la responsabilidad de una acción (Begué, 2009).

Tras citar a Ricoeur, nos interesa realizar un paréntesis para plantear una trayectoria diferente a la propuesta por el autor en el momento de abordar la orientación del

reconocimiento para la construcción de identidades. Proponemos definir la trayectoria del reconocimiento en la construcción de identidades con base en un criterio más bien sociocultural, que determina una dirección que va desde lo interpsicológico a lo intrapsicológico; es decir, primero, el reconocimiento en el plano interpersonal, mutuo de unos con otros, y luego el reconocimiento intrapersonal, de sí mismo. En cambio, en *Los Caminos del Reconocimiento* (Ricoeur, 2005), el autor determina la trayectoria con base en el uso filosófico del término, planteando una trayectoria que va desde la enunciación del verbo reconocer empleado en voz activa hasta su uso en la voz pasiva, esto es: ser reconocido o estar reconocido, lo que implica que su propuesta defina una primera aproximación al auto-reconocimiento para luego comprender el reconocimiento en una relación con otros. Sin embargo, con base en nuestro enfoque epistémico y los antecedentes aquí presentados, nos inclinamos por comprenderlo como un fenómeno que surge en el plano intersubjetivo para luego convertirse en uno intrasubjetivo.

Por otra parte, la revisión por separado de los elementos emociones, otros significativos, objetivos, motivos y las características o ámbitos de la actividad, nos permite, en primer lugar, ilustrar que el impacto de un AdR no es estándar ni uniforme, es decir, uno y otro elemento son afectados de manera dispar y de forma diferente dependiendo de la experiencia. Por ejemplo, las emociones son un elemento básico que se ve comprometido en toda experiencia y no así los otros significativos; no obstante, la variedad y complejidad de las emociones que serán removidas están sujetas a cada experiencia.

Y en segundo lugar, nos invita a reiterar la noción de que tales elementos deben ser comprendidos como bloques conectados entre sí (Falsafi, 2011). Aunque por razones analíticas individualizamos y estudiamos los elementos por separado, estos surgen y se entrecruzan en la experiencia subjetiva inmediata y en su respectiva reconstrucción discursiva y, a su vez, los significados que cada uno aporta a la experiencia se combinan en la reconstrucción del sentido de reconocimiento como aprendiz. Llegados a este punto, y en la línea de la noción de sentido de Vygotsky (1995), el sentido de reconocimiento de sí mismo como aprendiz podemos entenderlo como la suma de diferentes acontecimientos psicológicos que un AdR produce en nuestra conciencia. Ciertamente, el sentido de reconocimiento se funda en la noción de un todo complejo y en el que, entonces, un AdR correspondería a una expresión parcial y específica de este, sin poder ser reductibles entre sí.

En línea con lo anterior, si retomamos la formulación teórica de sentido subjetivo de González Rey (2011, 2013) que propone que los sentidos subjetivos dan lugar a contenidos únicos de experiencias vividas, nos da pie para pensar que las experiencias estudiadas se corresponden con tal descripción. Es decir, un AdR produciría un tipo de organización subjetiva actual de acuerdo con el contexto en el que la persona actúa. Tal perspectiva, entonces, nos permite incluir la variable espacio-temporal en la noción de sentido y, si bien es visto como un sistema organizado e integrado, deja entrever una dimensión dinámica y funcional, ya que una producción subjetiva no es posible preverla, es decir, no es posible anticipar el estado ni la disposición subjetiva que experimenta alguien mientras participa o está en acción (González Rey, 2013).

Habita cuenta de lo discutido a lo largo de este sub-apartado, nos interesa terminar afirmando que el impacto de los AdR es mediado y que el proceso de internalización y de apropiación personal de los significados que comporta el acto (y aquellos movilizados por este) es gradual y responde a las coordenadas de espacio y tiempo (cronotopos) que deberían permitir su reconstrucción. Tal como expusimos a lo largo de todo el documento, los AdR tienen protagonismo y operan en el plano intersubjetivo, en la experiencia en cuestión, apoyando y habilitando al participante para que sus acciones sean más ajustadas a los requerimientos de la actividad y conformes al sentido de sí mismo; pero el aprovechamiento más consciente de tales significados y de la experiencia en su conjunto para la transformación y actualización de la IdA es en un cronotopo distinto, el *on y/o cross activity*, y requerirá de herramientas y artefactos de mediación como, y especialmente, la actividad discursiva.

4.2 Síntesis del capítulo

1. En el contexto de aula, las formas que adopta la actividad conjunta son el principal gestor de las coordenadas intersubjetivas en el surgimiento de un AdR. En este sentido, cada AdR tuvo su origen y se correspondió con una actuación típica que representaba una forma discreta en que se concretó la acción conjunta de los participantes durante un episodio de la actividad. De tal forma, argumentamos que tal característica de los AdR es coherente y comparte algunos de los rasgos distintivos de

la actividad conjunta o interactividad (Coll et al., 1992; Coll et al., 2008; Colomina et al., 2005).

2. La actividad conjunta, si bien tradicionalmente ha sido explorada como el plano donde actúan los mecanismos de influencia educativa en la construcción de conocimientos escolares (Coll et al., 2008; Colomina et al., 2005), tras los antecedentes teóricos y empíricos podemos proponerla como un plano en que actúan y operan los AdR, y en el que es factible su estudio.

3. En todo AdR se puede identificar la presencia de *otros*. Al respecto, un AdR se forma a partir de, al menos, un emisor y un receptor, y este último en algunas ocasiones coincide con el destinatario de la actuación. En ciertas ocasiones, algunos otros adicionan significados a partir de los cuales se reconstruye el AdR y la experiencia en su conjunto. A estos otros consideramos como otros significativos, quienes pueden ser —o no— el emisor de un AdR. No obstante, la significatividad con la cual son investidos media en el significado que se atribuye a la experiencia. La serie de motivos por los que alguien fue significativo coincidió con los hallados por el estudio de Campos de Miranda (2016) y, también, concordamos con que los otros significativos podían ser puntuales o transversales (Campos de Miranda, 2016).

4. Determinamos el significado del AdR en relación con la temática de la actuación (que estaba en su origen) debido a que es un punto de referencia más observable y estable, permitiéndolo una interpretación y categorización más rigurosa. Lo anterior, con base en la noción de los AdR como enunciados (Bakhtin, 1995). De tal manera, las cuatro categorías genéricas de AdR tienen como función identificar la temática de las actuaciones y organizarlas en función de ello y para nada son consideradas como tipologías predefinidas de AdR. En este último punto nos diferenciamos de otros estudios que establecieron tipos explicativos de formación de identidad o determinaron tipos de caracterizaciones específicas como aprendices (Bron et al., 2010; González, J. 2010; Thunborg et al., 2012; Thunborg y Edstrom, 2008).

5. Con base en la propuesta teórica de Honneth (1997), particularmente la primera y tercera forma o proceso de reconocimiento, planteamos que ciertas interacciones en el aula pueden ser vistas como paradigmáticas y proveedoras de reconocimiento interpersonal, o AdR en nuestros términos, que configuran significados sobre uno mismo como aprendiz que fortalecen —o merman— la autoconfianza y/o la autoestima

en cuanto tal. Además, la dinámica de aula puede dar pie a que cada uno sea reconocido en su singularidad (Taylor, 1993) al participar y mostrar su peculiar modo de ser como aprendiz.

6. A partir de la propuesta de Wulf et al. (2012) proyectamos una expansión del foco y la unidad de análisis en el estudio de los AdR y la construcción de la IdA. Por un lado, proponemos conectar los actos de reconocimiento y estima sugeridos por Wulf et al. (2012) y nuestra conceptualización de los AdR, aunque distinguiendo que deben ser comprendidos como experiencias relacionadas entre sí, pero que no son equivalentes. De tal manera, planteamos una primera conceptualización y diferenciación de los proto-actos y los AdR, los que conformarían un conjunto de experiencias y procesos interpsicológicos que tienen, en el primer caso, la intención de reconocer y, en el segundo, un impacto efectivo en la reconstrucción de la IdA.

7. Propusimos que los AdR, junto con los proto-actos, corresponderían a fenómenos de lo que hemos llamado la práctica del reconocimiento. Esta práctica contribuiría al proceso identitario de las personas, específicamente la IdA. Proyectamos, así, que por medio de la práctica del reconocimiento se podría apoyar la función de la educación escolar, esto es: promover y facilitar la socialización como la individuación de las personas (Coll, 1996; 2005a; Roberts, 2007).

8. Si bien el punto de partida de un AdR se sitúa en un plano intersubjetivo (el de la interactividad), la naturaleza de los AdR es subjetiva, puesto que la selección, interpretación y valoración de la actuación conjunta —en cuestión— está sujeta a parámetros personales, en un plano intrapsicológico.

9. El impacto de los AdR en la construcción de significados y el sentido de reconocimiento hay que entenderlo como dependiente y sujeto, al menos, a las modalidades de construcción, las características de los significados que vehicula un AdR, los artefactos de la actividad y a las herramientas y recursos de mediación disponibles para operar con los significados.

10. Fue posible determinar que los significados que comporta y expresa un AdR están sujetos al contexto, son dinámicos y fluctuantes en la extensión y complejidad de una misma experiencia, y tienen una función eminentemente ejecutiva, ya que permiten una regulación durante la actividad.

11. La aproximación fenomenológica nos permitió acceder y trabajar con un tipo particular de experiencias, ya que fueron organizadas y comunicadas, en una primera instancia, por medio de un formato específico: el diario. Las experiencias tuvieron la forma de narraciones breves, descritas en un lenguaje más bien privado y abreviado, y dejaban entrever significados sobre uno mismo como aprendiz de tipo contextualizados, en términos vygotskianos (Vygotsky, 1995; Wertsch, 1985).

12. Una serie de artefactos de carácter material y conceptual (Holland et al., 1998) propios del contexto de aula escolar intervinieron en la configuración de las experiencias. Estos artefactos aparejados al AdR cobraron un valor y función mediadora en la reconstrucción de significados y en la respectiva posición desde la cual los niños y adolescentes continuaron su participación en la actividad.

13. El lenguaje, en su formato narrativo y discursivo, tuvo un lugar protagónico como herramienta mediadora (Bruner, 1997, 2003; Gee, 2000; Penuel y Wertsh, 1995; Ricoeur, 2005; Sfard y Prusak, 2005; Taylor, 1993). Una acción concreta de la actividad discursiva es la intervención en el posicionamiento que los participantes adoptan en el curso de las interacciones (De Fina, Schiffirin y Bamberg, 2006; Davies y Harré, 1990; Wortham y Reyes, 2015). Así, un impacto concreto de todo AdR en los significados sobre sí mismo como aprendiz y en la respectiva participación durante la actividad se relacionaría con la atención y la negociación recíproca de las posiciones que el mismo acto pone a disposición de los participantes. En definitiva, tanto el posicionamiento como los AdR demandan desplegar y negociar expresiones de la IDA y a reconstruir significados sobre sí mismo como aprendiz en el transcurso de la interacción.

14. Debido a la naturaleza experiencial de la modalidad de construcción *in-activity* (Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2011) determinamos que para efectos metodológicos se requieren hacer ciertos ajustes en la consideración de sus límites, puesto que en términos empíricos la modalidad *in activity* es viva y volátil por lo que su estudio es fenomenológicamente complejo y controversial. A partir de la naturaleza reconstructiva y representacional de la modalidad *on activity* (Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2011) pudimos destacar su valor teórico y las ventajas metodológicas que supone su estudio e, incluso, prever el desarrollo de iniciativas de intervención práctica.

15. Argumentamos una trayectoria del reconocimiento en la construcción de identidades distinta a la definida por Ricoeur (2005). Establecimos una dirección que va desde lo interpsicológico a lo intrapsicológico; es decir, nos inclinamos por comprenderlo como un fenómeno que surge en el plano intersubjetivo, un reconocimiento mutuo de unos con otros, para luego convertirse en un fenómeno intrasubjetivo, un reconocimiento de sí mismo.

16. Identificamos y describimos cómo un AdR remueve significados relacionados con distintos elementos que conforman la IdA, particularmente: las emociones, los otros significativos, los objetivos y los motivos de aprendizaje de los participantes y, también, significados referidos a las características de la actividad. A su vez, concluimos que el impacto de un AdR no es estándar ni uniforme, ya que uno y otro elemento son afectados de manera dispar dependiendo de la experiencia.

17. Reiteramos la noción de que los elementos deben ser comprendidos como bloques conectados entre sí (Falsafi, 2011), los que se entrecruzan en la experiencia subjetiva inmediata y en su respectiva reconstrucción discursiva. A su vez, los significados que cada elemento aporta a la experiencia se combinan en la reconstrucción del sentido de reconocimiento como aprendiz.

18. Con base en la noción de sentido de Vygotsky (1995), el sentido de reconocimiento de sí mismo como aprendiz podemos entenderlo como la suma de diferentes acontecimientos psicológicos que un AdR produce en nuestra conciencia. Por otra parte, la formulación teórica de sentido subjetivo de González Rey (2011, 2013) nos permite enunciar que un AdR produciría un tipo de organización subjetiva actual de acuerdo con el contexto en el que la persona actúa.

CAPITULO QUINTO

CONCLUSIONES

Capítulo 5. CONCLUSIONES

El capítulo contiene cuatro apartados. En el primero presentamos una sistematización de las ideas clave que representan las conclusiones de la investigación. Seguidamente, en el segundo apartado, desarrollamos las principales contribuciones de la investigación en términos empíricos, metodológicos y teóricos, y comentamos las limitaciones que hemos identificado a lo largo de la misma. En el tercer apartado damos a conocer las líneas de estudio que se proyectan de la investigación en su conjunto. Por último, y para cerrar el trabajo, presentamos una síntesis del capítulo.

5.1 Principales conclusiones

1. El primer objetivo y sus respectivas preguntas implicaron abordar el origen intersubjetivo de las actuaciones que los estudiantes identificaron como AdR y, también, desarrollar sus principales características en relación con las actuaciones que estuvieron en su origen, su estructura, los actores involucrados, los significados vehiculados y la relación con el contexto que las albergó.
2. Con respecto a las coordenadas intersubjetivas que dieron origen y forma a los AdR, afirmamos que el plano de la actividad conjunta en las actividades de aprendizaje (que en nuestro estudio fueron de tipo escolar) corresponde a una situación en el que se favorece el surgimiento de estos actos y en cuyas interacciones estos se negocian y operan. De tal forma, la actividad conjunta, entendida a partir del triángulo interactivo, otorga las bases para analizar y comprender el proceso constructivo de un AdR, ya que este surgirá, o no, a la par y como un fenómeno más mientras profesor y estudiantes articulan sus actuaciones en torno a ciertos contenidos y tareas de aprendizaje.
3. Un AdR remite a una interacción discursiva (verbal o no verbal) típica que representa una forma discreta en que se concretó la acción conjunta de los participantes durante un episodio de la actividad. Con base en lo anterior, nos fue posible concluir que algunos rasgos distintivos de la interactividad (Coll et al., 1992; Coll et al., 2008; Colomina et al., 2005) son compartidos por los AdR y útiles tanto para su análisis como para su conceptualización. De tal forma, su carácter situado aparece como un rasgo distintivo de los AdR.
4. Considerando los antecedentes teórico y empíricos y el modelo de análisis, proponemos la actividad conjunta como un plano en que actúan y operan, también, los AdR, por lo que no solo es un ámbito de exploración de los mecanismos de influencia educativa en la construcción del conocimiento (Coll et al., 2008; Colomina et al., 2005), puesto que en ella los niños y adolescentes se vieron confrontados en sus significados como aprendices y experimentaron una reconstrucción de los mismos.
5. La definición de las cuatro categorías genéricas de AdR respondió a un fin organizador de los ejemplares de tales actos. Al tomar como referencia el

contenido de la actuación o interacción que está en la base del AdR, por un lado, revela el rasgo situado de estos actos, y por otro, responde al plano intersubjetivo de la construcción de la IdA.

6. Observamos y constatamos que la conformación de un AdR no descansa exclusivamente en la intención que tenga el emisor de la actuación, sino en los efectos que produce sobre quien la recibe o toma para sí y la utiliza para mirarse y reflexionar sobre sí mismo como aprendiz.
7. Concluimos que los AdR son fenómenos transversales a las formas de interacción dialógicas y no exclusivos de uno u otro tipo, ni de actividades educativas realizadas con estudiantes en edad infantil o adolescentes. Además, tanto los profesores como los estudiantes son agentes validos de reconocimiento, ya que todos son comprendidos como participantes legítimos de la actividad (Lave y Wenger, 1991). Además, cuando alguno de ellos fue valorado como significativo su importancia agregó significados nuevos a la experiencia. Tal particularidad se corresponde con la elaboración conceptual de los otros significativos realizada por Campos de Miranda (2016).
8. La teoría de Honneth (1997) permitió observar y sugerir que ciertas interacciones en la situación particular del aula escolar favorece la construcción y negociación de significados de uno mismo como aprendiz que pueden afectar la autoconfianza o el grado de autonomía con que uno se concibe como aprendiz o la autoestima para valorarse y operar como un contribuyente legítimo en las actividades y en la comunidad de aprendizaje. Por otra parte, la toma en consideración de los trabajos de Taylor (1993) nos ha llevado a concluir que, en situación de aula, los AdR resguardan la política de la diferencia en el contexto escolar.
9. Por último, la línea de investigación de Wulf et al. (2012) nos ha llevado a realizar una primera elaboración de lo que podríamos denominar *la práctica del reconocimiento*, compuesta por los proto actos de reconocimiento y los AdR. Los proto-actos y los AdR conformarían un conjunto de experiencias y procesos interpsicológicos que tienen, en el primer caso, la intención de reconocer y, en el segundo, un impacto efectivo en la construcción de significados sobre uno mismo como aprendiz.

10. Identificamos y describimos algunos aspectos del impacto de los AdR en los procesos de construcción de significados sobre uno mismo como aprendiz. Al desarrollar lo anterior, nos ubicamos en el plano intrapsicológico de la construcción de la IdA, para lo cual revisamos las elaboraciones conceptuales de las modalidades de construcción “en” y “sobre” la actividad.
11. Con base en nuestras observaciones, el sentido de reconocimiento no se construye a partir de una transferencia lineal y directa de los significados que comporta la actuación que está en el origen de cada AdR. Al respecto, planteamos que el impacto hay que entenderlo como dependiente y sujeto, al menos, a las coordenadas temporo-espaciales de construcción de significados, en nuestro caso, las modalidades de construcción *in* y *on activity*. También, a la materia prima disponible, es decir, las características de los significados que vehicula un AdR y que se ponen en juego durante la experiencia, y teniendo en cuenta, además, a los artefactos culturales que conforman la actividad de aprendizaje. Por último, a las herramientas y recursos de mediación disponibles en la actividad misma o aquellos proporcionados con la intención explícita de operar en y con los significados.
12. En términos específicos, identificamos que los significados que comporta y expresa un AdR están sujetos al contexto, dependen de este; son dinámicos y fluctuantes, en la extensión y complejidad de una misma experiencia; y tienen una función eminentemente ejecutiva permitiéndole al participante una regulación y ajuste inmediato durante la actividad.
13. Un AdR se configura a partir de actuaciones conjuntas, en las que el lenguaje, en la forma de diálogo y en actividad discursiva, fue la principal herramienta de mediación. Aunque también intervinieron una multiplicidad de artefactos proporcionados por el contexto escolar y la comunidad que cada aula representaba, cobrando dicho valor en la experiencia subjetiva de aprendizaje.
14. Un impacto concreto de todo AdR en los significados sobre sí mismo como aprendiz se relaciona con la atención y la negociación recíproca de las posiciones que el mismo acto pone a disposición de los participantes, puesto que el posicionamiento transcurre durante la participación.

15. Si bien las modalidades *in* y *on* activity están teóricamente definidas, hemos concluido que a efectos metodológicos requieren ser reformuladas para poder explorarlas. Esto involucra realizar ciertos ajustes en los límites entre una y otra puesto que, en términos empíricos, la modalidad *in activity* es la acción viva, por lo que su estudio es complejo y controversial.
16. Pudimos observar que un AdR favorece la toma de conciencia respecto de alguno de los objetivos de aprendizaje y/u operaciones del participante en la actividad, permitiéndole una instancia *enactiva* para su actualización y para el ajuste, o no, de sus acciones que están más directamente relacionadas con la actividad. Este hallazgo se relaciona con la conciencia reflexiva de sí mismo implicada en el reconocimiento, puesto que involucra un análisis de nuestras responsabilidades y, de acuerdo con Ricoeur (2005), del conjunto de capacidades que cada uno atesta.
17. El análisis de los elementos de construcción de la IdA planteado en el modelo de Falsafi (2011) nos permitió dar cuenta de que el impacto de un AdR no es estándar ni uniforme, es decir, los elementos son afectados de manera dispar y de forma diferente dependiendo de la experiencia. A su vez, nos invitó a reiterar la noción de que tales elementos deben ser comprendidos como bloques conectados entre sí. El conjunto de tales observaciones, junto con la perspectiva de sentido de Vygotsky (1995), fueron el sustento para proponer que el sentido de reconocimiento de sí mismo como aprendiz podemos entenderlo como la suma de diferentes acontecimientos psicológicos que un AdR produce en nuestra conciencia.
18. En línea con lo anterior, pero recurriendo a la noción de sentido de González Rey (2011; 2013), un AdR produciría un tipo de organización subjetiva actual de acuerdo con el contexto en el que la persona actúa, debido a que los sentidos subjetivos dan lugar a contenidos únicos de experiencias vividas.
19. Por último, el impacto de los AdR es mediado y el proceso de internalización y de apropiación personal de los significados que comporta el acto (y aquellos movilizados por este) es gradual y responderá a distintas cronotopos, en cuya unidad temporo-espacial se debe propiciar la reconstrucción de los mismos.

5.2 Principales aportes y limitaciones

Las aportaciones de la investigación las hemos sistematizado en tres aspectos, a saber: empíricos, metodológicos y teóricos. En términos empíricos, nos interesa destacar el haber desarrollado estudios de caso en el contexto natural y con población infanto-juvenil. En relación con el contexto natural nos referimos al contexto escolar, específicamente el aula en cuatro situaciones diferentes. En cuanto a los participantes, estos fueron en dos casos estudiantes de 5° año de educación básica (o primaria) cuya edad promediaba los 10 años y los otros dos casos correspondían a un 2° y 4° medio (o secundaria), quienes tenían 15 años en el primer caso y 17 en el segundo.

Con la investigación, entonces, apostamos por construir conocimiento psicoeducativo sobre la base de datos y antecedentes naturalistas y empíricos, presentándonos a contracorriente de ciertas tradiciones que, según Ayala (2008), en ocasiones se inclinan a desarrollar investigación y teorización pedagógica desconectada con el mundo infanto-juvenil. De tal manera, aspiramos a estar por sobre abstracciones teóricas y, contrariamente, estar en línea con la vida real y cotidiana.

Si bien ya es una tarea compleja desarrollar investigación con foco en la experiencia subjetiva, se suma un matiz especial cuando se trata de experiencias de niños y/o adolescentes si se tiene en cuenta que “la imposibilidad de ver con los ojos de un niño o adolescente nos fuerza a exponernos a una perspectiva ajena” (Meyer-Drawe, 2010, p.11 en Schratz, Westfall-Greiter y Schwarz, 2014, p. 127). De tal forma, con esta investigación nos esforzamos no tan solo en observar sino también en escuchar, leer y comprender las experiencias de niños, niñas y adolescentes con el objeto de desentrañar sus vivencias en el aula escolar, la subjetividad que envuelve la participación en clases prototípicas del sistema escolar. Es decir, no solo hemos obtenido información sobre la actividad conjunta en la construcción de conocimiento escolar que describe la finalidad, las actuaciones predominantes y la tarea y/o contenido de aprendizaje sino que, además, hemos logrado obtener información que complementa y amplía lo anterior, ya que accedimos a las peculiaridades desde la que los propios estudiantes miraron, participaron y se posicionaron en ella como de las implicaciones que ello acarreó a sus respectivas identidades de aprendiz y correspondientes aprendizajes.

En suma, podemos concluir que en términos empíricos nuestra investigación ofrece una perspectiva de la actividad de aprendizaje y sus participantes que va más allá de la descripción y el análisis de la actividad conjunta, ya que, además, nos aproximamos y exploramos las experiencias subjetivas de aprendizaje de los estudiantes que emerge en la cotidianeidad escolar, algo que difícilmente es asequible mediante enfoques metodológicos más usuales o aquellos orientados a la obtención y el desarrollo de conocimiento educativo de naturaleza más bien técnica (Ayala, 2008). De tal forma, la información y los resultados que hemos expuesto van en la línea de lo que se espera de una investigación de corte cualitativo y fenomenológico; esto es: una aproximación que “capte y registre las voces de la experiencia vivida... que vaya más allá de los hechos y apariencias... que muestre detalles, contexto, emociones y las conexiones sociales que unen unos a otros” (Denzin, 1989, p. 83 en Schratz, Westfall-Greiter y Schwarz, 2014). De esta manera esperamos haber contribuido a lograr una mayor y amplia comprensión de la complejidad y de los distintos procesos que tienen lugar en un aula escolar tradicional.

Por último, señalar que otro aporte en materia empírica dice relación con la oportunidad de reconstrucción de significados como aprendiz que experimentaron los estudiantes en los cuatro casos de estudio durante, al menos, el proceso de recopilación de datos. Si bien tanto el diario como la entrevista fueron ideados como instrumentos para recoger información y aplicados para dichos fines, no podemos ignorar o pasar por alto el impacto personal que desencadenó el proceso, puesto que llamó la atención, permitió la identificación y la reconstrucción de significados sobre sí mismo como aprendiz que ofrecimos por medio de la investigación.

Con lo dicho previamente, nos referimos a que el proceso de recolección de datos —en su conjunto— llamó la atención, despertó la curiosidad de los estudiantes y su compromiso no solo por lo novedoso del proceso sino porque efectivamente, con mayor o menor repercusión, les permitió reflexionar sobre ellos mismos en cuanto a, por ejemplo, su participación en la sesión, las fluctuaciones afectivas que comportaba, sus objetivos de aprendizaje, los otros que acompañaban su participación y aprendizaje y el posicionamiento que adoptaban frente a ello. De tal forma, podemos concluir que un aporte empírico fue la facilitación y mediación de significados como aprendiz que, en concreto, produjo la experiencia en sí y que, de acuerdo con el diseño de la investigación, pudimos constatar más exhaustivamente en quienes entrevistamos en

profundidad. No obstante, los diarios dan cuenta de que quienes lo cumplimentaron fueron capaces no solo de dar cuenta de los aprendizajes negociados y construidos en la actividad, sino que también de mirarse a sí mismos en ella y advertir parte de su subjetividad, proceso que pudimos rastrear hasta finalizadas las SD, pero que no desestimamos que en algunos estudiantes pudo extenderse más allá. Esto último deja entrever la inquietud y las expectativas relacionadas con diseñar una aproximación a la IdA que aborde la reconstrucción de significados en la modalidad *in, on y cross activity*, en su conjunto.

En relación con aspectos metodológicos, el enfoque fenomenológico interpretativo fue una decisión acertada, ya que nos permitió realizar una aproximación que, por una parte, fue consistente con los supuestos teóricos que inspiraron este trabajo (el modelo de construcción de la IdA), y por otra, hizo posible acercarnos y conocer las experiencias subjetivas de aprendizaje de los participantes, interesándonos por lo experimentado por cada uno de los estudiantes, atendiendo y recuperado su voz y, así, aproximarnos a la exploración del proceso de construcción de significados sobre uno mismo como aprendiz mientras se participa en una actividad de aprendizaje y, seguidamente, después de ella.

Con base en lo anterior, podemos concluir que hemos contribuido a diseñar un acercamiento novedoso y proporcionar evidencia empírica en materia de investigación psicoeducativa desde un enfoque y metodología de naturaleza fenomenológica, ya que según Ayala (2008) en la investigación educativa la introducción de metodología fenomenológica se ha restringido a ser desarrollada a nivel de tesis doctoral, preferentemente en el contexto anglosajón siendo poco conocida en el ámbito hispanoamericano. Por tanto, aunque la investigación que aquí presentamos se circunscribe al trabajo de una tesis doctoral, remite al ámbito educativo escolar, con datos chilenos (Latinoamérica) y ha sido desarrollada en una línea de investigación formada por un equipo hispanoamericano, por lo que aportamos en esta materia. Y, también, en ser una muestra de y promover la apertura y el pluralismo metodológico en la investigación psicoeducativa. Al respecto, nuestra investigación representa una alternativa de investigación y teorización que expande los márgenes tradicionales en un esfuerzo por aprehender, comprender y construir conocimiento relevante sobre un aspecto específico y poco estudiado del proceso de enseñanza-aprendizaje, este es: la reconstrucción de la IdA en actividades de aprendizaje. Es importante destacar que a

este trabajo le precede (y del cual se desprende) un estudio pionero y liderado por los investigadores Dr. César Coll y la Dra. Leili Falsafi, que se concretó en un trabajo de tesis doctoral (Falsafi, 2011) y que, seguidamente, ha dado paso a otros trabajos en la misma línea (ver más: Campos de Miranda, 2016, Valdés, 2016 y Pereira, 2018).

En línea con lo anterior, en lo que se refiere a las aportaciones a nivel metodológico, nos atrevemos a afirmar que hemos conseguido desarrollar una investigación válida en términos fenomenológicos. Si bien, durante todo el proceso investigativo hemos previsto resguardar los aspectos de validez incorporando diferentes estrategias de rigurosidad metodológica, entre ellas, por ejemplo, protocolos de codificación y actitud e instancias de reflexividad. Llegados a este punto, queremos sumar un criterio de validez adicional y en esta intención invitamos a la propia audiencia a participar, preguntándoles por las posibles reacciones que esta investigación ha despertado en ustedes.

De acuerdo con Geelan (2006) un criterio de validez que es factible aplicar a los textos fenomenológicos dice relación con su capacidad para generar un efecto en el lector, particularmente en lo que se refiere a una reflexión sobre sus propias experiencias. En este sentido, Van Manen (1997 en Ayala, 2008, p. 420) sostiene que un texto fenomenológico debe llevar al lector a experimentar una especie de epifanía de significado; esto es, “que el significado más profundo del texto haga un llamamiento edificante al yo del lector”. Entonces, tras la revisión y la lectura de las reconstrucciones discursivas de las experiencias subjetivas de aprendizaje de los participantes (o fragmentos de ellas) y sus respectivos análisis, esperamos que ustedes como auditores se hayan inspirado en reflexionar sobre sus propias experiencias de aprendizaje y sus significados sobre sí mismos como aprendices.

En otro punto de los aspectos metodológicos, el diseño del proceso de recolección de datos permitió aproximarnos de forma rigurosa y sistemática al fenómeno, gracias a los procedimientos y los respectivos instrumentos que hicieron posible una aproximación particular y un seguimiento de la experiencia subjetiva de los estudiantes en la actividad misma y posterior a ella. En este sentido, los instrumentos se caracterizaron por una administración y análisis secuencial, ajustándose, así, a los requerimientos temporo-espaciales del abordaje de nuestro objeto de estudio (reconstrucción de significados en la modalidad *in* y *on activity*) y proporcionando un tipo particular de información. De

tal forma, destacamos que tanto el procedimiento como los instrumentos permitieron efectivamente una exploración focalizada y una complementariedad de la información obtenida, no pudiendo sustituirse una por otra.

Si bien situamos las aportaciones relativas a los asuntos éticos y de reflexividad en el área metodológica, consideramos que son más bien transversales a toda la investigación y al respectivo proceso y que, si bien las concebimos como consideraciones básicas de toda investigación, las hemos incorporado con una sensibilidad especial dado el enfoque fenomenológico con el que llevamos a cabo la investigación y el haber trabajado con menores de edad. En este sentido, incorporamos una serie de previsiones en materia ética, relativas a las autorizaciones formales y por escrito de los participantes, los respectivos consentimientos y asentimientos de participación, y el resguardo de la identidad, la voluntariedad, la confidencialidad, los datos y la información en general. Lo anterior, realizado con la intención de resguardar los derechos y el bienestar de todos los participantes, por lo que, además, nos comprometimos con realizar una devolución de información a las comunidades educativas (y a los estudiantes en cuestión, en la medida de lo posible) una vez finalizada la investigación. En este punto, admitimos que en la actualidad es una tarea pendiente de concretar.

En cuanto a la reflexividad, partiremos señalando que esta no fue una actividad de último momento, sino que estuvo presente durante todo el proceso existiendo momentos y actividades reflexivas puntuales como, por ejemplo, durante la definición de la finalidad y las preguntas de investigación al momento de elaborar el proyecto de investigación, ya que requería tener presentes las motivaciones e interés (académicos y personales) tras la propuesta investigativa; o aún, posteriormente, durante la elaboración de informes y de este documento. En suma, la reflexividad destaca la naturaleza reflexiva de una investigación cualitativa, rasgo al que intentamos ajustarnos durante todo el proceso y el que cuenta, también, como un criterio de calidad y validez (De la Cuesta-Benjumea, 2011).

En el ámbito teórico, podemos señalar que hemos contribuido a la elaboración conceptual, por una parte, de los AdR, y por otra, de las modalidades de construcción *in activity* y *on activity*.

En relación con la definición de los AdR, destacamos el avance tanto a nivel conceptual como operacional. Al respecto, los resultados nos permitieron corroborar, y también,

ampliar, las primeras aportaciones a partir de las que Falsafi (2011) definió los AdR. De tal manera, pudimos ahondar en la naturaleza –subjetiva– de los actos y en determinar algunos de sus principales rasgos. En este punto, llegamos a concluir que las características de la actividad de aprendizaje es una variable influyente en la configuración de los actos. Además, elaboramos una propuesta de clasificación de los AdR, la que permite ordenar y tipificar a los ejemplares de los actos en una de las cuatro categorías temáticas.

A su vez, pudimos explorar el papel de los AdR en la reconstrucción de la IdA. Así, ha sido posible precisar algunas particularidades de las experiencias subjetivas de aprendizaje mediadas por tales actos y llegar a determinar que se desencadenan procesos de índole reflexiva, afectiva e incluso conductual. En relación con lo anterior, pudimos valorar la relación y el impacto de los AdR en los elementos de construcción de la IdA, específicamente en las emociones, los otros significativos, los objetivos y motivos de aprendizaje y las características de la actividad. En su conjunto, dimos cuenta que efectivamente los AdR intervienen en la reconstrucción de significados sobre sí mismo como aprendiz y en la atribución del sentido de la experiencia en su conjunto.

La definición operacional permitió y orientó la exploración empírica de los actos. Con base en la determinación de dos requisitos, cierta estructura y elementos descriptivos de la narrativa junto con un significado o sentido personal atribuido a la actuación narrada, hemos establecido unos referentes que orientan la pesquisa de los AdR en el marco de actividades de aprendizaje y por medio del registro escrito de las experiencias.

En lo que se refiere a las modalidades de construcción *in activity* y *on activity*, con base en antecedentes empíricos, hemos contribuido a sostener sus antecedentes teóricos. Además, hemos dejado planteada la complejidad en la definición de los límites entre una y otra modalidad y hemos puesto en evidencia los ajustes teóricos-metodológicos que se requieren para llevar a cabo una exploración empírica.

Por otra parte, en cuanto al constructo teórico de reconocimiento, hemos sido capaces de extender el uso del concepto al ámbito educativo y, siempre, ligado a la noción de identidad, pero a una identidad particular: la IdA y en el marco de una actividad y contexto eminentemente educativo como es el escolar. De esta manera, hemos contribuido a ampliar la utilidad conceptual y analítica del constructo, que

tradicionalmente ha sido desarrollado por la filosofía y estudiado en la formación de la identidad más bien cultural o social.

En lo que se refiere a las limitaciones, hemos advertido una serie de ellas que pasamos a revisar a continuación.

En lo que respecta a los aspectos metodológicos, partiremos comentando la definición de los casos de estudio. Si bien el criterio fue definir cuatro casos contrastados entre sí en lo que se refiere a la edad de los participantes y el patrón comunicacional de las actividades de aprendizaje, tal diseño dejó por fuera otros criterios de contraste que en estos momentos resultan interesantes de tener en cuenta, específicamente el relacionado con la clase de la actividad de aprendizaje. Al respecto, nos parece que una limitación de la investigación se relaciona con que los cuatro casos correspondieron a actividades de aprendizaje en el contexto escolar, lo que sitúa a los AdR en un género particular de actividad y sus hallazgos se circunscriben al carácter de ella, más aún si tenemos en cuenta los resultados de la investigación que, en términos generales, concluyen la importancia del diseño y las características de la actividad en la emergencia y configuración de los AdR. De tal forma, consideramos relevante sugerir la exploración de los AdR que tienen lugar en otro tipo de actividades de aprendizaje tanto del contexto formal de educación, ya sea en, por ejemplo: laboratorios de ciencias o idiomas, entornos virtuales de aprendizaje, contextos de educación superior, entre otros; como en contextos educativos no formales y de carácter variados como, por ejemplo, contextos y áreas de formación y/o práctica artísticas, culturales, deportivas, recreacionales, religiosas; en instancias de formación permanente y capacitación para el trabajo, salud, nutrición, ciudadanía, entre otros. En suma, nos interesa destacar que los AdR, aunque su estudio lo restringimos en el marco de actividades de aprendizaje en el contexto escolar, no son fenómenos exclusivos de este tipo de actividades y pensamos que su interés teórico-práctico no debe limitarse a ellas, por lo que proponemos y proyectamos extender su estudio en una amplia gama de actividades de aprendizaje y con participantes de distintas edades para desentrañar nuevas caracterizaciones y avanzar en la elaboración teórica de los mismos.

A continuación, nos detendremos en analizar los instrumentos, particularmente, la entrevista escrita o diario personal. En principio, el instrumento fue diseñado con la finalidad de recopilar por escrito la reconstrucción discursiva de las experiencias. Sin

embargo, una vez iniciado el proceso advertimos que, en el caso de los niños, participantes en la SD de lenguaje, la descripción de su experiencia iba acompañada de dibujos; es decir, varios niños incluyeron dibujos ya sea junto con la descripción de algún apartado de la experiencia o dibujaron espontáneamente en cualquier sección del diario (por ejemplo, en la portada, contraportada o cualquier otro espacio). Tal como lo referimos en el capítulo metodológico, esta expresión gráfica no estaba prevista y, posteriormente, no fue considerada como un contenido de información ni contemplada en el análisis de los diarios ni en las entrevistas.

Habida cuenta de lo anterior, consideramos que, por una parte, no haber previsto la expresión gráfica (dibujos), y por otra, el descarte de esta información proporcionada por los estudiantes de forma inédita y espontánea, corresponde a una limitación de la investigación, ya que los dibujos son una forma de comunicación y simbolización genuina y natural en niños y adolescentes que pudo haber complementado la información escrita u oral de las experiencias y habernos permitido la exploración de otras formas de expresión y dimensiones de la subjetividad. Entonces, aunque la entrevista (en sus diversas modalidades) es un instrumento clásico y, quizás, el más habitual para la recopilación de información en la metodología cualitativa, con base en nuestra experiencia y objeto de estudio, resultaría provechoso incluir otras técnicas y formatos que permitan ampliar y faciliten las vías de expresión de los informantes. Lo anterior, debido a que la descripción y comunicación de una experiencia subjetiva por medio de palabras (ya sea en forma escrita o verbal) no necesariamente es una tarea fácil de llevar a cabo, por lo que se han propuesto una serie de métodos y técnicas que amplían y diversifican los instrumentos cualitativos para estudiar la identidad (ver, por ejemplo, la Multi-metodología Autobiográfica Extendida —MAE, Esteban-Guitart, 2012), ya sea mediante el uso de, por ejemplo, imágenes, fotografías o dibujos (Bagnoli, 2004, 2009; Gifre, Monreal y Esteban, 2011). De tal manera, claramente que la selección y la definición de la entrevista en su modalidad escrita y oral, como medios exclusivos para la exploración de la subjetividad y la recopilación de información sobre ella, restringió y redujo —en cierta medida— las posibilidades de los niños y adolescentes para producir y expresar simbólicamente y, seguidamente, comunicar sus experiencias subjetivas de aprendizaje.

Por último, queremos mencionar que una limitación más que tuvo nuestra investigación dice relación con las tareas de carácter preparatorias y logísticas que involucró el

despliegue de la recopilación de datos, debido a que fue un proceso complejo, de exhaustiva regularidad y compromiso de las partes involucradas. Un buen ejemplo de lo anterior fue el ajuste de tiempo que cada profesor debió realizar a la planificación de las sesiones, para así disponer de unos minutos para la cumplimentación del diario antes del término de la hora. Algo similar podemos decir del proceso de análisis de la información, ya que recopilamos una gran cantidad de datos, de distintas naturaleza, que demandó idear una serie de estrategias tanto para su almacenamiento como para el análisis riguroso de los mismos, optando, por ejemplo, por la transcripción textual de ambas entrevistas para analizarlas en su integridad y, en el caso de las grabaciones, la observación y el análisis metódico de cada uno de los videos, todo lo cual involucró que el proceso en su conjunto fuera lento, extenso y costoso.

5.3. Proyecciones de desarrollo

Habida cuenta de lo dicho en los apartados anteriores, corresponde referirnos a las líneas de investigación que se desprenden de este trabajo. A lo largo de este capítulo hemos dejado entrever algunas proyecciones que, por una parte, amplían el foco de indagación y la aproximación empírica a lo desarrollado aquí, y por otra, nos permiten plantear la posibilidad de avanzar hacia el ámbito de la intervención con el objeto de apoyar y promover, entre los niños y adolescentes en etapa escolar, la construcción de una identidad de aprendiz que favorezca su conversión y actuación como aprendices competentes para desenvolverse con expectativas de éxito en el escenario del siglo XXI.

Una de las primeras líneas de trabajo dice relación con plantear el diseño de una aproximación que comprenda la exploración de significados sobre uno mismo como aprendiz y la reconstrucción de los mismos en las tres modalidades *in*, *on* y *cross activity* y de forma conjunta.

Si bien esta investigación complementa los focos en lo que se refiere al estudio de las modalidades de construcción de los trabajos que lo anteceden (ver: Campos de Miranda, 2016; Pereira, 2018 y Valdés, 2016) y, además, contribuye a ajustar y complejizar el modelo de construcción de la IdA (Falsafi, 2011), surgen preguntas y la inquietud relacionada con conocer e indagar en la re-construcción de la IdA considerando, de forma conjunta o consecutiva, las tres modalidades de construcción. Es decir, consideramos interesante diseñar una exploración empírica que permita tomar

perspectiva del proceso de construcción tanto en las modalidades *in*, *on* y, también, *cross activity* y la dinámica entre las tres, con el objeto de enriquecer las bases conceptuales del modelo y especificar los requerimientos metodológicos que comporta un proyecto en cuanto tal.

En segundo lugar, proyectamos el desarrollo de estudios en el que se identifiquen AdR y se analice su impacto en la reconstrucción de la IdA que surgen en actividades de aprendizaje de diferente naturaleza, tanto en el ámbito escolar como más allá de este. Es decir, nos interesa ampliar la indagación de los AdR a una mayor gama de situaciones y actividades de aprendizaje, por lo que pretendemos, por una parte, indagar en otros niveles de la práctica educativa escolar con el fin de explorar la hipótesis que enunciamos en el apartado de las conclusiones asociadas con el objetivo nº 1 y que se relaciona con la existencia de una práctica educativa específica: la práctica del reconocimiento. Y, por otra parte, nos entusiasma la posibilidad de estudiar los AdR en contextos no formales de educación y a partir de experiencias de aprendizaje que remiten a una mayor variedad de tipos de actividades. Además, proponemos contemplar e incluir participantes de diferentes edades (que representen otras etapas vitales). En suma, nos interesa ampliar los márgenes del foco de investigación con el objeto de, por ejemplo, precisar la caracterización de los AdR y, a partir de ello, seguir profundizando en la elaboración teórica de este constructo.

En relación con lo anterior, es pertinente buscar, revisar y probar nuevos instrumentos, técnicas y formatos metodológicos que respondan al foco y objeto de estudio de nuevas investigaciones (como las propuestas en este apartado) con el objetivo de ofrecer más y diferentes opciones de expresión, comunicación y/o de reconstrucción discursiva a los participantes y, a partir de lo anterior, recopilar la respectiva información. De tal forma, esperamos aportar al desarrollo de una serie de métodos y técnicas de carácter cualitativo que faciliten y precisen la exploración de experiencias subjetivas de aprendizaje.

En familiaridad con la temática anterior, consideramos oportuno desarrollar una línea de trabajo orientada a favorecer y respaldar el surgimiento de iniciativas y herramientas que apoyen y promuevan la reconstrucción de significados como aprendices, en niños y adolescentes, en las actividades educativas de los contextos escolares. Al respecto, proponemos que el diario personal elaborado en el marco de esta investigación puede

ser una iniciativa que marque un punto de partida que evolucione, se perfeccione y se ajuste a un carácter de herramienta para la intervención psicoeducativa. Con base en la capacidad narrativa del ser humano y en la perspectiva de que esta debe ser estimulada en y por el sistema escolar (Bruner, 2015), por medio del uso de un diario estaríamos propiciando una actividad compleja, en términos narrativos, y favoreciendo una modalidad de pensamiento que influye en la comprensión general que tenemos del mundo.

Entonces, a modo de ejemplo, nos inclinamos por extender la finalidad del diario y ajustar su utilidad con el objeto de llegar a definir una nueva y diferente versión, orientada a fines prácticos y de intervención en materia de apoyar el desarrollo identitario de los estudiantes y, específicamente, el de la IdA. Al respecto, nos inspira la propuesta de diario dialogado, estrategia en la que se establece una conversación directa y sostenida entre un profesor o tutor y un estudiante, en términos personales, ya sea de forma individual o —incluso— grupal (Kreeft, 1984 en McKernan, 1999).

Si bien la estrategia surge y ha sido utilizada para dar respuesta e intervenir en otras problemáticas, como el aprendizaje de la escritura académica o el aprendizaje de un segundo idioma (ver, por ejemplo, Kreeft, 1984; McKernan, 1999; Torija de Bendito, 1999), estimamos que puede inspirarnos y ayudarnos a idear una herramienta más idónea a los fines mencionados, pues se caracteriza porque, en los diarios, los participantes escriben por turno, conversan en forma escrita e incorporan los aspectos interactivos de la comunicación oral, cara a cara y, también, los aspectos solitarios y dirigidos a uno mismo que ofrece el formato de ensayo (Kreeft, 1984).

Bajo tales términos, el diario dialogado propone e involucra que los estudiantes compartan sus diarios con los profesores, u otro participante, por medio del cual puedan comunicar, reflexionar y co-re-construir sus experiencias. Al respecto, se advierte que las contribuciones del profesor (u otro interlocutor) son fundamentales y que los estudiantes (autores de los diarios) deben sentirse en la libertad para escribir lo que deseen con respecto a su trabajo y experiencias escolares, ya que se espera que sobre el documento pongan y expongan parte de sí mismos, por lo que tal contenido es propicio para el conocimiento de sí y el crecimiento personal (McKernan, 1999; Torija de Bendito, 1999).

En definitiva, prevemos la posibilidad de avanzar en materia de investigación básica y aplicada para llegar a determinar técnicas como estrategias que aporten a la intervención y el trabajo escolar en la construcción de la IdA, que fortalezca a los niños y adolescentes en sus competencias de aprender a aprender para, así, abordar con más y mejores competencias los desafíos de la sociedad de la información.

5.4 Síntesis del capítulo

1. Los resultados en su conjunto, permiten afirmar que hemos logrado cumplir con el primer objetivo, esto es, fuimos capaces de identificar, describir y caracterizar los AdR que tuvieron lugar en el marco de la actividad conjunta construida entre profesor y estudiantes y a lo largo de las cuatro SD. El foco del análisis de los datos, su discusión y las respectivas conclusiones se relacionan con el plano interpsicológico de la construcción de la IdA.
2. En relación con el segundo objetivo, los datos y respectivos análisis han permitido su consecución, esto es, logramos identificar, describir y comprender aspectos del impacto de los AdR en los procesos de construcción de significados sobre uno mismo como aprendiz. El foco del análisis de la información, su discusión y las respectivas conclusiones se relacionan con el plano intrapsicológico de la construcción de la IdA.
3. Los aportes de la investigación se organizan en tres aspectos: empíricos, metodológicos y teóricos.
4. En relación con las aportaciones empíricas, por una parte, desarrollamos una investigación a partir del estudio de casos en el contexto natural y con población infanto-juvenil. Y por otra, la investigación en sí misma proporcionó una oportunidad así como herramientas de mediación para la reconstrucción de significados sobre sí mismos como aprendices a los niños, niñas y adolescentes que participaron.
5. Las aportaciones metodológicas se refieren a que, en principio, llevamos a cabo un diseño novedoso que proporcionó evidencia empírica en materia psicoeducativa y desde un enfoque fenomenológico. Además, el diseño permitió una aproximación rigurosa y sistemática al fenómeno y ajustada a los requerimientos temporo-espaciales.

Por último, nos esforzamos por mantener una actitud y ejercitar la reflexividad y tuvimos en cuenta previsiones y resguardos éticos a lo largo de toda la investigación.

6. En materia teórica, la investigación ha proporcionado antecedentes empíricos con los cuales sustentar los avances en la elaboración conceptual y operacional de los AdR, y contribuir a complejizar los antecedentes conceptuales de las modalidades de construcción de la IdA *in* y *on activity*. Además, hemos extendido el uso del constructo reconocimiento al ámbito educativo y en relación con una identidad específica: la IdA.

7. En lo que respecta a las limitaciones, en primer lugar, los casos estudiados correspondieron exclusivamente actividades de aprendizaje del contexto escolar, un género particular de actividad. Por otra parte, tanto el diario como la entrevista personal y en profundidad limitaron las posibilidades de otras formas de producir y expresar la subjetividad de los niños, niñas y adolescentes. Por último, el diseño de recopilación de información requirió implementar una serie de acciones de carácter preparatorio y logísticas, demandó excesiva regularidad y compromiso de los participantes, por tanto, consideramos que el proceso de recopilación de datos fue lento, extenso y costoso.

8. Las proyecciones de desarrollo a partir de esta investigación las resumimos en dos ámbitos. El primero se refiere a la ampliación del foco de indagación y su aproximación empírica. Al respecto, consideramos que es necesario indagar en la reconstrucción de la IdA considerando, de forma conjunta, las tres modalidades de construcción: *in*, *on* y *cross activity*. Específicamente en lo relativo al estudio de los AdR, proyectamos ampliar la gama de situaciones y actividades de aprendizaje y variar en la edad de los participantes. Y, además, diversificar los instrumentos, técnicas y procedimientos metodológicos.

9. Por último, el segundo ámbito de proyecciones se refiere a las expectativas por desarrollar propuestas de intervención psicoeducativa, es decir, llevar a cabo iniciativas y/o herramientas que favorezcan la (re)construcción de la IdA e implementarlas en actividades de aprendizaje.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

A

American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and Code of Conduct*. Recuperado de <http://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>

Antaki, C., Billig, M., Edwards, D., y Potter, J. (2003). Discourse analysis means doing analysis: A critique of six analytic shortcomings. *DAOL Discourse Analysis Online*, 1(1). Recuperado de <http://www.shu.ac.uk/daol/previous/v1/n1/index.htm>

Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430.

B

Bagnoli, A. (2004). Researching Identities with Multi-method Autobiographies. *Sociological Research Online*, 9(2), 1-15. Recuperado de <http://www.socresonline.org.uk/9/2/bagnoli.html>

Bakhtin, M. (1995). *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI

Bagnoli, A. (2009). Beyond the standard interview: the use of graphic elicitation and arts-based methods. *Qualitative Research*, 9(5), 547-570.

Barron, B. (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development*, 49, 193-224.

Bartelson, J. (2013). Three concepts of recognition. *International Theory*, 5(1), 107-129. doi:10.1017/S175297191300002X

Bernstein, B. y Solomon, J. (1999). Pedagogy, identity and the construction of a theory of symbolic control': Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 265-279

Bergson, H. (1963). *Matière et Mémoire. Essai sur la relation du corps à l'esprit*. Ediciones del Centenario. PUF, Paris

Begué, M.F. (2009). El proyecto y la promesa. Aportes de P. Ricoeur a la fenomenología del querer. *Acta fenomenológica latinoamericana*, 3, 677-690.

Benjamin, J. (1988). *The Bonds of Love: Psicoanálisis, feminismo y el problema de la dominación*. Nueva York, NY: Panteón.

Benjamin, J. (1990). An Outline of Intersubjectivity. *Psychoanal. Psychol*, 7(S), 33-46.

Billiett, S. (2009). Conceptualizing Learning Experiences: contributions and mediations of the social, personal, and brute. *Mind, Culture, and Activity*, 16, 32-47.

- Bingham, C. (2006). Before recognition, and after: the educational critique. *Educational Theory*, 56(3), 325-344.
- Boaler, J., y Greeno, J. (2000). Identity, agency, and knowing in mathematic worlds. In J. Boaler (Ed.), *Multiple perspectives on mathematics teaching and learning* (pp. 171–200). Westport, CT: Ablex.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bron, A., Edström, E., y Thunborg, C. (2010). *Struggles in student identity – A space for poetry*. Paper presented at the ESREA Life History and Biography Network conference, Life History and Biography Network, Växjö 4-7 March 2010.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Editorial Visor.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2015). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bustos, A. (2011). *Presencia docente distribuida, influencia educativa y construcción del conocimiento en entornos de enseñanza y aprendizaje basados en la comunicación asíncrona escrita* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- C
- Campos de Miranda, V. (2016). *Learner Identity: Os outros significativos na Construção da identidade de aprendiz* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España. Recuperado de http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis_VCampos.pdf
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Vol.1. La sociedad red*. Madrid, España: Alianza.
- Castells, M. (2000). Globalización, sociedad y política en la era de la información. *Revista Bitácora Urbano Territorial*, 4(1), 42-53.
- Carneiro, R. y Draxler, A. (2008). Education for the 21st Century: lessons and challenges. *European Journal of Education*, 43(2), 149-161.
- Ceballos-Herrera, F. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 413-423.
- Colegio de Psicólogos de Chile (1999). Código de Ética Profesional. Presentación. Recuperado de <http://www.colegiopsicologos.cl/comisiones/presentacioncodigo.pdf>

- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, (69), 153-178.
- Coll, C. (2005a). Constructivismo y educación: la concepción constructivista en la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp.157-186). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Coll, C. (2005b). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp.387-413). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Coll, C. (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI: El sentido de los aprendizajes escolares. En A. Marchesi, J. Tedesco, y C. Coll (Eds.), *Calidad, equidad y reformas de la enseñanza* (pp. 101-112). Madrid, España: OEI/Fundación Santillana.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 47-66.
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En J.L. Rodríguez Illera (Ed.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156-170). Barcelona, España: Universitat de Barcelona.
- Coll, C. (2014). El sentido del aprendizaje hoy: un reto para la innovación educativa. *Aula de Innovación Educativa*, (232), 12-17.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-132.
- Coll, C. y Falsafi, L. (2010a). Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos. *Revista de Educación*, (353), 17-27.
- Coll, C., y Falsafi, L. (2010b). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, (353), 211-233. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_08esp.pdf
- 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. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re346_monografico.htm
- Coll, C. y Solé, I. (2005). Enseñar y aprender en el contexto de aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología*

de la educación escolar (pp. 357-384). Madrid, España: Alianza.

Colomina, R. y Onrubia, J. (2005). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 415-435). Madrid, España: Alianza.

Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M^a J. (2005). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 437-458). Madrid, España: Alianza.

Cubero, R. y Luque, A. (2005). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp.137-155). Madrid, España: Alianza Editorial.

Cuenca, M. J. (2000). *Comentario de textos: los mecanismos referenciales*. Madrid, España: Arco/Libros.

Cuenca, M. J. (2010). *Gramática del texto*. Madrid, España: Arco/Libros.

D

Day, C., Kington, A., Stobart, G. y Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.

Davies, B. y Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63.

De Fina, A., Schiffrin, D. y Bamberg, M. (2006). *Discourse and Identity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

De la Cuesta-Benjumea, C. (2011). La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 21(3), 163-167.

De la Maza, L. (2010). Actualizaciones del concepto hegeliano de reconocimiento. *Veritas*, (23), 67-94.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana/Ediciones UNESCO

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa. 1. El campo de la investigación cualitativa* (pp. 1-13). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

E

Edge Hill University. (s.f). Center for Learner Identity Studies (CLIS). Ormskirk, England. Recuperado de: <http://www.edgehill.ac.uk/clis/>.

Edwards, D. (1996). Hacia una psicología discursiva de la educación en el aula. En C. Coll y D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp. 35-52). Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Esnaola, I. Goñi, A y Madariaga, J.M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 1(13), 179-194.

Esteban-Guitart, M. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, (9), 7-28.

Esteban-Guitart, M. (2012). La multimetodología autobiográfica extendida y los fondos de identidad [Extended autobiographical multi-methodology and funds of identity]. *Revista de Ciencias Sociales*, 18(4), 587-600.

Esteban-Guitart, M. (2012). La Multi-metodología Autobiográfica Extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(2), 51-64

Esteban-Guitart, M., Coll, C. y Penuel, W. (2018). Learning across Settings and Time in the Digital Age. *Digital Education Review*. (33)

F

Falsafi, L. (2011). *Learner Identity a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.

Falsafi, L. y Coll, C. (2011). La construcción de la identidad de aprendiz: coordenadas espacio-temporales. En J. I. Pozo y C. Monereo (Eds.), *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (pp.77-98). Barcelona, España: Narcea.

Fleming, T. (2011a). The struggle for recognition in Hegel, Honneth and Higher Education: What non-traditional students say? Paper presented at *C.A.V.E Conference on Bildung in the Contemporary University*, Trinity College Dublin.

Fleming, T. (2011b). Recognition in the work of Axel Honneth: Implications for Transformative Learning Theory. Paper presented at the 9th International Transformative Learning Conference, Athens. Published in M. Alhadeff-Jones y A. Kokkos (Eds). *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collectives Challenges* (pp. 95-100). New York y Athens: Teachers College, Columbia University y The Hellenic Open University.

- Fleming, T. y Finnegan, F. (2011). *Non-traditional students in Irish higher education: A research report*. Recuperado de <http://www.ranlhe.dsw.edu.pl/>
- Fleming, T.; Johnston, R., Finnegan, F. y West, L. (2009). *Access and Retention: Experiences of Non-traditional Learners in HE. Literature Review (European Lifelong Learning Project 2008-10)*. Recuperado de <http://eprints.nuim.ie/2427/>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Flum, H. y Kaplan, A. (2012). Identity formation in educational setting: A contextualized view of theory and research in practice. *Contemporary Educational Psychology*, (37), 240-245.
- Foucault, M. (1979). *La Arqueología del Saber*. México: Siglo XXI.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia interrupta: reflexiones críticas desde la posición post-socialista*. Colombia: Siglo del Hombre.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- G**
- Garay, A., Iñiguez, L. y Martínez, L. M. (2005). La perspectiva discursiva en psicología social. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, (7), 105-130.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, (25), 99-125.
- Geelan, D. (2006). *Undead theories. Constructivism, eclecticism and research in education*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publications.
- Gifre, M., Monreal, P. y Esteban, M. (2011). El desarrollo de la Identidad a lo largo del ciclo vital. Un estudio cualitativo y transversal. *Estudios de Psicología*, 32(2), 227-241. doi: 10.1174/021093911795978180
- González, M. (2010). ¿Pueden los clásicos decir algo nuevo sobre la identidad? Una revisión de las ideas de Bakhtin, Vygotsky y Mead en tiempos de identidad líquida. *Estudios de Psicología*, 31(2), 187-203.
- González, J. (2010). Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), 131-147.
- González Rey, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, 9(1), 241-253.
- González Rey, F. (2011). Sentidos subjetivos, lenguaje y sujeto: avanzando en una perspectiva postracionalista en psicoterapia. *Rivista di psichiatria*, 46(5-6), 310-314.

González Rey, F. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *CS*, (11), 19-42.

H

Hall, S. (2003). ¿Quién necesita 'identidad'?, En S. Hall y P. Du Gay. (Eds), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Hamer, J. (2012). An ontology of RPL: improving non-traditional learners' access to the recognition of prior learning through a philosophy of recognition, *Studies in Continuing Education*, 34(2), 113-127

Hattie, J. and Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Holland, D., Lachicotte, W., Jr., Skinner, D., y Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Holodynski, M. (2013). The Internalization Theory of Emotions: A Cultural Historical Approach to the Development of Emotions. *Mind, Culture, and Activity*, 20(1), 4-38.

Holquist, M. (1990). *Dialogism — Bakhtin and his world*. London, England: Routledge.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una pragmática moral de los conflictos sociales*. Barcelona, España: Crítica.

Huttunen, R. (2012). Hegelians Axel Honneth and Robert Williams on the development of human morality. *Studies in Philosophy and Education*, 31(4), 339-355.

Huttunen, R., y Heikkinen, H. (2004). Teaching and the dialectic of recognition. *Pedagogy, Culture and Society*, 12(2), 163-174.

Huttunen, R., y Murphy, M. (2012). Discourse and recognition as normative grounds for radical pedagogy: Habermasian and honnethian ethics in the context of education. *Studies in Philosophy and Education*, 31(2), 137-152.

K

Kolb, A. y Kolb, D. (2009). On Becoming a Learner: The Concept of Learning Identity. In Bamford-Rees et. Al. (Eds.), *Learning Never Ends: Essays on Adult Learning inspired by the life and work of David O. Justice* (pp. 5-13). Chicago, IL: CAEL Forum and News.

Kreeft, J. (1984). Dialogue Writing. Bridge from Talk to Essay Writing. *Language Arts*, 61(2), 141-150.

L

Lamb, T. (2011). Fragile Identities: Exploring Learner Identity, Learner Autonomy and Motivation through Young Learner's Voices. *The Canadian Journal of Applied Linguistics, Special Issue*, 14(2), 68-85.

- Langenhove, L. y Harré, R. (2016). Posicionamiento y autobiografía: el relato de vida. *Revista de Educación*, 7(9), 77-96.
- Largo, M., Saballa, D., Castelar, J. y Pereira, A. M. (2015). Procedimiento para la identificación y descripción de discursos sobre qué significa el aprendizaje y ser aprendiz en las construcciones discursivas de un foro de discusión en línea: un estudio piloto. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 26-31.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lawson, A. (2014) Learner identities in the context of undergraduates: a case study, *Educational Research*, 56(3), 343-356. doi: 10.1080/00131881.2014.934557
- León, A. (2010). Luchas por la identidad. La autoconservación y el reconocimiento como paradigmas éticos. En A. Millán y O. Vélez (Eds.), *Ética y ciudadanía. Los límites de la convivencia* (pp. 41-75). Lima, Perú: UPC. Recuperado de <https://tienda.upc.edu.pe/editorial-upc/467-tica-y-ciudadana-los-lmites-de-la-convivencia-armando-milln-y-odette-vlez-leer-captulo.html>
- Leontiev, A. (2005). Lecture 13. The structure of consciousness, *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(5), 14-24.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lyons, J. (1997). *Semántica lingüística: una introducción*. Barcelona, España: Paidós.
- M**
- MacAdams, D. (2001). The psychology of life stories. *Review of general psychology*, 5(2), 100-122
- MacPherson, M. (2017). *Learner Identity; the ways we contribute to shaping this through the messages we share accessed through*. Recuperado de http://www.elp.co.nz/articles_by_elp.cfm
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid, España: Morata.
- Marchesi, A. (2009). Prámbulo. En A. Marchesi, J. Tedesco, y C. Coll (Eds.), *Calidad, equidad y reformas de la enseñanza* (pp. 7-11). Madrid, España: OEI/Fundación Santillana.
- Marcus, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. Intersticios. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 5(1), 107-114.
- Martín, E. y Mauri, T. (2005). Las instituciones escolares como fuente de influencia educativa. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y*

Educación. 2. Psicología de la educación escolar (pp.575-595). Madrid, España: Alianza.

Mercer, N. (2000). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona, España: Paidós.

Monereo, C. y Pozo, J. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela?: el reto de la nueva cultura educativa. *Cuadernos de pedagogía*, (298), 50-55.

Monereo, C. y Badía, A. (2011) Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds). *La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea

Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M. y Weise, C. (2009) Ser docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación* 21(3), 237-256.

Moreno, A. y Coll, C. (en prensa). Presencia social en entornos online basados en la comunicación asíncrona escrita. Manuscrito no publicado.

Murphy, M., y Brown, T. (2012). Learning as relational: Intersubjectivity and pedagogy in higher education. *International Journal of Lifelong Education*, 31(5), 643-654.

Murphy, M. y Fleming, T. (2000). Between Common and College Knowledge: exploring the boundaries between adult and higher education. *Studies in Continuing Education*, 22(1), 77-93.

N

Narciss, S. (2008). Feedback Strategies for Interactive Learning Tasks. En D. Jonassen, M. J. Spector, M. Driscoll, M. David Merrill, J. van Merriënboer (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology: A Project of the Association for Educational Communications and Technology* (pp.125-140). New York, NY: Taylor y Francis Group.

Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.

O

Osorio, P. (2006). La longevidad: más allá de la biología. Aspectos socioculturales. *Papeles del CEIC*, (22), 1-28.

P

Palomo del Blanco, M. (2014) El autoconcepto y la motivación escolar: una revisión bibliográfica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851790026>

- Parker, I. (1992). Discovering discourses, tackling texts. *Discourse dynamics: Critical Analysis for Social and Individual Psychology* (pp. 3-22). London, England: Routledge.
- Penuel, W. R., y Wertsch, J. V. (1995). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30(2), 83-92.
- Pereira, M. A. (2018). *El impacto de las experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales de la información y la comunicación en la construcción de la identidad de aprendiz* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, España. Recuperado de: http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis_Pereira_2018.pdf
- Petitmenging, C. (2006). Describing one's subjective experience in the second person: An interview method for the science of consciousness. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, (5), 3-4, 229-269.
- Pietkiewicz, I. y Smith, J.A. (2012). Praktyczny przewodnik interpretacyjnej analizy fenomenologicznej w badaniach jakościowych w psychologii. *Czasopismo Psychologiczne*, 18(2), 361-369.
- Piñuel, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Portes, P. y González Rey, F. (2013). El desarrollo de la identidad desde una perspectiva histórica-cultural. *Estudios de Psicología*, 34(1), 19-25.
- Potter, J. (2008). Hacer que la psicología sea relevante. *Discurso y Sociedad*, 2(1), 186-200.
- R**
- Reeves, J. (2009). Teacher Investment in Learner Identity. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 34-41, doi:10.1016/j.tate.2008.06.003
- Richardson, A. (1999). Subjective experience: Its conceptual status, method of investigation, and psychological significance. *The Journal of Psychology*. 133(5), 469-485.
- Ricoeur, P. (2005). Los caminos del reconocimiento. Madrid: Trotta.
- Roberts, M. (2007). Las relaciones entre la identidad y el aprendizaje. *Culture and Education*, 19(4), 379-394. doi: 10.1174/113564007783237689
- Rosa, A., González, M. y Barbato, S. (2009). Construyendo narraciones para dar sentido a experiencias vividas. Un estudio sobre las relaciones entre la forma de las narraciones y el posicionamiento personal. *Estudios de Psicología*, 30(2), 231-259.
- Rubin, B. (2007). Learner Identity Amid Figured Worlds: Constructing (In)competence

at an Urban High School. *The Urban Review*, 39(2), 217-249.

S

- Saballa, D. (2018). Los actos de reconocimiento en actividades de aprendizaje. *Socializar Conocimientos*, 1(1), 12-23.
- Saballa, D., Largo, M., Castelar, J. y Pereira, M. (2015). Procedimiento para la identificación y caracterización de actuaciones que potencialmente comportan actos de reconocimiento en actividades de aprendizaje: un estudio piloto. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 32-37.
- Salas, R. (2016). Teorías contemporáneas del Reconocimiento. *Atenea*, (514), 79-93.
- Sanabria, F. (2002). Análisis molar y molecular: dos versiones de la conducta. *Universitas Psychologica*, 1(2), 27-33.
- Sawyer, R. K. y Greeno, J. G. (2009). Situativity and learning. En R. Keith Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of situated cognition* (pp. 347-367). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Schratz, M., Westfall-Greiter, T. y Schwarz, J. (2014). Más allá de la enseñanza y la medición: la metodología y las primeras conclusiones de la investigación con viñetas de la Universidad de Innsbruck. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 123-134.
- 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.
- Seibold, J. (2009). Relecturas actuales de la doctrina hegeliana del “reconocimiento”: A. Honneth, C. Taylor y P. Ricoeur. *Stromata*, 63(1-2), 45-73.
- Shotter, J. (1993). Bakhtin and Vygotsky: Internalization as a boundary phenomenon. *New Ideas in Psychol*, 11(3), 379-390.
- Sisto, V. (2012). Análisis del discurso y psicología: A veinte años de la revolución discursiva. *Revista de Psicología*, 21(1), 185-208.
- Solomon, Y. (2007). Not belonging? What makes a functional learner identity in the undergraduate mathematics community of practice?. *Studies in Higher Education*, 32(1), 79-96
- Stables, A. (2003). Learning, identity and classroom dialogue. *Journal of Educational Enquiry*, 4(1), 1-18.
- Stake, R. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, 7(2), 5-9.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de casos*. Madrid, España: Morata.

Starks, H. y Trinidad, S. (2008). Choose your method: A comparison of phenomenology, discourse analysis, and grounded theory. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1372-1380.

T

Tarhan, H. y Balban, S. (2014). Motivation, learner identity and language learning. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 5(1), 183-197.

Taylor, Ch. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Tedesco, J. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 31-47.

Thunborg, C., Bron, A. y Edström, E. (2012). Forming learning identities in Higher education in Sweden. *Studies for the learning society*, 2(2-3), 23-34. doi: <https://doi.org/10.2478/v10240-012-0002-5>

Thunborg, C. y Edström, E. (2008). Changing Learning Identities in Higher Education. Paper presented at the ESREA Conference: Access, Learning Careers and Identities Network, University of Seville, Spain, 1-15.

Torija de Bendito, A. (1999). La escritura personal en el aula: ¿una ayuda para todos?. *Lectura y vida*, 20(1), 5-14.

U

UNESCO (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Cairo/images/RethinkingEducation.pdf>

Urrieta, L. (2007). Figured Worlds and Education: An Introduction to the Special Issue. *The Urban Review*, 39(2), 107-116.

V

Vågan, A. (2011). Towards a Sociocultural Perspective on Identity Formation in Education. *Mind, Culture, and Activity*, 18(1), 43-57.

Valdés, A. y Castro-Serrano, F. (2017). Experiencias clave de aprendizaje de adultos chilenos en situación de vulnerabilidad: el reconocimiento como motivo de aprendizaje. *Estudios pedagógicos*, 43(3), 325-339.

Valdés, A. (2016). *Experiencias clave en la construcción de la identidad de aprendiz* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, España. Recuperado de http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis_Valdes_2016.pdf

Valdés, M. (1987). La categoría sentido personal. *Revista Cubana de Psicología*, 4(1), 13-122.

Virkkula, T., y Nikula, T. (2010). Identity construction in ELF contexts: a case study of Finnish engineering students working in Germany. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(2), 251-273. doi:10.1111/j.1473-4192.2009.00248

Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, España: Paidós.

Vygotsky, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.

W

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica, hacia una teoría y una práctica sociocultural de la educación*. Barcelona, España: Paidós.

Wells, G. y Mejía R. (2005). Hacia el diálogo en el salón de clases: enseñanza y aprendizaje por medio de la indagación. *Revista Electrónica Sinéctica*, (26), 1-19.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, España: Paidós.

Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. Maidenhead, England: McGraw-Hill Education Open University Press.

Winnicott, D. (1982). *Realidad y juego*. Barcelona, España: Gedisa.

Winnicott, D. (1993). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Wortham, S. (2004). From Good Student to Outcast: The Emergence of a Classroom Identity. *American Anthropological Association*, 32(2), 164-187.

Wortham, S. y Reyes, A. (2015). *Discourses analysis beyond the speech event*. New York, Routledge.

Wulf, C., Bittner, M., Clemens, I. y Kellermann, I. (2012) Unpacking recognition and esteem in school pedagogies. *Ethnography and Education*, 7(1), 59-75. doi: 10.1080/17457823.2012.661588

Y

Yin, R. (1994). *Case study research. Design and methods*. London, England: Sage.

ANEXOS

ANEXOS

Anexo 1. Ejemplar de la entrevista escrita –diario personal– para niños

DIARIO PERSONAL

Te invitamos a escribir un "diario personal" en el que cuentes lo que has sentido, pensado o vivido durante la clase de _____.

En la primera página del diario encontrarás una "línea de tiempo" que marca el inicio, la mitad y el final de la clase. En esta línea queremos que marques y describas las actividades y situaciones que más te han interesado y/o han llamado tu atención durante la clase.

En la segunda página del diario te invitamos a reflexionar sobre tu forma de pensar, sentir y actuar durante la clase. Luego, te proponemos que te imagines a ti mismo en la clase siguiente y que nos cuentes cómo te ves.

Ten en cuenta que no hay respuestas incorrectas, porque todo lo que puedas contar acerca de ti durante la clase de _____ es importante.

Por último, todo lo que cuentes y describas es confidencial, no se lo contaremos a tus compañeros ni a tus profesores.

¡Gracias por participar!

Nombre:

Curso: _____
Edad: _____

Diario personal

¿Qué te gustaría contar de la clase de hoy que haya sido importante para ti?
Para cada situación te pedimos que, primero, la ubiques en esta línea de tiempo y lo marques con una "X", luego, le pongas un título o nombre.

Inicio de la clase
La mitad
El final de la clase

Clase (iguales)

¿En qué situaciones de la clase de hoy, de las que mencionaste anteriormente o una nueva, tu profesora y/o algunos de tus compañeros han hecho o dicho algo acerca de ti cuando estabas participando y aprendiendo en la clase?

Título o nombre de las situaciones	¿Qué fue lo que hizo o dijo tu profesora o algunos de tus compañeros acerca de ti cuando estabas participando o aprendiendo en la clase?	¿Cómo te sentiste en esa situación? y ¿por qué?

página 1

Diario personal

Si durante la clase de hoy te hubieras visto a ti mismo y lo que estabas haciendo: ¿qué podrías contar acerca de ti?

¿Qué es lo que más te gusta de cómo te ves en la clase y/o cómo participas en ella?

¿Hay algo que no te gusta de cómo te ves en la clase y/o cómo participas en ella?

Si te imaginas la próxima clase: ¿cómo te quieres ver? y ¿qué te gustaría hacer?



página 2

Diario personal

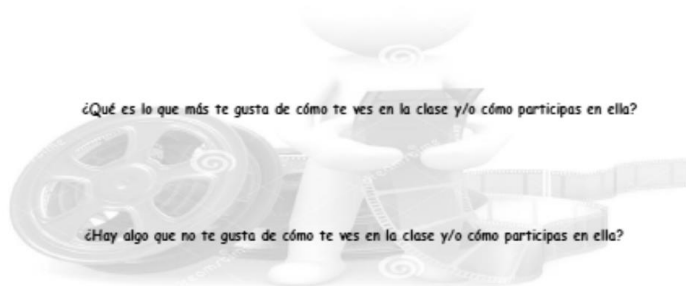
¿En qué situaciones de la clase de hoy, de las que mencionaste anteriormente o una nueva, tu profesora y/o algunos de tus compañer@s han hecho o dicho algo acerca de ti cuando estabas participando y aprendiendo en la clase?

Título o nombre de las situaciones	¿Qué fue lo que hizo o dijo tu profesora o algunos de tus compañer@s acerca de ti cuando estabas participando o aprendiendo en la clase?	¿Cómo te sentiste en esa situación? y ¿por qué?	¿Qué has conocido y aprendido acerca de ti?

página 2

Diario personal

Si durante la clase de hoy te hubieras visto a ti mismo y lo que estabas haciendo: ¿qué podrías contar acerca de ti?



¿Qué es lo que más te gusta de cómo te ves en la clase y/o cómo participas en ella?

¿Hay algo que no te gusta de cómo te ves en la clase y/o cómo participas en ella?

Si te imaginas la próxima clase: ¿cómo te quieres ver? y ¿qué te gustaría hacer?



página 3

Anexo 3. Informe del estudio piloto

Presentación

El propósito de este informe es presentar los resultados preliminares del estudio piloto. El informe ha sido organizado en cinco apartados: en el primero se describe la finalidad y el procedimiento del estudio piloto; se presenta el grupo que conforma el caso de estudio y, por último, se describen las sesiones que conforman el estudio piloto —EP—. En el segundo apartado se describen los resultados preliminares del EP en relación con el diario como instrumentos de recolección de datos y, también, en relación con su procedimiento de implementación. Posteriormente, se presentan las conclusiones preliminares del estudio piloto y algunas previsiones para el proceso de recolección de datos. A continuación, se incluyen las referencias bibliográficas. Por último, el cuarto apartado corresponde a los anexos en el cual se compilan cinco documentos: los antecedentes metodológicos de la entrevista escrita, el diseño de la actividad de preparación, un cuadro resumen de los segmentos de interactividad de 6 sesiones del estudio piloto, la transcripción de las respuestas de los diarios y un ejemplar del diario para niños, estos dos últimos documentos son adjuntados en archivos apartes.

1. Descripción del estudio piloto

La finalidad del estudio piloto —EP— es la elaboración y puesta a punto del diseño de recogida de datos, los instrumentos (entrevistas escrita —diario— y en profundidad) y, también, la previsión de un procedimiento de análisis de los datos. En términos generales, el diseño del estudio piloto ha contemplado la puesta en práctica del procedimiento de recogida de datos, a lo largo de una secuencia didáctica —SD— lo más parecida a los casos de estudio.

Por los motivos antes expuestos, el estudio piloto se ha llevado a cabo en el Colegio³⁷ XXXXXX en 5° año básico, curso que tiene 26 estudiantes y la edad promedio de los niños es de 10 años. Se ha trabajado en la asignatura de lenguaje, la cual se desarrolla los días martes, miércoles y jueves (con un total de 6 hrs. pedagógicas semanales) y se seleccionó la SD correspondiente a la unidad de “cuento”.

³⁷ Para resguardar la confidencialidad de la institución se omitirá el nombre.

Se ha contado con la autorización y el apoyo del director del colegio, la jefa de la unidad técnica pedagógica del ciclo de enseñanza básica y la profesora de lenguaje. Previo al inicio del EP se realizaron reuniones informativas y operativas con los profesionales mencionados. Durante el transcurso del EP, también, se han efectuado reuniones periódicas (presenciales o vía teléfono) con la profesora de lenguaje, con el fin de realizar ajustes a la inclusión y la dirección de la actividad “diario” en cada sesión de la SD.

Es importante describir dos estrategias pedagógicas utilizadas por la profesora y que forman parte de las estrategias del colegio, las cuales han facilitado la implementación del diario en la clase de lenguaje. La primera se llama “círculo inicial” y tiene por objeto fortalecer el desarrollo socioafectivo de los estudiantes. Esta actividad se realiza al inicio de la clase y en ella la profesora invita a los estudiantes a que voluntariamente comenten sus experiencias, personales o grupales, ocurridas durante el recreo. La segunda estrategia se denomina “ruta” y pretende ayudar a los estudiantes a comprender el objetivo de la clase y a situarlos temporalmente en las distintas actividades a lo largo de sesión. Esta estrategia consiste en dejar por escrito, en la pizarra y visible a todos, los temas y actividades programados para la sesión, los cuales son tachados en el transcurso de la misma.

A continuación, se presentan los objetivos y la descripción de las actividades diseñadas y ejecutadas en el marco del EP.

Sesión SD	Actividad del E.P.	Objetivo del E.P.	Observaciones sobre la implementación y las reelaboraciones del Diario
n° 1 15 de abril	Actividad de preparación, parte 1: “modelado”	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducir a los participantes con la actividad Diario 2. Negociar y acordar significados respecto a la actividad “diario”, el ejercicio “línea de tiempo” y los términos o conceptos “sí mismo”, “autorreflexión” y “descripción de sí mismo”, entre otros 3. Ejercitar colectivamente la 	<p>En clases anteriores, la profesora anticipó la actividad del diario, la filmación de las clases y envió los consentimientos a los padres.</p> <p>Este día, la profesora presentó la actividad y a la investigadora, quien pudo comentar a los estudiantes la finalidad del diario, de la filmación de las clases y, también, responder sus inquietudes.</p> <p>El diario fue incluido en la ruta de la clase. La actividad de modelado fue realizada exclusivamente por la profesora y apoyada por la profesora en formación que participó durante la clase.</p>

actividad diario			
n° 2 16 de Abril	Actividad de preparación, parte 2: respuestas individuales y comenario de los estudiantes	<p>1. Ejercitar la cumplimentación individual del diario,</p> <p>2. Reiterar orientaciones generales para la cumplimentación del diario,</p> <p>3. Valorar la actividad diaria por parte de los estudiantes,</p> <p>4. Evaluar las fortalezas y dificultades de la implementación la actividad en clases por parte de la profesora e investigadora.</p>	<p>El diario fue incluido en la ruta de la clase.</p> <p>La profesora introdujo la actividad 'diario' y la investigadora dio las orientaciones para su cumplimentación. La profesora reiteró las orientaciones y respondió las preguntas de los estudiantes.</p>
n° 3 21 de abril	Portada del diario	<p>1.-Estimular la personalización y la vinculación de los estudiantes con sus respectivos diarios y su desarrollo posterior,</p> <p>2.-Reelaborar y ajustar las preguntas del diario.</p>	<p>La elaboración de la portada del diario se realizó en la sesión de consejo de curso y orientación, por sugerencia de la profesora.</p> <p>El diario fue incluido en la ruta de la clase, fue introducido y dirigido por la profesora con el apoyo de la investigadora.</p> <p>Algunas preguntas del diario fueron reelaboradas (en términos de redacción) e incluidas en esta versión del diario, el que fue entregado para su cumplimentación.</p>
n° 4 22 de abril	Cumplimentación del diario	1.- Cumplimentar el diario de forma individual	<p>El diario fue incluido en la ruta de la clase, fue introducido y dirigido por la profesora con el apoyo de la investigadora.</p> <p>Algunas preguntas del diario fueron reelaboradas (en términos de redacción) e incluidas en esta versión del diario, el que fue entregado para su cumplimentación.</p>
n° 5 23 de abril	Cumplimentación del diario	1.- Cumplimentar el diario de forma individual	<p>El diario fue incluido en la ruta de la clase, fue introducido y dirigido por la profesora con el apoyo de la investigadora.</p> <p>Algunas preguntas del diario fueron</p>

			reelaboradas (en términos de redacción) e incluidas en esta versión del diario, el que fue entregado para su cumplimentación.
n° 6 28 de abril	Cumplimentación del diario	1.- Complimentar el diario de forma individual	El diario fue incluido en la ruta de la clase, pero no se realizó por razones de tiempo. Sin embargo, al final de la clase la profesora solicitó a los estudiantes que comentaran aquello que más llamó su atención o lo que fue importante para ellos durante la clase, actividad similar al “circulo inicial”. Esta actividad fue convenida previamente con la profesora.
n° 7 29 de abril	Cumplimentación del diario	1.- Complimentar el diario de forma individual	El diario fue incluido en la ruta de la clase, fue introducido y dirigido por la profesora con el apoyo de la investigadora. La introducción del diario incluyó, nuevamente, la solicitud de comentarios verbales, por parte de los estudiantes, sobre aquello que más llamó su atención o que fue importante para ellos durante la clase, actividad similar al “circulo inicial”.
n°8 30 de abril	Cumplimentación del diario	1.- Complimentar el diario de forma individual	El diario fue incluido en la ruta de la clase, fue introducido y dirigido por la profesora con el apoyo de la investigadora. La introducción del diario incluyó la solicitud de comentarios verbales, por parte de los estudiantes, sobre aquello que más llamó su atención o que fue importante para ellos durante la clase. Se realizaron ajustes a algunas preguntas del diario (en términos de redacción), versión que fue entregada para su cumplimentación.
n° 9 05 de mayo	Cumplimentación del diario	1.- Complimentar el diario de forma individual	El diario fue incluido en la ruta de la clase, fue introducido y dirigido por la profesora con el apoyo de la investigadora. La introducción del diario incluyó la solicitud de comentarios verbales, por parte de los estudiantes, sobre aquello que más llamó su atención o que fue importante para ellos durante la clase.
n° 10 06 de mayo	Cumplimentación del diario	1.- Complimentar el diario de forma individual	El diario fue incluido en la ruta de la clase, fue introducido y dirigido por la profesora. Esta sesión fue la última de la SD.

2.- Resultados preliminares del Estudio Piloto

En principio, el diseño de recogida de datos contemplaba dos etapas y tres instrumentos: observación y registro de las SD en su integridad, entrevistas escritas breves —diarios— a todos los estudiantes al término de cada sesión de la SD y entrevistas en profundidad a una muestra de los participantes al finalizar la SD. Sin embargo, de acuerdo a los ajustes realizados durante la construcción de los guiones de preguntas de las dos entrevistas, se decidió incluir una etapa previa al proceso de recogida de datos. Esta etapa de “preparación” se ha diseñado con la finalidad de presentar y familiarizar a los participantes (niños y adolescentes) con la actividad “diario” y con el proceso de recolección de datos, en su conjunto.

Por tanto, el estudio piloto se ha diseñado considerando las tres etapas de lo que actualmente constituye el procedimiento de recogida de datos, aunque con algunas particularidades. A continuación, describiremos los resultados preliminares y los principales análisis y observaciones generados a partir del EP.

2.1.- Observación y registro de la SD en situación natural

De acuerdo al diseño metodológico, la filmación de la clase comporta una doble finalidad: contar con un registro audiovisual para rastrear y caracterizar los AdR descritos por los estudiantes tras haber participado en las clases, e identificar y caracterizar las actuaciones que aparecen en el transcurso de la actividad y que potencialmente pueden operar como AdR.

Los registros audiovisuales han comenzado a ser analizados y para ello se ha tomado como referencia el modelo de análisis de la interactividad (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992; Colomina, Onrubia, Rochera, 2001; Coll, Onrubia, y Mauri, 2008) y sus respectivas dimensiones: la gestión de la participación social, la gestión de la tarea y la gestión de los significados. Este modelo permite analizar la actividad conjunta donde tiene lugar tanto los AdR y las actuaciones que potencialmente pueden operar como AdR.

Actualmente, se ha realizado un primer nivel de análisis y se han identificado los segmentos de interactividad de 6 sesiones de la SD que conforman el EP. La identificación y descripción de los segmentos de interactividad está permitiendo situar

las “actuaciones y los AdR”, descritos en los diarios, en los distintos momentos de la actividad conjunta de cada una de las sesiones de SD. Es decir, en términos operativos, a cada segmento de interactividad se le ha asignado un código y esto ha permitido etiquetar las situaciones, actuaciones y los AdR referidos en los diarios; de esta forma, las respuestas quedan situadas en momentos específicos de la actividad conjunta de la sesión. A su vez, los segmentos de interactividad se están convirtiendo en un elemento descriptor que complementa la información sobre las situaciones, actuaciones y los AdR que los estudiantes mencionan sus diarios.

Por último, aún está pendiente un segundo nivel de análisis de los registros audiovisuales, el cual tiene como finalidad identificar y caracterizar las actuaciones que aparecen en el transcurso de la actividad y que potencialmente podrían operar como AdR, análisis que tiene como referente el procedimiento para la identificación y caracterización de las actuaciones que más probablemente comportan AdR (Saballa, Largo, Castelar y Pereira, 2014).

2.2.- Etapa y actividad de preparación

La etapa de preparación se ha diseñado con la finalidad de, por una parte, ayudar a los participantes (niños de 10-11 años y adolescentes de 15-16 años) a comprender y trabajar la entrevista escrita —diario— y, por otra, familiarizarlos con el procedimiento de recolección de datos, es decir, que los participantes se habitúen a la filmación de las clases y con la cumplimentación del diario personal. Por tales motivos, se han diseñado un conjunto de actividades a desarrollar entre la investigadora, el/la profesor/a participante y los estudiantes, en el contexto de clase.

En el estudio piloto las actividades de preparación se desarrollaron al inicio de la SD y comprendieron tres sesiones de la SD, las cuales fueron filmadas; posteriormente, los estudiantes continuaron con la cumplimentación del diario hasta el final de la SD. Por tanto, la etapa de preparación se realizó paralelamente a la de recolección de datos. A continuación, se presenta la descripción y objetivos de las actividades desarrolladas en las sesiones de preparación y, también, los principales análisis y observaciones obtenidos tras la ejecución de estas actividades.

Sesión n° 1: modelado de “mi diario de la clase de lenguaje”

En la primera sesión se desarrolló una actividad de modelado, la cual tuvo como finalidad ayudar a los estudiantes a conocer el diario y facilitar su cumplimentación. La actividad fue guiada por la profesora, pero desarrollada colectivamente entre todos; de esta manera los estudiantes pudieron observar, analizar, comentar y cumplimentar el diario. La actividad fue organizada en torno a tres momentos (introducción, desarrollo y cierre) y cada uno de ellos contuvo ejercicios específicos.

Esta actividad tenía previsto dos objetivos: primero, negociar y acordar significados respecto a la actividad “diario personal”, el ejercicio “línea de tiempo” y los términos o conceptos “sí mismo”, “autorreflexión” y “descripción de sí mismo”, entre otros. Segundo, ejercitar colectivamente la actividad “mi diario de la clase de lenguaje”.

Sesión n° 2: cumplimentación del diario

La segunda sesión se enfocó en la reiteración de las orientaciones para la cumplimentación del diario y en la resolución de inquietudes de los estudiantes. Se incluyó, además, una pauta de preguntas para la valoración y evaluación del diario por parte de los estudiantes. El diario fue cumplimentado de forma individual, la actividad fue dirigida por la investigadora y apoyada por la profesora.

Esta actividad tenía previsto tres objetivos: primero, cumplimentar individualmente el diario; segundo, valorar la actividad “mi diario de la clase de lenguaje” por parte de los estudiantes y, tercero, evaluar las fortalezas y dificultades de implementar la actividad en clases por parte de la profesora.

Sesión n°3: portada del diario

En principio, la actividad “portada del diario” fue diseñada como una actividad de cierre y optativa para la primera sesión. Sin embargo, por razones de tiempo no fue realizada en tal sesión sino posteriormente.

Esta actividad tenía como objetivo que los estudiantes personalizaran el diario y, así, estimular la vinculación con sus respectivos diarios y su desarrollo posterior.

Se podría concluir que, en términos generales, se cumplió con los objetivos de la etapa de preparación, porque el conjunto de las actividades facilitaron el manejo y el trabajo de los estudiantes con el diario y, también, su habituación a la filmación de las clases y

la cumplimentación sesión a sesión del mismo. En la consecución de estos objetivos intervinieron algunos factores que se pasan a revisar:

- El trabajo conjunto con la profesora fue fundamental para incluir e implementar el diario en la clase de lenguaje, tanto en las actividades de preparación como en su desarrollo posterior (a lo largo de la SD). Para la primera sesión (modelado) se elaboró un documento con la descripción de las actividades propuestas para dicha sesión, el que fue compartido con anticipación y trabajado entre ambas (profesora e investigadora). Posteriormente, para cada una de las sesiones se previeron instancias de reunión para evaluar y ajustar algunos detalles del diario y su implementación.
- La incorporación del diario como una actividad consignada en la “ruta” de la clase ayudó a la cumplimentación del diario sesión a sesión (durante toda la SD), porque se contempló un tiempo formal para su ejecución.
- La filmación de las clases causó interés y curiosidad especialmente durante la primera sesión (modelado). Tras la presentación de la investigadora, algunos de los estudiantes realizaron comentarios y preguntas sobre las razones de la filmación, otros comentaron y registraron esta situación (la filmación de la clase) en sus diarios. Durante las sesiones posteriores, los estudiantes no se mostraron alterados por la filmación de las clases, muy pocos miraban a la cámara y sólo en situaciones específicas miraban o jugaban frente a ella, por ejemplo, al ingresar a la sala o salir de ella.
- La sesión de modelado resultó una estrategia apropiada para ayudar a los estudiantes a comprender la actividad del diario, las preguntas y practicar su cumplimentación. Sin embargo, el modelado intervino en el contenido de las respuestas, al menos, de la primera sesión. En este sentido, se podría decir que los estudiantes tendieron a reproducir el tipo de respuestas que ejemplificó la profesora en el modelado. Se ha podido observar que entre los estudiantes hay una tendencia a reproducir los ejemplos, las opiniones o las respuestas de otros, a tomar como referencia alguna respuesta y, a partir de ella, repetir o reproducir parte de la misma. Al respecto, la profesora comentó que entre los estudiantes se produce esta conducta y que es más o menos habitual. Por lo demás, podría ser una conducta característica de la etapa vital.
- En las actividades de la sesión de modelado se incluyó un recurso gráfico correspondiente a láminas con imágenes de ‘emoticones’ representando estados de

ánimo y/o emociones, cuya finalidad era ayudar a los estudiantes a describir “qué y cómo se han sentido durante la clase”. Estas láminas fueron pegadas en la sala de clase y han quedado de forma permanente como parte de la “decoración” y de los distintos recursos gráficos de la sala. Estas imágenes, al parecer, podrían estar contribuyendo al rango de emociones o estados de ánimo referidos en las respuestas, porque algunos de los estudiantes se acercaban constantemente a mirar las láminas durante la cumplimentación del diario y otros reproducían tales imágenes, u otras, junto a sus respuestas.

- La elaboración de la portada del diario contribuyó a, por una parte, que los estudiantes personalizaran el diario y, por otra, que el diario tomará forma de “diario” en el que sesión a sesión se sumaban nuevas hojas de registro. Algunos estudiantes, durante las sesiones posteriores, cambiaron o complementaron con nuevos elementos las portadas y comentaban, entre ellos, los dibujos que realizaban en ellas.

2.3.- Entrevistas escritas breves —diario—

La finalidad del diario es identificar los AdR que los estudiantes han tomado e interpretado como tales tras haber participado en la clase, permitiendo el registro y seguimiento de los aspectos de la experiencia subjetiva de los aprendices vinculados a los AdR. El diario personal, con sus respectivos apartados y preguntas, se ha elaborado a partir de tres dimensiones que se presentan a continuación.

1.- Reconstrucción discursiva de actuaciones que posiblemente comporten significados y/o proporcionen información sobre el aprendiz, sobre algunas de sus características o sobre su manera de abordar la actividad de aprendizaje.

2.- Reconstrucción discursiva de actuaciones interpretadas y valoradas como AdR.

3.- Reconstrucción discursiva de aspectos del sentido de reconocimiento como aprendiz.

El estudio piloto ha permitido valorar el diario en relación con su finalidad y, también, con la estrategia de implementación. Se podría concluir, en términos generales, que el diario permite indagar algunas situaciones y actuaciones que los estudiantes pueden llegar a interpretar como AdR. Sin embargo, se han identificado algunas debilidades que limitan los alcances y efectividad del diario como herramienta para recopilar información (AdR y la experiencia subjetiva de reconocimiento en su conjunto) y, además, algunas dificultades en el procedimiento de implementación. Frente a estas

debilidades y dificultades, durante el desarrollo del EP, se realizaron algunas modificaciones y ajustes en función de subsanarlas. Por otra parte, también se han identificado algunas fortalezas del diario y oportunidades del contexto para su puesta en práctica durante las sesiones del EP.

A continuación, se describirán las principales debilidades, dificultades, fortalezas y observaciones del diario como herramienta de recolección de datos y del procedimiento por el cual se implementó.

- Una de las principales dificultades tiene relación con el dominio de la escritura por parte de los estudiantes y sus preferencias para expresarse verbalmente. Es decir, los estudiantes se mostraban resistentes y, algunos, expresaban cansancio frente a la tarea de responder y escribir en los diarios. Las respuestas, en general, tendieron a ser redacciones muy breves y descripciones muy acotadas. En cambio, cuando los estudiantes tenían la oportunidad de expresarse verbalmente, se mostraban más animados a participar, sus comentarios eran más extensos y con descripciones más detalladas. Al respecto, la actividad “circulo inicial” (práctica cotidiana de narraciones verbales de las experiencias personales, o colectivas, durante el recreo) es un ejemplo que representa la facilidad y preferencia, de los estudiantes, para expresar y comunicar verbalmente sus experiencias.

Por las razones antes expuestas, a partir de la sesión n° 6 se efectuó un ajuste en la implementación del diario: luego de la recapitulación y cierre de los contenidos de la clase, realizado por medio de preguntas a los estudiantes, la profesora incluyó preguntas abiertas con la finalidad de recapitular y reflexionar en relación con las experiencias de los estudiantes durante la clase y, también, estimular la cumplimentación de los diarios a partir de esas experiencias. Las preguntas fueron bien acogidas por los estudiantes y ellos participaron refiriendo su valoración de la clase y comentando algunas situaciones específicas. Sin embargo, se podría decir que esto no se vio reflejado en la redacción de las respuestas en los diarios. Entonces, se estima que el registro audiovisual se convierte en un recurso fundamental para el análisis de las sesiones del EP, ya que será necesario registrar las narraciones verbales de las experiencias relatadas al cierre de la sesión y añadirlas a las respuestas de los diarios. Y, también, complementar las respuestas descritas en los diarios a partir de los análisis de las filmaciones. En suma, se prevé que incorporar una estrategia que invite a los estudiantes a expresar verbalmente sus

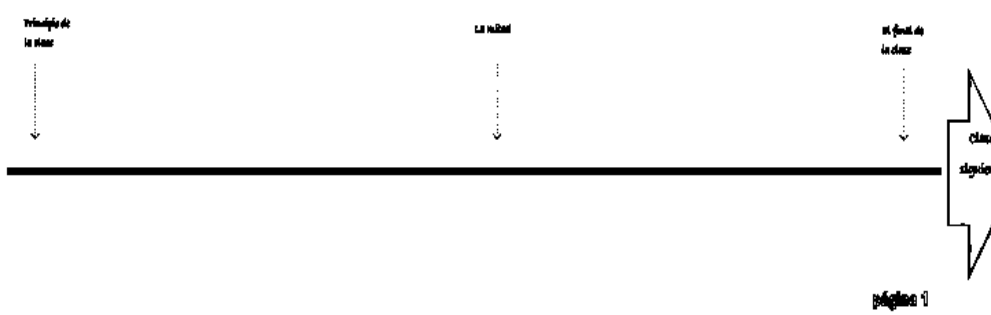
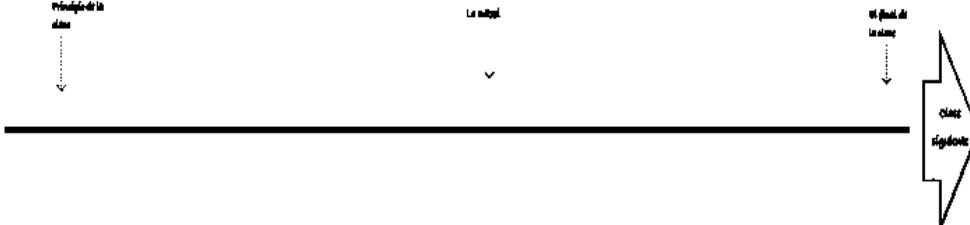
experiencias puede estimular la posterior cumplimentación escrita del diario y/o ampliar la información de las respuestas.

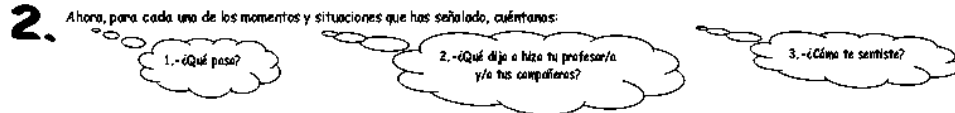
- Durante la cumplimentación del diario los estudiantes realizaron dibujos que acompañaban las respuestas. Por ejemplo, algunos estudiantes utilizaron los ‘emoticones’ para complementar y/o responder algunas preguntas y, otros, dibujaron diversas figuras en distintos apartados del diario y durante cada sesión del EP. En principio, no se tenía contemplado este tipo de respuestas, pero se considera importante preverlas para la recopilación de datos y, también, para el análisis de los mismos, ya que los dibujos son una forma de expresión gráfica característica de la etapa vital y que, en este caso, fue un recurso utilizado por los estudiantes para comunicarse y expresarse en los diarios.


- La SD tuvo una extensión de 10 sesiones. Al respecto, La reiteración del diario sesión a sesión provocó, en algunos estudiantes, cierta resistencia para su cumplimentación. Algunas de las razones de esta resistencia se podrían atribuir a: uno, lo repetitivo de las preguntas, ya que a pesar de que algunas fueron reelaboradas (en términos de redacción) durante el transcurso de las sesiones, la estructura del diario permaneció estable y esto fue percibido como “repetitivo” por algunos de los estudiantes. Dos, para unos pocos estudiantes el diario fue interpretado como una ‘guía’ que debían realizar justo antes de salir al recreo, por lo que era una tarea adicional, que respondían rápidamente y sin mayor atención a la actividad. Entonces, al parecer, la extensión de la SD y la estructura cerrada del diario podrían interferir y desincentivar el trabajo de los estudiantes con el diario y la implementación sostenible de esta actividad.

- El guión de preguntas del diario, específicamente, la redacción de las preguntas fue reelaborada en algunas ocasiones. A continuación, se presenta un cuadro resumen de la primera y la última versión de las preguntas.

Pregunta n° 1	Dimensión de exploración 1.- Reconstrucción discursiva de actuaciones que posiblemente comporten significados y/o proporcionen información sobre el aprendiz, sobre algunas de sus características o sobre su manera de abordar la actividad de aprendizaje
----------------------	---

<p>1° versión</p>	<p style="text-align: center;">Diario personal Fecha:</p> <p>1. Hemos dibujado una línea de tiempo que marca tres momentos de la clase de hoy: el inicio, la mitad y el final. Te invitamos a que recuerdes las situaciones que han sido más importantes para ti durante los tres momentos de la clase. Para cada situación te pedimos que, primero, la ubiques en esta línea de tiempo y la marques con una "X", luego, le pongas un título o nombre.</p> 
<p>Última versión</p>	<p style="text-align: center;">Diario personal Fecha:</p> <p>¿Qué te gustaría contar de la clase de hoy que haya sido importante para ti? Para cada situación te pedimos que, primero, la ubiques en esta línea de tiempo y la marques con una "X", luego, le pongas un título o nombre.</p> 
<p>Comentarios</p> <p>El trabajo con la línea de tiempo no comportó dificultades de comprensión, ya que fue una actividad que compartía cierta similitud con la “ruta de la clase”, estrategia por medio de la cual se ayuda a los estudiantes a ubicar secuencial y temporalmente las actividades y contenidos propuestos para cada sesión de clase. Entonces, muchos de los estudiantes usaron la ruta como un referente para responder la pregunta n°1 y ubicar temporalmente los momentos y/o experiencias en la línea de tiempo. Sin embargo, principalmente en las primeras sesiones, se podría decir que algunos estudiantes tendieron a reproducir parte de la lista de actividades de la ruta, más que a seleccionar situaciones o actividades que podrían comportar un significado especial para ellos.</p> <p>En el transcurso del EP se procedió a simplificar la redacción de la pregunta, ya que se consideró que los estudiantes habían comprendido la pregunta tras algunas sesiones de cumplimentación. También, porque se tuvo en cuenta que la pregunta introductoria del “circulo inicial” era general y abierta, frente a la cual los estudiantes respondían espontáneamente.</p> <p>Por último, durante las dos primeras sesiones la pregunta fue ubicada en una página completa para dar más espacio y, así, facilitar la organización de las respuestas en la página. Sin embargo, como la extensión de las respuestas era breve se procedió a ubicar en una misma página la pregunta n°1 y n°2, de esta forma el diario fue percibido como menos extenso.</p>	
<p>Pregunt a n° 2</p>	<p>Dimensión de exploración</p> <p>2.- Reconstrucción discursiva de actuaciones interpretadas y valoradas como AdR.</p>

<p>Versión previa</p>	<p>2. Ahora, para cada uno de los momentos y situaciones que has señalado, cuéntanos:</p>  <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>								
<p>1° versión</p>	<p style="text-align: center;">Diario personal</p> <p>2. Ahora, para cada uno de los momentos y situaciones que has señalado, cuéntanos:</p> <table border="1" data-bbox="399 667 1372 784"> <thead> <tr> <th>Título o nombre de las situaciones</th> <th>¿Qué pasó?</th> <th>¿Qué hizo o dijo tu profesora/a y/o tus compañeros?</th> <th>¿Cómo te sentiste?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: right;">página 2</p>	Título o nombre de las situaciones	¿Qué pasó?	¿Qué hizo o dijo tu profesora/a y/o tus compañeros?	¿Cómo te sentiste?				
Título o nombre de las situaciones	¿Qué pasó?	¿Qué hizo o dijo tu profesora/a y/o tus compañeros?	¿Cómo te sentiste?						
<p>Última versión</p>	<p>¿En qué situaciones de la clase de hoy, de las que mencionaste anteriormente o una nueva, tu profesora y/o algunos de tus compañer@s han hecho o dicho algo acerca de ti cuando estabas participando y aprendiendo en la clase?</p> <table border="1" data-bbox="399 929 1372 1093"> <thead> <tr> <th>Título o nombre de las situaciones</th> <th>¿Qué fue lo que hizo o dijo tu profesora o algunos de tus compañer@s acerca de ti cuando estabas participando o aprendiendo en la clase?</th> <th>¿Cómo te sentiste en esa situación? y ¿por qué?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	Título o nombre de las situaciones	¿Qué fue lo que hizo o dijo tu profesora o algunos de tus compañer@s acerca de ti cuando estabas participando o aprendiendo en la clase?	¿Cómo te sentiste en esa situación? y ¿por qué?					
Título o nombre de las situaciones	¿Qué fue lo que hizo o dijo tu profesora o algunos de tus compañer@s acerca de ti cuando estabas participando o aprendiendo en la clase?	¿Cómo te sentiste en esa situación? y ¿por qué?							
<p>Comentarios</p> <p>Por sugerencia de la profesora, al momento de preparar la sesión de modelado, se modificó la presentación de la pregunta n° 2. Las tres subpreguntas fueron organizadas en una tabla, ya que ayudaba a los estudiantes a seguir una secuencia de respuestas y, además, porque los estudiantes tenían experiencias previas de trabajo con tablas, por lo que sabían organizar información en columnas y filas. Además, la pregunta fue ubicada en una página completa para dar más espacio y, así, evitar limitar el número de respuestas. Posteriormente, fue reubicada en una misma página, inmediatamente después de la pregunta n°1.</p> <p>Se reelaboró la redacción de las preguntas porque se evaluó que la subpregunta 2.2 (¿Qué hizo o dijo tu profesor/a y/o tus compañeros?) resultaba confusa y no ayudaba a identificar e interpretar situaciones o actuaciones que posiblemente podrían operar como AdR. Por tal motivo, la redacción de la pregunta fue más puntual y directa, esperando, así, ayudar a la selección de experiencias que más probablemente comportarán AdR.</p>									
<p>Pregunta n° 3</p>	<p>Dimensión de exploración</p> <p>3.- Reconstrucción discursiva de aspectos del sentido de reconocimiento como aprendiz.</p>								

<p>1° versión</p>	<p style="text-align: center;">Diario personal</p> <p>3. Si durante la clase de hoy te hubieras visto a ti mismo y lo que estabas haciendo: ¿qué podrías contar acerca de tí?</p> <p style="text-align: center;">¿Qué es lo que más te gusta de cómo te ves?</p> <p style="text-align: center;">¿Hay algo que no te gusta de cómo te ves?</p>
<p>Última versión</p>	<p style="text-align: center;">Diario personal</p> <p style="text-align: center;">Si durante la clase de hoy te hubieras visto a ti mismo y lo que estabas haciendo: ¿qué podrías contar acerca de tí?</p> <p style="text-align: center;">¿Qué es lo que más te gusta de cómo te ves en la clase y/o cómo participas en ella?</p> <p style="text-align: center;">¿Hay algo que no te gusta de cómo te ves en la clase y/o cómo participas en ella?</p>
<p>Comentarios La pregunta n°3 y sus respectivas subpreguntas fueron reelaboradas con la intención de especificar y ayudar a los estudiantes a situar su autodescripción como aprendiz en relación con la actividad en la que transcurrió su participación.</p>	
<p>Pregunt a n° 4</p>	<p>Dimensión de exploración 3.- Reconstrucción discursiva de aspectos del sentido de reconocimiento como aprendiz.</p>
<p>1° versión</p>	<p>4. Si te imaginas la próxima clase: ¿cómo te quieres ver? y ¿qué te gustaría hacer?</p> 
<p>Comentarios Esta pregunta no fue reelaborada en su redacción ni en su formato. Los estudiantes tendieron a dar respuestas para ambas subpreguntas, aunque respuestas bastante breves y muy relacionadas con lo comentado en las respuestas anteriores.</p>	

2.4.- Entrevistas en profundidad

Las entrevistas se han comenzado a realizar tras haber finalizado la SD, su ejecución está convenida de acuerdo a la recopilación de nuevos consentimientos, firmados por los padres, para la etapa de la entrevista personal. Esto último, ha sido un requisito de la institución para llevar a cabo la entrevista en profundidad.

Se ha elaborado una propuesta de los criterios para la selección de los estudiantes que

participaran en la entrevista en profundidad. Los criterios se han definido y organizado en función de:

A: las respuestas de los estudiantes en sus respectivos diarios —entrevista escrita— y,

B: las actuaciones observadas y analizadas, preliminarmente, a partir de las filmaciones.

La selección de participantes para la entrevista en profundidad se decidirá a partir de los siguientes criterios:

A y B: es decir, la calidad y cantidad de respuestas en el diario del estudiante y, además, por la identificación y selección de actuaciones que más probablemente comporten AdR, observadas en las filmaciones, en las que el estudiante es un destinatario de la actuación.

A o B: es decir, la calidad y cantidad de respuestas en el diario del estudiante o, al contrario, por la identificación y selección de actuaciones que más probablemente comporten AdR, observadas en las filmaciones, en las que el estudiante es un destinatario de la actuación

Entonces, el criterio de exclusión será “*ni A ni B*”, es decir, que los diarios no contienen ni la calidad ni la cantidad mínima de respuestas y, también, que no se identificaron ni seleccionaron actuaciones que probablemente comporten AdR en las cuales el estudiante en cuestión haya sido el destinatario de dicha actuación.

A continuación, se presentan algunas especificidades sobre los criterios a considerar para valorar y seleccionar las respuestas de los diarios en términos de calidad y cantidad y, también, las actuaciones identificadas en las filmaciones.

Respuestas registradas en los diarios

Se seleccionarán estudiantes que a lo largo de la SD hayan proporcionado una variedad de respuestas que por su calidad y cantidad permitan, por una parte, seleccionar un conjunto de situaciones y actuaciones que probablemente puedan contener AdR o que, efectivamente, operan como AdR. Y, por otra, respuestas que contienen descripciones de características personales como aprendiz que den cuenta de cierto reconocimiento de sí mismo como aprendiz.

Entonces, se seleccionarán respuestas que contengan:

-Descripción de situaciones o actuaciones que contengan un mínimo de detalle e información. Es decir, que la descripción de la actuación contenga, al menos, la siguiente información: forma de la actuación (*verbal o no verbal*), destinatario de la actuación (*aprendiz-individual o aprendices-colectivo*) y valoración contenida en la actuación (*positiva, negativa, neutra, contradictoria*).

- Descripción de actuaciones que, sumado a lo anterior, tengan como foco alguna característica del participante como aprendiz, es decir, que especifique aquello por lo que estaría siendo reconocido el aprendiz o a qué aludiría el reconocimiento (*la participación en la actividad o algún elemento de la IdA: motivos, objetivos, emociones, características de la actividad, otros significativos, otras identidades*)

- Descripción de características personales que aludan a capacidades, habilidades, intereses, entre otros, como aprendiz o, también, sobre alguna particularidad de la participación personal en la actividad de aprendizaje.

Actuaciones registradas e identificadas en las filmaciones de las sesiones

La observación de las filmaciones permite identificar y seleccionar nuevas actuaciones que probablemente comportan AdR y, también, permite incrementar la información de las descripciones de actuaciones referidas por los estudiantes en sus diarios. Por tanto, las actuaciones identificadas en las filmaciones se podrán añadir al conjunto de situaciones, actuaciones y/o AdR referidos por los propios estudiantes en sus diarios. Las actuaciones identificadas y seleccionadas se caracterizarán como firmes candidatas a ser recibidas por los aprendices como AdR, puesto que proporcionan información sobre el aprendiz, sobre algunas de sus características o sobre su manera de abordar la actividad de aprendizaje.

2.5.- Procedimiento de análisis de datos

El último objetivo del estudio piloto es la definición de una propuesta de procedimiento de análisis de datos. Al respecto, se presenta un conjunto de previsiones que darán pie a la definición de dicho procedimiento.

De acuerdo al proyecto de investigación, se han previsto dos unidades de análisis: los actos de reconocimiento que surgen en el transcurso de la actividad conjunta de los

participantes durante la actividad de aprendizaje y la experiencia subjetiva de reconocimiento como aprendiz. Al respecto, el análisis del registro audiovisual y de las respuestas contenidas en el diario son fuentes de información complementarias entre sí, que en su conjunto permiten abordar las unidades de análisis.

Procedimiento y estrategias de análisis de las filmaciones

La observación y análisis del registro audiovisual ha tomado como punto de partida el “modelo para el análisis de la interactividad” (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992; Colomina, Onrubia, Rochera, 2001; Coll, Onrubia y Mauri, 2008), el cual permite identificar y describir segmentos de actividad conjunta que proporcionan el contexto y sitúan las actuaciones y los AdR, los que han sido referidos por los estudiantes en sus diarios y/o seleccionados por el investigador a partir del análisis de los videos.

Un segundo referente para el análisis del registro audiovisual es el “procedimiento para la identificación y caracterización de actuaciones que potencialmente comportan AdR” (Saballa, Largo, Castelar y Pereira, 2015), el cual permite complementar las descripciones de las actuaciones consignadas en los diarios y, además, seleccionar nuevas actuaciones que potencialmente pueden ser reinterpretadas por los aprendices como AdR. Estas actuaciones amplían las respuestas de los estudiantes registrados en los diarios, por lo que pueden ser anexadas a ellos y, posteriormente, exploradas en las entrevistas en profundidad.

En términos operativos, los videos han comenzado a ser analizados y se han identificado los segmentos de interactividad de algunas sesiones de la SD (6 de 10 sesiones). Los segmentos de interactividad conforman un referente para el análisis de la información contenida en las preguntas n°1 y 2 del diario, ya que a tales segmentos se les ha asignado un código el cual permite codificar las respuestas (preguntas n°1 y 2) del diario. De tal forma, las situaciones, actuaciones y los AdR referidos por los estudiantes son situados en momentos específicos de la actividad conjunta de la sesión, lo cual otorga un contexto y proporciona información adicional para el análisis y comprensión de las respuestas. Por otra parte, se ha ejercitado la identificación de nuevas actuaciones a partir del análisis de los videos y esto se ha llevado a cabo con el fin de seleccionar estudiantes para la entrevista en profundidad. De tal forma, las nuevas actuaciones se han sumado al conjunto de respuestas del diario o han complementado algunas.

Procedimiento y estrategias de análisis de los diarios —entrevistas escritas—

Los referentes para el análisis de las respuestas de los diarios son: los segmentos de interactividad obtenidos del análisis de los videos para cada una de las sesiones de la SD —modelo para el análisis de la interactividad (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992; Colomina, Onrubia, Rochera, 2001; Coll, Onrubia y Mauri, 2008); los elementos del modelo de construcción de la IdA, específicamente: emociones, motivos, objetivos, características de la actividad y otros significativos (Falsafi, 2011) y las dimensiones de análisis para la caracterización de las actuaciones: comunicación, destinatario, valoración, emisor, expresión, contenido, temporalidad, carácter (Saballa, Largo, Castelar y Pereira, 2014). A partir de estos referentes, se estima lograr la identificación y caracterización de los AdR que aparecen en el transcurso de la actividad conjunta de los participantes durante la actividad de aprendizaje y, también, explorar la reconstrucción de significados sobre sí mismo como aprendices experimentada por los participantes en la actividad de aprendizaje.

3.- Conclusiones preliminares y previsiones para la recolección de datos

A modo de conclusión se realizarán algunos comentarios que tienen como finalidad prever algunas medidas para la recolección de datos, a realizarse próximamente, los cuales surgen a partir del EP.

- El diseño del EP ha contemplado tanto la implementación del diario a lo largo de toda la SD, en la asignatura de lenguaje, como la realización de la etapa de preparación y de las entrevistas personales. Esto ha respondido a la motivación de, por una parte, poner en práctica el procedimiento de recolección de datos en su conjunto y, a partir de ello, evaluar ambas entrevistas como instrumentos de recolección de datos y sus respectivos procesos de implementación. Y, por otra, valorar la posibilidad de convertir el EP en uno de los cuatro casos de estudio, propiamente tal.
- De acuerdo al proyecto de investigación, el diseño metodológico contempla la selección de cuatro SD contrastadas entre sí en lo que concierne a, por una parte, las edades de los participantes y, por otra, el tipo de actividades de aprendizaje basadas en dos formas de intercambios dialógicos diferentes, es decir, patrones de interacción profesor-alumno y entre alumnos. Sin embargo, la gestión para la selección de los casos de estudio ha permitido identificar que el diseño y la planificación de las SD no

contempla la definición explícita del tipo de intercambio comunicativo dominante que caracterizaría a la SD. Al indagar sobre esta materia los profesores señalan que cada sesión de la SD, de acuerdo a los objetivos subyacentes, prioriza una interacción por sobre la otra o combina ambas en una misma sesión. Entonces, se prevé una dificultad para la selección de SD específicas, es decir, SD que definan ‘a priori’ el intercambio comunicativo dominante que promoverán. Al respecto, para resguardar el contraste en las actividades de aprendizaje, en relación con el tipo de interacción comunicativa, se delinea una propuesta fundada en la identificación y caracterización de los segmentos de interactividad de acuerdo con el patrón comunicativo dominante. En otras palabras, se prevé que la caracterización de los segmentos de interactividad (sobre la base del tipo de interacción dominante) permitirá establecer segmentos de actividad conjunta contrastados entre sí en lo que respecta a los intercambios dialógicos y, a partir de ellos, analizar cómo estos intercambios comunicativos propician —o no— AdR diferenciados entre sí.

- La implementación del diario en las sesiones de la SD y la recolección de datos en su conjunto involucra un-trabajo de gestión que debe preverse con anticipación, ya que es fundamental contar con la colaboración de las autoridades del colegio, de los profesores involucrados, de los estudiantes participantes y, también, concretar el consentimiento de los padres para confirmar la participación de los estudiantes. Específicamente, es fundamental contar con la voluntad y el apoyo del profesor del caso de estudio, con quien se debe coordinar tanto las actividades previas y posteriores al diario como la implementación efectiva del mismo en las sesiones de la SD.
- La etapa de preparación, y sus respectivas actividades, se plantea como una estrategia que ha facilitado y facilitaría la implementación del diario en las sesiones de la SD, pues contribuye a la familiarización de los participantes con la actividad y con la filmación de las clases. Y, también, al desempeño de los estudiantes con la tarea de cumplimentación, ya que es una instancia propicia para estimular la participación, resolver inquietudes, ejercitar la narración de experiencias subjetivas y de autodescripción personal. Entonces, se tiene previsto continuar con la implementación de estas actividades, las que podrían ser realizadas en sesiones previas de la asignatura en cuestión u otra asignatura.

- El diario como instrumento permite indagar en torno a las experiencias de los estudiantes durante la clase; sin embargo, presenta dificultades asociadas a la estructura cerrada del diario y, también, a las competencias narrativas de los estudiantes. Por tal motivo, se prevé que incluir, al cierre de la clase, una instancia de comentarios y reflexiones sobre las experiencias personales durante la misma puede estimular la cumplimentación escrita del diario. En relación con el guión de preguntas, se prevé que los cambios en su redacción han sido un ajuste apropiado para favorecer su comprensión y para indagar en las temáticas de la investigación. Entonces, para el proceso de recolección de datos se propone utilizar la última versión del guión de preguntas y, sobre la base de este guión, revisar y ajustar la redacción de las preguntas del diario para adolescentes.
- Por último, en lo que respecta a un procedimiento de análisis de los datos, en términos operativos, se prevé que el proceso de codificación y los posteriores análisis deben considerar dos niveles: uno, que se enfoque en cada sesión de la SD y, para cada sesión, se identifiquen los AdR que surgen durante dicha sesión, se relacionen con los segmentos de actividad conjunta donde tuvieron su origen y, se estima que, de esta forma se aportaría a la conceptualización y caracterización de los AdR. A su vez, permitiría explorar el supuesto de que los AdR surgirían en función de, formarían parte de y estarían estrechamente conectados a la dinámica y a las características específicas de las distintas formas de actividad conjunta que se producen en las actividades de aprendizaje. Dos, que el foco sea cada estudiante a lo largo de la SD, es decir que, por cada estudiante, al menos los que participaran en la entrevista en profundidad, se realice un seguimiento (durante la SD) de los AdR seleccionados por el estudiante en cuestión y de sus respectivas experiencias subjetivas de reconocimiento. Tras lo anterior, se podría explorar el impacto de los AdR en la construcción de significados sobre sí mismo como aprendiz y en su implicación en actividades posteriores.

Anexo 4. Etapa y actividad de preparación: documento de apoyo para los profesores

Etapa y actividades de preparación “Mi diario de la clase XXX”

Documento de apoyo para los profesores

Presentación de la actividad

En la página que sigue encontrarás la actividad de preparación, al proceso de recolección de datos, que hemos titulado “mi diario de la clase XXX”. Proponemos que en este diario los niños, las niñas y adolescentes escriban sobre cómo se han sentido en la clase, lo que han hecho, las situaciones que le han parecido interesantes o lo que ha llamado su atención. Todo lo que puedan contar y escribir es importante para saber qué sienten y piensan los niños, las niñas y adolescentes cuando aprenden. Por lo tanto, todas las respuestas son correctas.

Para desarrollar la actividad de preparación proponemos efectuarla en dos sesiones. En la primera sesión se desarrollará una actividad de modelado, la cual tendrá como finalidad ayudar a los estudiantes a conocer el diario personal y facilitar su cumplimentación. En la segunda sesión, el diario será cumplimentado de forma individual por cada uno de los estudiantes.

Hemos preparado, también, dos documentos para el registro de observaciones y comentarios. El primero tiene por objeto registrar las observaciones y comentarios, por parte del profesor/a, sobre el desarrollo y cumplimentación del diario, por ejemplo: el tiempo promedio de su cumplimentación, las preguntas frecuentes de los estudiantes, etc. El segundo, corresponde a una página adjunta al diario personal la cual contiene una lista de preguntas para saber la opinión de los estudiantes sobre el diario. Nos gustaría saber qué les pareció el diario, si entendieron las palabras utilizadas, si entendieron las preguntas, etc. También les queremos pedir que hagan propuestas para mejorar el diario.

Por último, el documento lo hemos organizado en dos apartados. Partimos describiendo el desarrollo de la actividad de modelado, correspondiente a la primera sesión y, luego, describimos la actividad de la segunda sesión.

Sesión n° 1: modelado de “mi diario de la clase XXX”

Descripción de la actividad

La actividad de modelado permitirá introducir e iniciar a los participantes en el trabajo con el diario. Esta actividad será guiada por el profesor, pero desarrollada colectivamente entre todos, de esta manera los estudiantes podrán observar, analizar, comentar y cumplimentar —a modo de ejercicio— el diario. La actividad ha sido organizada en torno a tres momentos (introducción, desarrollo y cierre) y cada uno de ellos contiene ejercicios específicos.

Objetivos específicos

Esta actividad tiene previsto lograr los siguientes objetivos específicos:

1.- Negociar y acordar significados respecto a la actividad “diario personal”, el ejercicio “línea de tiempo” y los términos o conceptos “sí mismo”, “autorreflexión” y “descripción de sí mismo”, entre otros.

2.- Ejercitar colectivamente la actividad “mi diario de la clase XXX”.

Diseño de la actividad

I.- Introducción

Tema: mi diario de la clase “XXX”.

Objetivos: que los niños, las niñas y adolescentes compartan significados sobre lo que son los diarios personales y los distintos tipos de diarios que se pueden elaborar.

Invitar a los niños, las niñas y adolescentes a escribir sus propios diarios sobre sus experiencias personales en la clase “XXX”

Técnica: lluvia de ideas

Materiales: pizarra, plumones, diario personal hoja n°1 y 2.

Desarrollo

La profesora:

-Introducirá ideas y ejemplos que ayuden a los estudiantes a compartir significados sobre los “diarios” y los tipos de diarios que se pueden escribir. Ej. Diarios de vida (hacer referencia al libro “El diario de Anna Frank”), diarios de viaje, diarios de investigación, etc.

-Invitará a los estudiantes a trabajar un diario personal: “mi diario de la clase XXX” en el cual escribirán acerca de sus pensamientos, emociones y las situaciones que más llamaron su atención en la clase “XXX”. Se apoya de la hoja “Diario personal”.

-Presentará el formato y los apartados que tendrá el diario personal “mi diario de la clase XXX”: hoja n° 1 y 2.

-Entrega a los estudiantes las hojas n°1 y 2 del diario

II.- Desarrollo de la actividad

Tema: línea de tiempo.

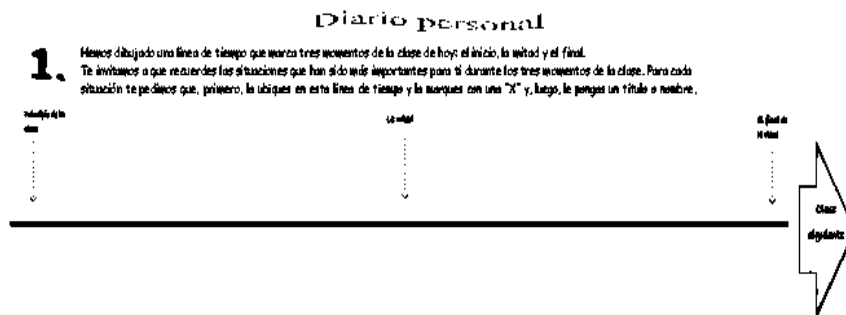
Objetivos: que los niños, las niñas y adolescentes identifiquen los momentos (inicio, medio y final de la clase), las situaciones (hechos, dichos, comportamientos, etc.) y actividades (tareas y ejercicios) que más llamaron su atención o fueron importantes para ellos durante la clase “XXX”.

Que los niños, las niñas y adolescentes identifiquen lo que sintieron a partir de dichos momentos, situaciones y actividades.

Técnica: expositiva, narrativa y representación gráfica de la línea de tiempo

Materiales: pizarra, plumones, hoja n°1 del diario, lápices, lámina “*qué y cómo me siento*”³⁸.

Desarrollo



La profesora:

-Introduce la idea de “línea de tiempo” presentándola como un ejercicio que permite identificar y ordenar momentos, situaciones y experiencias importantes. Da ejemplos que ayuden a los estudiantes a compartir significados sobre lo qué es una “línea de

³⁸ La actividad tiene como recurso una lámina con ‘emoticones’ que representan estados de ánimo y/o emociones que ayudan a los estudiantes a describir qué y cómo se sienten. A modo de ejemplo, se representarán los siguientes: feliz, triste, entusiasmado, cansado, alegre, dichoso, molesto, pensativo, decepcionado, orgulloso, aburrido, enojado, soñoliento, motivado, contento, confundido, entretenido, tranquilo, encantado, decaído, especial, positivo, nervioso, optimista, frustrado, desalentado, agobiado, en conflicto, débil, abrumado, curioso, despierto, experto, conmovido, rabioso, desesperado, nostálgico, preocupado, relajado, ansioso, solitario y nervioso.

tiempo” y los tipos de líneas que se pueden construir. Ejemplo: etapas de la historia de la humanidad.

- Invita a los estudiantes a construir una “línea de tiempo” acotada a la hora de la clase “XXX”. Muestra una línea de tiempo en la pizarra y señala tres momentos de la clase: inicio, mitad y final. Comenta en voz alta una situación, para cada momento, que en lo personal haya sido importante para la profesora.

-Solicita a los estudiantes identificar, comentar y describir situaciones ocurridas durante la clase “XXX” (una para cada momento) las que serán ubicadas y anotadas en los respectivos momentos de la línea de tiempo.

Los niños, las niñas y adolescentes:

- Transcriben las situaciones de la línea de tiempo dibujada en la pizarra en la hoja n° 1 del diario.

Diario personal

2.

Ahora, para cada uno de los momentos y situaciones que has señalado, cuéntanos:

Título o nombre de las situaciones	¿Qué pasó?	¿Qué hizo o dijo tu profesor/a y/o tus compañeros?	¿Cómo te sentiste?

página 2

La profesora:

-Elije una situación de uno de los momentos específicos de la clase y comenta a todos *cómo* y *qué sintió* ella en dicha situación. La profesora utiliza y se apoya de la lámina “*qué y cómo me siento*”.

-Invita a que uno o dos estudiantes elijan una situación de la línea de tiempo, la describan en sus propias palabras y comenten qué sintieron (que respondan las tres preguntas: ¿qué pasó?, ¿qué dijo o hizo tu profesor/a y/o tus compañeros?, ¿cómo te sentiste?).

-Invita a que los estudiantes elijan al menos una situación que haya sido importante para ellos, de uno de los tres momentos de la clase: inicio, mitad y final; cuenten qué sintieron en dicha situación y lo describan en la hoja n° 2 del diario.

Los niños, las niñas y adolescentes:

- Describen las situaciones y lo que sintieron en la hoja n°2 del diario.

Tema: imagen de sí mismo

Objetivos: que los niños, las niñas y adolescentes reconozcan, valoren y describan características de sí mismos mientras aprenden y participan en la clase de “XXX”.

Que los niños, las niñas y adolescentes construyan algunos significados sobre sí mismos como aprendices.

Técnica: expositiva y narrativa

Materiales: pizarra, plumones, hoja n°2 del diario, lápices.

Desarrollo

Diario personal

3.

Si durante la clase de hoy te hubieras visto a ti mismo y lo que estabas haciendo: ¿qué podrías contar acerca de ti?

¿Qué es lo que más te gusta de cómo te ves?

¿Hay algo que no te gusta de cómo te ves?

La profesora:

-Introduce el concepto “autorreflexión” y “sí mismo”, da ejemplos que ayuden a los estudiantes a compartir significados sobre tales conceptos.

-A partir de las situaciones y momentos descritos en la línea de tiempo, reflexiona en voz alta sobre cómo se ha visto a “sí misma” durante la clase, es decir, se describe a sí misma (algunas de sus características) y su participación en clases. A su vez, destaca las características que más le gustan de sí misma y, también, algunas que le gustan menos.

-Llama la atención sobre la línea de tiempo construida anteriormente y, en relación con las situaciones y los momentos descritos, solicita la participación de uno o dos estudiantes a quienes les hace las preguntas siguientes: *Si durante la clase de hoy te hubieras visto a ti mismo y lo que estabas haciendo: ¿qué podrías contar acerca de ti?, ¿qué es lo que más te gusta de cómo te ves?, ¿hay algo que no te gusta de cómo te ves?*

- Invita a los estudiantes a responder la hoja n°3, pregunta n° 3 del diario.

Los niños, las niñas y adolescentes.

- Responden y comentan las preguntas realizada por la profesora y, luego, escriben la respuesta en la hoja n°3, pregunta n°3 del diario.

4.

Si te imaginas la próxima clase: ¿cómo te quieres ver? y ¿qué te gustaría hacer?



La profesora:

-Hace referencia al cierre de la clase actual y las proyecciones de la clase próxima. Reflexiona en voz alta sobre su participación en ella. Se pregunta a sí misma: *¿cómo me quiero ver?* y *¿qué me gustaría hacer?* y comenta la respuesta.

-Invita y solicita la participación de uno o dos estudiantes a quienes les hace las preguntas siguientes: *si te imaginas la próxima clase: ¿cómo te quieres ver?* y *¿qué te gustaría hacer?*

- Invita a los estudiantes a responder la hoja n°3, pregunta n°4 del diario.

Los niños, las niñas y adolescentes:

- Responden y comentan las preguntas realizada por la profesora y, luego, escriben la respuesta en la hoja n°3, pregunta n°4 del diario.

III.- Cierre de la actividad (*optativa*)

Tema: portada del diario

Objetivos: que los niños, las niñas y adolescentes se identifiquen y vinculen con sus respectivos diarios y su desarrollo posterior.

Técnica: collage

Materiales: lápices, hojas, revistas, tijeras, pegamento.

Desarrollo

La profesora:

-Invita a los estudiantes a diseñar la portada de sus respectivos diarios. Les da ideas sobre tipos de portadas y los materiales que pueden usar. Por ejemplo: un dibujo de autorretrato, algún dibujo que represente sus intereses, estado de ánimo, sentimientos y pensamientos.

-Reúne y guarda los diarios.

Los niños, las niñas y adolescentes:

-Diseñan la portada de sus diarios

Sesión n° 2: cumplimentación del diario personal

Descripción de la actividad

La actividad corresponde a la cumplimentación del diario al final de la clase “XXX”. Esta actividad será introducida por la profesora y desarrollada individualmente por cada estudiante. Se cumplimentará la hoja n° 1 y 2 del diario y, también, las hojas de registro de observaciones y comentarios.

Objetivos específicos

Esta actividad tiene previsto lograr los siguientes objetivos específicos:

- 1.- Cumplimentar individualmente el diario personal.
- 2.- Valorar la actividad “mi diario de la clase XXX” por parte de los estudiantes.
- 3.- Evaluar las fortalezas y dificultades de implementar la actividad en clases por parte de la profesora.

Diseño de la actividad

Tema: mi diario de la clase “XXX”.

Materiales: diario personal, lápices, anexo “comentarios”, pauta de observación.

Desarrollo

La profesora:

- Recapitula la actividad “mi diario de la clase XXX” desarrollada la clase anterior.
- Invita a los niños, las niñas y adolescentes a cumplimentar el diario a partir de las experiencias personales de la clase actual. Entrega los diarios.
- Invita a los niños, las niñas y adolescentes a dar sus comentarios sobre la actividad “mi diario de la clase XXX” y que sean registrados en la hoja “comentarios”.
- Completa la pauta de observación.

Los niños, las niñas y adolescentes:

- Cumplimentan los diarios personales de forma individual.
- Cumplimentan el anexo “comentarios”.

Anexo 5. Protocolos de análisis: segmentación y codificación

PROTOCOLOS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOPIADA POR MEDIO DE LAS GRABACIONES DE LAS SESIONES, LOS DIARIOS Y LAS ENTREVISTAS

Presentamos el procedimiento y los criterios de análisis tanto para realizar la segmentación de la actividad conjunta, a partir de las grabaciones de las sesiones, como para llevar a cabo la codificación de la información obtenida por medio de los diarios y las entrevistas en profundidad.

Organizamos el documento en 4 apartados. En el primer apartado definimos el procedimiento de segmentación de los registros audiovisuales, el segundo y tercero está dedicado al proceso de codificación de los diarios y las entrevistas respectivamente. Por último, en el cuarto apartado describimos algunas operaciones y consulta de datos por medio del software Atlas.ti.

A continuación, describimos algunas observaciones preliminares que orientan el proceso de análisis

- Cada caso de estudio corresponde a una de las cuatro secuencias didácticas —SD. Para cada caso de estudio creamos dos Unidades Hermenéuticas —UH— para analizar por medio del programa Atlas.ti.: una contiene la transcripción de los diarios y la otra la transcripción de las entrevistas. Los datos son analizados de forma independiente.
- Niveles de análisis. Planteamos 2 niveles de análisis: el primero se focaliza en las sesiones de la SD, con el fin de explorar el supuesto de que los AdR surgirían en función de, formarían parte de y estarían estrechamente conectados a la dinámica y las características específicas de las distintas formas de la actividad conjunta que se producen a lo largo de la SD. En cambio, el segundo nivel de análisis se enfoca en los estudiantes y su proceso a lo largo de la SD, para lo cual se considera a los estudiantes que participaron en la entrevista en profundidad. Tras lo anterior, se podrá explorar el impacto de los AdR en la construcción de significados sobre uno mismo como aprendiz.
- Asignamos un código e individualizamos a las sesiones de cada SD con el fin de posibilitar la comparación entre sesiones de una misma SD, teniendo en cuenta las características y finalidad pedagógica de cada sesión. De esta forma, facilitamos el desarrollo del primer nivel de análisis, aquel que tiene como foco las sesiones de la SD.
- Individualizamos a cada participante de los 4 casos con un código, en los diarios y entrevistas, lo que permite hacer un seguimiento a las respuestas de los participantes a lo largo de la SD. De esta forma, facilitamos el desarrollo del segundo nivel de análisis, aquel que tiene como foco a los participantes.

A. PROTOCOLO DE SEGMENTACIÓN DE LOS VIDEOS

Este apartado tiene 2 secciones: en la primera describimos la organización de los archivos para su análisis posterior y en la segunda sección presentamos el procedimiento de segmentación propiamente tal.

A.1 Creación y organización de los archivos (videos)

Transformamos los registros audiovisuales en formato mp4 y a cada video le asignamos un identificador para organizarlos y almacenarlos distintivamente. El nombre de cada video refiere

la asignatura de la SD, el número de la sesión, una palabra clave representativa de la sesión y el apelativo de la cámara³⁹. En resumen, creamos 4 carpetas que archivan los registros audiovisuales.

Tabla 1

Identificador de los registros audiovisuales de cada SD

SD	Registros audiovisuales
SD1_Lenguaje	S1_modelado_fija; S1_modelado_panorámica * Actividad de preparación
	S2_comentarios_fija; S2_comentarios_panorámica * Actividad de preparación
	S3_portada_fija; S2_portada_panorámica *Actividad de preparación
	S4_respuestas_fija; S4_respuestas_panorámica
	S5_lectura_fija; S5_lectura_panorámica
	S6_representantes_fija; S6_representantes_panorámica * esta sesión solo fue filmada, no se cumplimentó el diario por razones de tiempo.
	S7_conectores_fija; S7_conectores_panorámica
	S8_recordatorio_fija; S8_recordatorio_panorámica
	S9_mapaC_fija; S9_mapaC_panorámica
	S10_fin_fija; S10_fin_panorámica
SD2_Física	S1_remedial_fija; S1_remedial_panorámica
	S2_prueba_fija; S2_prueba_panorámica
	S3_guia_fija; S3_guia_panorámica
	S4_guia2_fija; S4_guia_panorámica
SD3_Historia	S1_act3_fija; S1_act3_panorámica * esta sesión solo fue filmada, no se cumplimentó el diario por razones de tiempo.
	S2_act4-5_fija; S2_act4-5_panorámica
	S3_act6_fija; S3_act6_panorámica
	S4_act6cont_fija; S4_act6cont_panorámica
	S5_act7_fija; S5_act7_panorámica
	S6_act7cont_fija; S6_act7cont_panorámica
	S7_exposición_fija; S7_exposición_panorámica
SD4_Filosofía	S1_excusa:amor_fija; S1_excusa:amor_panorámica
	S2_excusa:amistad_fija; S2_excusa:amistad_panorámica
	S3_socrates_fija; S3_sócrates_panorámica
	S4_excusa:individualismo_fija; S4_excusa:individualismo_panorámica
	S5_platón_fija
	S6_excusa:momentos_fija * esta sesión solo fue filmada, no se cumplimentó el

³⁹ La mayoría de las sesiones, en cada SD, fueron grabadas con dos cámaras para así contar con una copia de seguridad y tener un respaldo por cualquier imprevisto técnico durante las grabaciones.

	diario por razones de tiempo.
	S7_prueba_fija

2. Procedimiento de segmentación: referentes teóricos, acuerdos operativos y códigos

Utilizamos el programa MPEG Streamclip para la visualización de los videos durante el análisis y la segmentación de los videos. En esta oportunidad no utilizamos el programa Atlas.ti porque la cantidad y el peso de los videos no lo hicieron factible. Elaboramos una tabla para el registro de los SAC en la cual se anota el tiempo de inicio y fin de cada segmento y se describen los aspectos que lo caracterizan: finalidad educativa del segmento, tarea o contenido de aprendizaje y actuaciones de los participantes. A continuación, describimos en detalle el procedimiento de segmentación.

1. Identificación y delimitación de Segmentos de Actividad Conjunta —SAC—	
Definición de la dimensión de análisis y procedimiento de segmentación	
<p>Los segmentos de interactividad se definen como formas particulares de organización de la actividad conjunta entre el profesor y los estudiantes, que se rigen por ciertas reglas que determinan la estructura de participación social y, también, la estructura académica, las cuales van evolucionando en el transcurso de una sesión y a lo largo de la SD (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992; Coll, Onrubia y Mauri, 2008)</p> <p>En términos operativos, segmentos de actividad conjunta son aquellos formatos de interacciones —regulares y reconocibles— en torno a los cuales los participantes articulan sus actuaciones. De esta forma, a lo largo de la actividad conjunta, el inicio y el fin de cada segmento se identifica por algún cambio producido en: el tema de aprendizaje, la actuación predominante de los participantes y/o la finalidad educativa a lo largo del proceso de interacción. En resumen, la actividad conjunta será segmentada cada vez que en el proceso de interacción se produce un cambio en uno —o más— de los tres criterios: la tarea/contenido de aprendizaje, la actuación predominante de los participantes y/o la finalidad educativa.</p> <p>Para cada segmento se crea un código identificador que contiene la abreviatura SAC, el número respectivo del segmento de acuerdo con su ubicación en la secuencia de la actividad conjunta y una palabra clave (en letra minúscula) que caracterice al segmento.</p>	
Criterios de segmentación	Códigos
<p>La actividad conjunta será segmentada cada vez que se produce un cambio en uno —o más— de los tres aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la tarea/contenido de aprendizaje; - el patrón de actuación de los participantes y/o - la finalidad educativa 	<p>Ejemplos:</p> <p>SAC1_Instrucciones</p> <p>SAC2_Debate</p> <p>SAC3_Valoración</p> <p>SAC4_Diario</p>

1.1. Identificación y delimitación de Segmentos de Actividad Conjunta encajados	
Definición de la dimensión de análisis y procedimiento de segmentación	
<p>Los SAC encajados se caracterizan por ser segmentos emergentes, de corta duración y que dan lugar a formas muy específicas de actividad conjunta. Se distinguen, además, porque a su término se reanuda el SAC que lo precedió o, siendo más precisos, el SAC que lo contuvo.</p> <p>En términos operativos, en el desarrollo de la actividad conjunta los SAC encajados se identifican por su duración, la especificidad en el cambio de uno —o alguno— de los tres aspectos que dan pie a la segmentación y porque al finalizar se restablece el SAC anterior. De esta forma, es posible reconocer que el SAC surgió en el transcurso de un SAC de mayor amplitud, duración y complejidad y se ha encajado o implantado en él.</p> <p>Junto al nombre del SAC encajado se agrega un identificador.</p>	
Criterios de segmentación	Códigos
<p>Los segmentos encajados son identificados por:</p> <ul style="list-style-type: none"> - duración breve - especificidad en el cambio de uno —o alguno— de los tres aspectos de la actividad conjunta (tarea, actuación o finalidad) - reanudación completa de las características del segmento que lo precedió, le dio el contexto y donde se implantó 	<p>Ejemplo: SD2, sesión n° 3 SAC1_Instrucciones SAC2. A_ Desarrollo SAC3_Calificaciones – encajado- SAC2.B_Desarrollo SAC4_Finalización SAC5_Diario</p>
1.2. Identificación y delimitación de Segmentos de Actividad Conjunta duplicados y simultáneo	
Definición de la dimensión de análisis y procedimiento de segmentación	
<p>Un SAC duplicado y simultáneo se caracteriza porque son segmentos que se replican en un mismo período de tiempo, pero en lugares diferentes y con actores distintos. Este tipo de segmento surge en un momento de la sesión debido a que los estudiantes son divididos en, al menos, 2 grupos, cada uno es dirigido por una profesora y tienen en común la finalidad educativa y la tarea en torno a la que los participantes trabajan y coordinan sus actuaciones. Se distinguen, además, porque tras el término del segmento se integran ambos grupos y una o ambas profesoras retoman la dirección de la actividad.</p> <p>En términos operativos, en el desarrollo de la actividad conjunta los SAC duplicados y simultáneos se identifican por la división de los participantes, quienes por medio de una tarea similar buscan una finalidad educativa común, en un mismo período de tiempo, pero en lugares diferentes.</p> <p>Junto al nombre del SAC en paralelo se agrega un identificador.</p>	
Criterios de segmentación	Códigos
<p>Los segmentos en paralelo son identificados por:</p> <ul style="list-style-type: none"> - división de los participantes, en al menos 2 grupos 	<p>Ejemplo: SD1, sesión n° 6 SAC1_Círculo SAC2_ Orientaciones SAC3_Evaluación –segmento simultáneo-</p>

<ul style="list-style-type: none"> - finalidad educativa y tarea común - un mismo período de tiempo - diferentes lugares de trabajo 	<p>SAC4_Selección nº 1–segmento simultáneo- SAC5_Feedback –segmento simultáneo- SAC6_Evaluación rezagados SAC7_Feedback G SAC8_Selección nº 2 SAC9_Selección nº3 SAC10_Valoración</p>
<p>2. Descripción de los segmentos de actividad conjunta</p>	
<p>Procedimiento de descripción</p>	
<p>La descripción de los segmentos comporta, en principio, un proceso de revisión y verificación de los límites y el contenido de cada segmento. Posteriormente, cada segmento recibe un nombre y, seguidamente, describimos la actividad conjunta en relación con la finalidad educativa, la tarea y/o el contenido de aprendizaje y el conjunto de actuaciones típicas tanto del profesor como de los estudiantes.</p> <p>A los segmentos encajados y los segmentos paralelos agregamos un identificador que se anexa al nombre del segmento.</p>	
<p>Descriptor</p>	
<p>Finalidad educativa del segmento Tarea o contenido de aprendizaje Actuaciones típicas del profesor y los estudiantes durante el segmento</p>	
<p>Ejemplo</p>	
<p>Presentación de la actividad Excusa (SAC1_Presentación)</p> <p>La finalidad educativa del segmento es dar inicio a la actividad excusa, la cual se concreta en la presentación del tema y la metodología por parte del grupo expositor al conjunto de los estudiantes y la profesora. Las actuaciones predominantes son: los estudiantes se ubican en las sillas organizadas en una semi-circunferencia al centro de la sala / La profesora se ubica junto a los estudiantes / El grupo se ubica al frente del auditorium. Un integrante introduce el tema y la metodología de la excusa / Los estudiantes –auditorium- y la profesora atienden la presentación de la excusa.</p>	

B.- PROTOCOLO DE CODIFICACIÓN DE LA ENTREVISTA ESCRITA —DIARIO PERSONAL

Este apartado contiene 2 secciones: en la primera presentamos la organización de los datos y en la segunda sección describimos las dimensiones de codificación y los respectivos códigos que permiten etiquetar las respuestas.

B.1 Organización de los datos

Transcribimos los diarios de todos los participantes, de acuerdo con el orden alfabético de sus apellidos y sesión a sesión, siguiendo el orden sucesivo de las sesiones en cada SD. Luego, elaboramos 4 archivos de Word, en formato rtf, con el total de las transcripciones, el que exportamos al software Atlas.ti para la respectiva codificación. Los documentos una vez exportados se convierten en el “documento primario”, el cual no permite cambios ni modificaciones de ningún tipo. El documento primario da paso a la creación de la Unidad Hermenéutica, la que contiene la información producida durante el proceso de análisis (códigos, memos, citas, etc.)

B.2 Procedimiento de codificación: dimensiones de la codificación, referentes teóricos, acuerdos operativos y códigos

En esta sección describimos los pasos de la codificación, proceso que se realiza siguiendo la secuencia de análisis que se propone a continuación y, también, el orden de las preguntas. Proponemos códigos de acuerdo con las orientaciones descritas para cada dimensión de análisis. Estos son agregados al administrador de códigos para posteriormente utilizarlos en la tarea de codificación. La estrategia de codificación ha sido organizada con la finalidad de que permita la individualización y asociación de los códigos por medio del software Atlas.ti.

En términos analíticos, sugerimos leer el conjunto de las respuestas correspondiente al día de la sesión, de cada participante y luego proceder a la codificación de tales respuestas.

A continuación, presentamos abreviadamente los pasos de la codificación y seguidamente describimos en extenso las dimensiones, el procedimiento, los criterios y los códigos del proceso de codificación.

1.- *Sesión de la SD*. Individualización del conjunto de respuestas correspondientes a cada sesión de una SD.

2.- *Participantes*. Individualización del conjunto de respuesta de cada participante, sesión a sesión.

3.- *Sexo de los participantes*. Determinación del sexo del participante.

4. **Experiencia subjetiva de aprendizaje.** Identificación e individualización del conjunto de la respuesta que corresponde a una experiencia subjetiva de aprendizaje, por cada participante y en cada sesión a lo largo de la SD.

5. **Actuaciones interpretadas como Actos de Reconocimiento.** Identificación e individualización, en la experiencia subjetiva de aprendizaje, de alguna actuación que cumple con los criterios para ser calificada como un AdR.

6. **Segmento de Actividad Conjunta.** Identificación del segmento de actividad conjunta donde se sitúan las experiencias subjetivas de aprendizaje que contienen AdR

7. **Dimensión del proceso de enseñanza y aprendizaje.** Identificación de la dimensión del proceso de enseñanza y aprendizaje a la que se orienta la actuación que está en el origen del AdR

8. **Configuración Emisor – Destinatario de la actuación.** Identificación del agente emisor de la actuación -determinada como AdR- y del participante a quien estaba dirigida dicha actuación.

9. **Elementos del modelo de construcción de la identidad de aprendiz.** Identificación de los elementos (emociones, otros significativos, objetivos y motivos de aprendizaje y características de la actividad) con los que se relaciona la actuación –determinada como AdR– y surgen en la experiencia en su conjunto.

1. Sesiones de la SD			
Procedimiento de codificación			
Se seleccionan todas las respuestas contenidas en cada sesión de la SD; es decir, se asigna el código al conjunto de las respuestas, de todos los participantes, en cada sesión. Los códigos tienen la letra “S” mayúscula y el respectivo número de la sesión. Esto permite identificar e individualizar el conjunto de respuestas dadas a cada una de las sesiones de la SD y, a partir de ello, se contribuye al primer nivel de análisis.			
Código sesiones SD 1 (Lenguaje)	Código sesiones SD 2 (Física)	Código sesiones SD 3 (Historia)	Código sesiones SD 4 (Filosofía)
• 7 sesiones	• 4 sesiones	• 8 sesiones	• 7 sesiones
S1 S2 S3 S4 S5 S6 S7	S1 S2 S3 S4	S1 S2 S3 S4 S5 S6 S7 S8	S1 S2 S3 S4 S5 S6 S7

2. Participantes			
Procedimiento de codificación			
Se seleccionan las respuestas correspondientes a cada participante y, al conjunto de las respuestas, se le asigna el código. Los códigos tienen las iniciales de los participantes en mayúscula (nombre y apellido). Esto permitirá identificar e individualizar a cada participante y sus respectivas respuestas y, a partir de ello, se facilita el trabajo para cumplir con el segundo nivel de análisis.			
Código participantes SD 1 (Lenguaje)	Códigos participantes SD 2 (Física)	Códigos participantes SD 3 (Historia)	Código participante SD 4 (Filosofía)
26 participantes	32 participantes	35 participantes	21 participantes
1. FA 2. GA 3. MB 4. MBV 5. TV 6. IB 7. CC 8. VC 9. ViCo 10. SC 11. MD 12. BG 13. VL 14. FM 15. PM 16. RM 17. VP 18. MR 19. AT 20. VS 21. CS 22. FP 23. JV 24. SV 25. BZ 26. LZ	1. MA 2. JAAM 3. JMAM 4. EB 5. FB 6. MB 7. AB 8. PC 9. MC 10. YC 11. VC 12. MC 13. MD 14. VH 15. RL 16. SL 17. AM 18. SN 19. CP 20. DP 21. VP 22. TP 23. BP 24. CPR 25. CPA 26. BR 27. YR 28. AS 29. DS 30. VS 31. AV 32. KV	1. AAD 2. AAG 3. DC 4. JC 5. VC 6. PC 7. GC 8. DC 9. VC 10. RD 11. AE 12. JF 13. FG 14. VG 15. FL 16. FM 17. BM 18. JM 19. MP 20. FP 21. IPR 22. IAR 23. FR 24. CR 25. FS 26. PS 27. TS 28. AS 29. MS 30. ES 31. VV 32. FV 33. BV 34. AV 35. LZ	1. CA 2. FA 3. CB 4. VD 5. CD 6. EF 7. IF 8. VH 9. MI 10. MM 11. VM 12. CO 13. TR 14. FR 15. AS 16. LS 17. NT 18. AT 19. NV 20. MV 21. PZ
3. Sexo de los participantes			
Procedimiento de codificación			Códigos
Junto al código que identifica al participante se agrega el código que identifica su sexo.			M
Los códigos tienen la letra mayúscula “M” para mujer y “H” para hombre.			H

<p>Esto permite identificar e individualizar a cada participante y sus respectivas respuestas y, a partir de ello, se obtiene información para el primer nivel de análisis.</p>	
<p>4. Experiencia subjetiva de aprendizaje</p>	
<p>Definición de la dimensión de análisis y procedimiento de codificación</p>	
<p>Se refiere a la valoración realizada al conjunto de las respuestas otorgadas por un participante a las 4 preguntas del diario en cada sesión, para determinar si contiene los elementos necesarios y suficientes para calificarla como una experiencia subjetiva de aprendizaje.</p> <p>Al respecto, los contenidos de las respuestas deben dar cuenta de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Una referencia en primera persona a algún tipo de acción realizada durante la actividad -Descripción de interacciones que remiten a actuaciones manifestadas en la actividad -Descripción de un pronunciamiento reflexivo-valorativo respecto de la participación y las acciones desarrolladas durante la actividad. <p>Se puede identificar más de una experiencia subjetiva de aprendizaje en la respuesta otorgada por un participante en una sesión.</p>	
<p>Procedimiento de codificación</p>	<p>Códigos</p>
<p>Junto al código que identifica al participante se agrega el código que consigna a la experiencia. Esto permite identificar, individualizar y contabilizar las experiencias.</p>	<p>ESA</p>
<p>Ejemplo</p>	
<p>SD1, participante FP, sesión nº 4, L531 1.1. <i>el juego para recordar fue divertido</i>; 1.2. <i>aprendí los tipos de conectores</i>; 1.3. <i>registrar en el cuaderno</i>; 2.1. <i>no</i>; 2.2. <i>bien, porque sí</i>; 3.1. <i>que estaba concentrado</i>; 3.2. <i>que estaba tranquilo</i> 3.3. <i>no</i>; 4. <i>como lo de hoy y nada</i></p>	
<p>5.- Actuación interpretada como un Acto de Reconocimiento</p>	
<p>Definición de la dimensión de análisis y procedimiento de codificación</p>	
<p>Se refiere a las experiencias subjetivas de aprendizaje en las que se describen actuaciones que son valoradas e interpretadas como AdR. De modo que son relatos que refieren y describen actuaciones que surgen en las interacciones de los participantes, mientras construyen la actividad conjunta, las cuales comportan significados que ayudan a los participantes a reconocerse a sí mismos como aprendices y/o a reconstruir algún significado como aprendiz.</p> <p>En términos operativos, estas respuestas deben cumplir 2 criterios: uno, cierta estructura y elementos descriptivos de la actuación y dos, el significado y sentido personal atribuido a la experiencia narrada. Entonces, sí y solo sí el contenido del relato de la experiencia cumple con los dos criterios la respuesta es considerada como una experiencia subjetiva de reconocimiento como aprendiz mediada por y que comporta un AdR. En cambio, si la narrativa cumple con uno u otro criterio se considerará como una experiencia que comporta actuaciones que potencialmente podrían operar como AdR.</p>	

<p>En primera instancia, se toman las respuestas a la pregunta nº 2 para identificar y determinar si la actuación o las actuaciones descritas en la respuesta corresponden a un AdR. Las respuestas a la pregunta nº 1, nº 3 y nº 4 permiten complementar (profundizar o ampliar) la información. El código se asigna a la respuesta de la pregunta nº 2. Se asigna un <i>memo</i> para consignar que hay información complementaria en las respuestas a la pregunta nº 1, 3 o 4.</p> <p>Sí y solo sí la respuesta a la pregunta nº 2 no contiene información que cumpla con los criterios para ser codificada, se analizan las respuestas a las preguntas nº 1 y nº 3 para determinar la existencia de una narrativa que contenga un AdR. El código se asigna a la respuesta que contenga más información y, también, se asigna un <i>memo</i> para indicar que hay información complementaria en otras respuestas.</p> <p>Esta dimensión de codificación permite identificar e individualizar las experiencias de aprendizaje que contienen un AdR.</p>		
Criterios de análisis		Códigos
Estructura descriptiva: ‘ <i>quién dice o hace qué sobre quién y cómo</i> ’ que <i>comporta</i> los siguientes elementos: emisor, destinatario, verbo y complemento	AdR_Est	AdR_ok
Atribución de un significado y/o sentido personal a la experiencia descrita, en otras palabras, un juicio de valor a la actuación descrita.	AdR_Sig	
Criterios		Memos
Si las respuestas a la pregunta nº 1, nº 3 y nº4 complementan la respuesta a la pregunta nº 2 se asigna el memo respectivo. En el caso que la experiencia mediada por un AdR se encuentre en la respuesta a las pregunta nº 1 o nº 3 o nº4, también, se asigna el memo.		+infoP1 +infoP3 +infoP4
Ejemplos		
AdR_ok SD4, participante AS, respuesta nº2 “ <i>¡Quién fue Platón? La profesora dijo que una de mis ideas estaba buena (...) bien, porque puedo interpretar y deducir la infor. de buena forma (...) que aprendo de buena forma, estaba atento</i> ” *SAC4_explicaciónP	Estructura: Quien (emisor): <i>profesora</i> Dice o hace qué (verbo): <i>dijo que una de mis ideas estaba buena</i> Sobre quién (destinatario y receptor): alumno AS individualizado Cómo (complemento): <i>dijo</i> , en voz alta y frente a todo el alumnado (información proveniente de la descripción del SAC)	Atribución de significado: <i>puedo interpretar y deducir la información de buena forma</i>
AdR_ok SD4Participante NV, respuesta nº2	Estructura: Quien (emisor): alumnos (información proveniente de la descripción de los SAC)	

<p><i>“toda la excusa, aportaron mucho a mi excusa (...) me sentí bien porque me sentí apoyado (...) que cada vez presento mejor”</i></p> <p>*SAC2_presentaciónG; SAC3_videos; SAC4_debateC</p>	<p>Dice o hace qué (verbo): aportar, apoyar Sobre quién (receptor): grupo expositor del cual es un integrante Cómo (complemento): <i>“aportaron mucho a mi excusa”</i></p>		
<p>Atribución de significado: <i>cada vez presento mejor</i></p>			
<p>6. Segmento de Actividad Conjunta</p>			
<p>Definición de la dimensión de análisis y procedimiento de codificación</p>			
<p>Esta información proviene del análisis realizado a las grabaciones de las sesiones. El producto de estos análisis fueron segmentos que describen cada una de las sesiones de la SD, lo que permite situar la respuesta de los participantes en algún momento de la actividad, sesión a sesión.</p>			
<p>Se identificará y asignará el segmento en el que se sitúa la actuación que está en la base del AdR y la respuesta en su conjunto. Es importante considerar que los participantes pueden otorgar más de una respuesta a cada pregunta y, de esta forma, se puede identificar más de una experiencia que comporta AdR, por lo que se situara a cada experiencia.</p>			
<p>Esta dimensión de codificación permite identificar, individualizar y organizar las respuestas, en general, y las experiencias mediadas por AdR, en particular, en función de las características de la actividad de aprendizaje donde tuvieron lugar.</p>			
<p>Ejemplos</p>			
<p>Sesiones y códigos de los segmentos de actividad conjunta SD2 Física</p>			
<p>S1</p>	<p>S2</p>	<p>S3</p>	<p>S4</p>
<p>SAC1_Logística SAC2_Feedback SAC3_Recapitulación SAC4_Resolución SAC5_Finalización SAC6_Diario</p>	<p>SAC1_Logística SAC2_Instrucciones SAC3_Prueba SAC4_Diario</p>	<p>SAC1_Instrucciones SAC2.A_Desarrollo SAC3_Calificaciones-segmento encajado SAC2.B_Desarrollo SAC4_Finalización SAC5_Diario</p>	<p>SAC1_Logística SAC2_Instrucciones SAC3_Desarrollo SAC4_Finalización SAC5_Diario</p>

7. Dimensión del proceso de enseñanza y aprendizaje con el que se relaciona el AdR	
Definición de la dimensión de análisis y procedimiento de codificación	
<p>Se refiere a las dimensiones del proceso de enseñanza y aprendizaje que caracterizan o al que se orientan las actuaciones que está en el origen del AdR. Las dimensiones son: gestión de la participación social y gestión de la tarea académica, ambas están relacionadas con la construcción de la actividad conjunta y se orientan al establecimiento, concreción y mantención de las reglas e instrucciones sobre la participación y las actuaciones, en el primer caso, y sobre las características y las exigencias de la tarea, en el segundo. La tercera dimensión es la gestión de los significados, la cual se refiere al proceso de construcción de significados y atribución de sentido a los contenidos y tareas que son objeto de aprendizaje (Bustos, 2011). La última dimensión es la gestión de las relaciones socio-afectivas, la que aborda la expresión de afectos, emociones, aspectos de la convivencia y los vínculos entre los participantes (Moreno y Coll, en prensa)</p> <p>En términos concretos, el análisis consiste en identificar la dimensión que mejor representa o a la cual se orienta la actuación que da origen al AdR. Este es un código excluyente, ya que sólo se puede asignar un código. Los códigos tienen la sigla en letra mayúscula de cada dimensión. Este análisis permitirá identificar, individualizar y organizar las experiencias mediadas por AdR en función de las características de la actividad de aprendizaje donde tuvieron su origen.</p>	
Criterios de análisis	Códigos
<i>Gestión de la Participación Social.</i> Se refiere a las actuaciones relacionadas con las reglas o instrucciones sobre la participación o actuación en la actividad. Por lo que la gestión remite a: quién puede o debe hacer qué, cómo, cuándo, con quién y con qué frecuencia.	GPS
<i>Gestión de la Tarea Académica.</i> Se refiere a las actuaciones relacionadas con las reglas o instrucciones sobre las características o exigencias de la tarea, su abordaje y su producto o resultado. Por lo que la gestión remite a: qué hay que hacer, cómo hay que hacerlo, mediante que procedimiento, qué productos finales hay que generar o qué características deben tener estos productos.	GTA
<i>Gestión de los Significados.</i> Se refiere a las actuaciones relacionadas con los contenidos de aprendizaje y comportan.	GS
<i>Gestión de las relaciones Socio-Afectivas.</i> Se refiere a las actuaciones relacionadas con la expresión de emociones, afecto y algún tipo de vínculo entre los participantes	GSA
Ejemplo	
SD1, participante JV, sesión n° 4, L543 1.1. me gusto el juego; 1.2. aprendí los tipos de conectores; 1.3. registrar en el cuaderno; 2.1. la profe me dijo que no me columpiara 2.2. mal porque me encanta columpiarme; 3.1. que me estaba columpiarme; 3.2. que soy un buen alumno, pero me distraigo fácilmente; 3.3. que soy distraído; 4. me quería ver concentrado y me quiero columpiar en la silla	GPS

8. Configuración Emisor - Destinatario	
Definición de la dimensión de análisis y procedimiento de codificación	
<p>Se refiere a la identificación de los participantes que están en la interacción donde surge la actuación que está en la base del AdR. Es decir, consiste en identificar, por una parte, al agente emisor de la actuación y, por otra, al participante a quien se dirigía dicha actuación.</p> <p>En términos concretos, el análisis consiste en determinar el rol de las partes involucradas (emisor y destinatario) y si estos actúan de forma individual, grupal o colectivamente.</p> <p>Esta dimensión de codificación permite identificar, individualizar y organizar las respuestas, en general, y las experiencias mediadas por AdR, en particular, en función de las características de la actividad de aprendizaje donde tuvieron lugar.</p>	
Criterios para la caracterización	Códigos
Profesor	P
Estudiante <i>En forma individual, un grupo de estudiantes, el colectivo de los estudiantes</i>	Ei Eg Ec
Profesor y estudiantes conjuntamente	P+E
Ejemplo	
<p>SD1, participante JV, sesión nº 4, L543</p> <p><i>1.1. me gusto el juego; 1.2. aprendí los tipos de conectores; 1.3. registrar en el cuaderno; 2.1. la profe me dijo que no me columpiara</i></p> <p><i>2.2. mal porque me encanta columpiarme; 3.1. que me estaba columpiarme; 3.2. que soy un buen alumno, pero me distraigo fácilmente; 3.3. que soy distraído; 4. me quería ver concentrado y me quiero columpiar en la silla</i></p>	<p>Emisor: profesora</p> <p>Destinatario: Estudiante individual</p> <p>Configuración: P-Ei</p>
9. Elementos del modelo de construcción de la IdA con los que se relacionan los AdR	
Definición de la dimensión de análisis y procedimiento de codificación	
<p>Los elementos que intervienen en la construcción de la IdA son descritos como bloques conectados unos con otros en el marco de la construcción y requieren ser considerados de forma interrelacionada para tener una visión de conjunto de los procesos sociales e individuales implicados en las actividades de aprendizaje (Falsafi, 2011). Los elementos de construcción considerados para el análisis de las experiencias son los siguientes: los objetivos y motivos, las emociones, los otros significativos y las características de la actividad.</p> <p>En términos concretos, el análisis consiste en identificar los elementos del modelo que surgen en la experiencia y con los que el AdR se pone en relación.</p>	
Elementos del modelo	Códigos
<p><i>Motivos.</i> Son los motivos (de orden superior) que rigen la actividad de aprendizaje y/o aquellos que motivan y guían la participación del aprendiz en la actividad, los cuales son referidos en la experiencia narrada.</p>	EdM_Mo

<p><i>Objetivos.</i> Son los objetivos descritos en la experiencia y que pueden corresponder a los objetivos propios de la actividad de aprendizaje y/o a los objetivos del aprendiz en la actividad de aprendizaje.</p>	<p>EdM_Ob</p>
<p>Características de la actividad</p> <p><i>Participación social:</i> corresponde a la alusión de los roles en la interacción y que aparece mencionado en la narrativa de la experiencia.</p> <p><i>Contenido o tarea:</i> es la referencia al contenido de aprendizaje que están trabajando o las exigencias de la tarea que están llevando a cabo durante la actividad y que aparece en la narrativa de la experiencia.</p> <p><i>Conocimientos y significados:</i> corresponde a la información y los conocimientos que se negocian durante la actividad y las alusiones al procesamiento cognitivo de la información</p> <p><i>Relaciones socio-afectivas:</i> dice relación con la expresión de emociones y afecto, a las características de la convivencia y los vínculos entre los participantes</p>	<p>EdM_Act</p> <p>EdM_Act_Ps</p> <p>EdM_Act_Cot</p> <p>EdM_Act_Sig</p> <p>EdM_Act_Sa</p>
<p>Emoción. Las emociones que suscita la experiencia de aprendizaje y que es consignada en la narrativa.</p>	<p>EdM_Em</p>
<p>Otros significativos. Los otros que son referidos como significativos para el participante y que aparecen y/o son referidos en la experiencia narrada.</p> <p><i>Compañero</i></p> <p><i>Profesor</i></p> <p><i>Otro</i></p>	<p>EdM_Os</p> <p>EdM_Os_com</p> <p>EdM_Os_pro</p> <p>EdM_Os_otro</p>
<p>Ejemplos</p>	
<p>AdR_ok</p> <p>SD Filosofía, S3, SAC4 Explicación, AS. Respuesta n°2</p> <p><i>“¿Quién fue Platón? La profesora dijo que una de mis ideas estaba buena (...) bien, porque puedo interpretar y deducir la infor. de buena forma (...) que aprendo de buena forma, estaba atento”</i></p>	<p>EdM_Act_Cot</p> <p>EdM_Em</p> <p>EdM_ob</p>
<p>AdR_ok</p> <p>SD Filosofía, S5, SAC2 Presentación, SAC3 Videos, SAC4 DebateC, NV. Respuesta n°2</p> <p><i>“toda la excusa, aportaron mucho a mi excusa (...) me sentí bien porque me sentí apoyado (...) que cada vez presento mejor”</i></p>	<p>EdM_Act_Ps</p> <p>EdM_Em</p> <p>EdM_ob</p>

C. PROTOCOLO DE CODIFICACIONES DE LA ENTREVISTA – PERSONAL Y EN PROFUNDIDAD

Este apartado contiene 2 secciones: en la primera presentamos la organización de los datos y en la segunda sección describimos las dimensiones de codificación y los respectivos códigos que permiten etiquetar las respuestas.

C.1 Organización de los datos

Transcribimos las entrevistas de los participantes, de cada caso, en su integridad. Cambiamos el nombre de los participantes y utilizamos un pseudónimo. La transcripción de cada entrevista la convertimos a formato Word, extensión rtf, documento que exportamos al software Atlas.ti para la respectiva codificación. Los documentos una vez exportados se convierten en el “documento primario”, el que no permite cambios ni modificaciones de ningún tipo. El documento primario da paso a la creación de la Unidad Hermenéutica, la que contiene la información producida durante el proceso de análisis (códigos, memos, citas, etc.)

C.2 Procedimiento de codificación: dimensiones de la codificación, referentes teóricos, acuerdos operativos y códigos

En esta sección describimos los pasos de la codificación, proceso que se realiza siguiendo la secuencia de análisis que se propone a continuación y, también, el orden de las preguntas. Proponemos códigos de acuerdo con las orientaciones descritas para cada dimensión de análisis. Estos son agregados al administrador de códigos para posteriormente utilizarlos en la tarea de codificación. La estrategia de codificación ha sido organizada con la finalidad de que permita la individualización y asociación de los códigos por medio del software Atlas.ti.

En términos analíticos, sugerimos leer el conjunto de las respuestas correspondiente a la experiencia objeto de exploración durante la entrevista y luego proceder a la codificación de tales respuestas.

A continuación, presentamos abreviadamente los pasos de la codificación y seguidamente describimos en extenso las dimensiones, el procedimiento, los criterios y los códigos del proceso de codificación.

1. *Experiencia subjetiva de aprendizaje*. Identificación e individualización del conjunto de la respuesta que corresponde a una experiencia subjetiva de aprendizaje, por cada participante y en cada sesión a lo largo de la SD.

2. *Actuaciones interpretadas como Actos de Reconocimiento*. Identificación e individualización, en la experiencia subjetiva de aprendizaje, de alguna actuación que cumple con los criterios para ser calificada como un AdR.

3.- *Sesión de la SD*. Individualización del conjunto de respuestas correspondientes a cada sesión de una SD.

4. *Segmento de Actividad Conjunta*. Identificación del segmento de actividad conjunta donde se sitúan las experiencias subjetivas de aprendizaje que contienen AdR

5. *Dimensión del proceso de enseñanza y aprendizaje*. Identificación de la dimensión del proceso de enseñanza y aprendizaje a la que se orienta la actuación que está en el origen del AdR

6. *Configuración Emisor – Destinatario de la actuación*. Identificación del agente emisor de la actuación -determinada como AdR- y del participante a quien estaba dirigida dicha actuación.

7. *Elementos del modelo de construcción de la identidad de aprendiz*. Identificación de los elementos (emociones, otros significativos, objetivos y motivos de aprendizaje y características de la actividad) con los que se relaciona la actuación –determinada como AdR- y surgen en la experiencia en su conjunto.

1. Experiencia subjetiva de aprendizaje	
Definición de la dimensión de análisis y procedimiento de codificación	
<p>Se refiere a la valoración realizada al conjunto de las respuestas otorgadas por un participante a las 4 preguntas del diario en cada sesión, para determinar si contiene los elementos necesarios y suficientes para calificarla como una experiencia subjetiva de aprendizaje.</p> <p>Al respecto, los contenidos de las respuestas deben dar cuenta de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Una referencia en primera persona a algún tipo de acción realizada durante la actividad -Descripción de interacciones que remiten a actuaciones manifestadas en la actividad -Descripción de un pronunciamiento valorativo respecto de la participación y las acciones desarrolladas durante la actividad. <p>Se puede identificar más de una experiencia subjetiva de aprendizaje en la respuesta otorgada por un participante en una sesión.</p>	
Procedimiento de codificación	Códigos
Junto al código que identifica al participante se agrega el código que consigna a la experiencia. Esto permite identificar, individualizar y contabilizar las experiencias.	ESA
Ejemplo	
<p>SD2, Carolina, S4, SAC Desarrollo</p> <p>“estábamos con mi compañera, porque era un trabajo en parejas y de repente necesitábamos ayuda, entonces yo la llamé y pasó por al lado de nosotras y nos dijo que no, que estábamos en otro lugar de atención. Y ahí fue como... me sentí mal, porque era solo una duda pequeña y tuve que esperar todo ese tiempo para que me respondiera sobre algo que se iba a demorar poco.” (...) “Dijo... ‘Vienes tú, tú y al último ustedes’ ”</p>	

2. Actuaciones interpretadas como Acto de Reconocimiento		
Definición de la dimensión de análisis y procedimiento de codificación		
<p>Se refiere a las experiencias subjetivas de aprendizaje en las que se describen actuaciones que son valoradas e interpretadas como AdR. De modo que en el relato se refieren y describen actuaciones que surgen en las interacciones de los participantes, mientras construyen la actividad conjunta, las cuales comportan significados que ayudan a los participantes a reconocerse a sí mismos como aprendices y/o a reconstruir algún significado como aprendiz.</p> <p>En términos operativos, estas narrativas deben cumplir 2 criterios: uno, cierta estructura y elementos descriptivos de la actuación y dos, el significado y sentido personal atribuido a la experiencia narrada. Entonces, sí y solo sí el contenido de la experiencia cumple con los dos criterios la respuesta es considerada como una experiencia subjetiva de reconocimiento como aprendiz mediada por y que comporta un AdR. En cambio, si la narrativa cumple con uno u otro criterio se considerará como una experiencia que comporta actuaciones que potencialmente podrían operar como AdR.</p> <p>Esta dimensión de codificación permite identificar e individualizar las experiencias de aprendizaje que contienen un AdR.</p>		
Criterios de análisis	Códigos	
Estructura descriptiva: ‘ <i>quién dice o hace qué sobre quién y cómo</i> ’ que <i>comporta</i> los siguientes elementos: emisor, destinatario, verbo y complemento	AdR_Est	AdR_ok
Atribución de un significado y/o sentido personal a la experiencia descrita, en otras palabras, un juicio de valor a la actuación descrita.	AdR_Sig	
Ejemplo		
<p><i>SD2, Rosa, S1, SAC Recapitulación</i></p> <p><i>Me dijeron que recordaba bien la materia y... después una compañera me dijo que tenía buena memoria, porque recordaba lo que la profesora estaba preguntando y lo que habíamos pasado en la otra parte y me sentí súper bien, porque sabía lo que estaba hablando la profesora y pude responder lo que ella preguntaba y lo que... conocí, que comprendí cómo uno aprende por poner atención en clases.</i></p>	<p>Estructura: Quien (emisor): una compañera Dice o hace qué (verbo): me dijo que tenía buena memoria, que recordaba bien la materia Sobre quién (destinatario/receptor): Rosa (ella misma) Cómo (complemento): recordaba lo que la profesora estaba preguntando</p>	
	<p>Atribución de significado: <i>sabía lo que estaba hablando la profesora, pude responder lo que preguntaba y comprendí que aprendo si pongo atención</i></p>	
3.Sesiones de la SD		
Procedimiento de codificación		
Se seleccionan el conjunto de la experiencia y se asigna el código correspondiente a la sesión donde tuvo lugar. Se utilizan los mismos códigos utilizados en la codificación de las		

<p>respuestas del diario. Esto permite identificar e individualizar el conjunto de respuestas dadas a cada una de las sesiones de la SD y, a partir de ello, se contribuye al primer nivel de análisis.</p>			
Código sesiones SD 1 (Lenguaje)	Código sesiones SD 2 (Física)	Código sesiones SD 3 (Historia)	Código sesiones SD 4 (Filosofía)
• 7 sesiones	• 4 sesiones	• 8 sesiones	• 7 sesiones
S1	S1	S1	S1
S2	S2	S2	S2
S3	S3	S3	S3
S4	S4	S4	S4
S5		S5	S5
S6		S6	S6
S7		S7	S7
		S8	
4. Segmentos de Actividad Conjunta			
Definición de la dimensión de análisis y procedimiento de codificación			
<p>Esta información proviene del análisis realizado a las grabaciones de las sesiones. El producto de estos análisis fueron segmentos que describen cada una de las sesiones de la SD, lo que permite situar las experiencias de los participantes en algún momento de la actividad, sesión a sesión.</p> <p>Se identificará el segmento en el que se sitúa la actuación que está en la base del AdR y la experiencia en su conjunto. Es importante tener en cuenta que el AdR y la experiencia en su conjunto puede extenderse por más de un segmento, por lo que se consignaran todos los segmentos que abarque el AdR.</p> <p>Otra especificación a tener en cuenta es que el AdR puede comprender un contexto diferente al de la sesión o a la SD en cuestión. En estos casos, si bien no se puede identificar las características de la actividad donde tuvo lugar, sí se consignará una referencia al contexto donde se situó.</p> <p>Se hará uso de los mismos códigos utilizados en el análisis de los diarios. A excepción de los AdR que tuvieron lugar en un contexto diferente al de las sesiones de la SD.</p> <p>Esta dimensión de codificación permite identificar, individualizar y organizar las respuestas, en general, y las experiencias mediadas por AdR, en particular, en función de las características de la actividad de aprendizaje donde tuvieron lugar.</p>			
Códigos		Códigos	
<i>SD Física, S1</i> SAC1_Logística SAC2_Feedback SAC3_Recapitulación SAC4_Resolución SAC5_Finalización SAC6_Diario		Fuera de la sesión nº X Después de SD Segmento inespecífico	

5. Dimensión del proceso de enseñanza y aprendizaje con el que se relaciona el AdR	
<i>Definición de la dimensión de análisis y procedimiento de codificación</i>	
<p>Se refiere a las dimensiones del proceso de enseñanza y aprendizaje que caracterizan o al que se orientan las actuaciones que está en el origen del AdR. Las dimensiones son: gestión de la participación social y gestión de la tarea académica, ambas están relacionadas con la construcción de la actividad conjunta y se orientan al establecimiento, concreción y mantención de las reglas e instrucciones sobre la participación y las actuaciones, en el primer caso, y sobre las características y las exigencias de la tarea, en el segundo. La tercera dimensión es la gestión de los significados, la cual se refiere al proceso de construcción de significados y atribución de sentido a los contenidos y tareas que son objeto de aprendizaje (Bustos, 2011). La última dimensión es la gestión de las relaciones socio-afectivas, la que aborda la expresión de afectos, emociones, aspectos de la convivencia y los vínculos entre los participantes (Moreno y Coll, en prensa)</p> <p>En términos concretos, el análisis consiste en identificar la dimensión que mejor representa o a la cual se orienta la actuación que está en el origen al AdR. Los códigos tienen la sigla en letra mayúscula de cada dimensión.</p> <p>Este análisis permitirá identificar, individualizar y organizar las experiencias mediadas por AdR en función de las características de la actividad de aprendizaje donde tuvieron su origen.</p>	
<i>Criterios de análisis</i>	<i>Códigos</i>
<i>Gestión de la Participación Social.</i> Se refiere a las actuaciones relacionadas con las reglas o instrucciones sobre la participación o actuación en la actividad. Por lo que la gestión remite a: quién puede o debe hacer qué, cómo, cuándo, con quién y con qué frecuencia.	GPS
<i>Gestión de la Tarea Académica.</i> Se refiere a las actuaciones relacionadas con las reglas o instrucciones sobre las características o exigencias de la tarea, su abordaje y su producto o resultado. Por lo que la gestión remite a: qué hay que hacer, cómo hay que hacerlo, mediante que procedimiento, qué productos finales hay que generar o qué características deben tener estos productos.	GTA
<i>Gestión de los Significados.</i> Se refiere a las actuaciones relacionadas con los contenidos de aprendizaje y comportan.	GS
<i>Gestión de las relaciones Socio-Afectivas:</i> Se refiere a las actuaciones relacionadas con la expresión de emociones, afecto y algún tipo de vínculo entre los participantes	GSA
Ejemplo	
SD Historia, S5, SAC Guía, Flavia	GPS
<i>“es que nos copiaron lo que teníamos en la mitad de la clase y nosotras estábamos un poco muy enojadas, porque nosotras habíamos hecho eso y queríamos que fuera original. Y también nos criticaron un poco nuestras cosas y nosotros no les habíamos hecho nada”</i>	

6. Configuración Emisor - Destinatario	
<i>Definición de la dimensión de análisis y procedimiento de codificación</i>	
<p>Se refiere a la identificación de los participantes que están en la interacción donde surge la actuación que está en la base del AdR. Es decir, consiste en identificar, por una parte, al agente emisor de la actuación y, por otra, al participante a quien se dirigía dicha actuación.</p> <p>En términos concretos, el análisis consiste en determinar los roles de las partes involucradas (emisor y destinatario) y si estos actúan de forma individual, grupal o colectivamente.</p> <p>Esta dimensión de codificación permite identificar, individualizar y organizar las respuestas, en general, y las experiencias mediadas por AdR, en particular, en función de las características de la actividad de aprendizaje donde tuvieron lugar.</p>	
<i>Criterios para la caracterización</i>	<i>Códigos</i>
Profesor	P
Estudiante: <i>En forma individual, un grupo de estudiantes, el colectivo de los estudiantes</i>	Ei Eg Ec
Profesor y estudiante conjuntamente	P+E
Ejemplo	
<i>SD Filosofía, SI, SAC Presentación y Debate, Carla “Durante toda la clase nos tomaron mucha atención y plantearon preguntas y reflexiones. Esto me gusto porque significa que les llego y tomaron atención lo que hablamos, los provooco”.</i>	Emisor: el colectivo de los estudiantes Destinatario: Grupo de estudiantes Configuración: Ec-Eg
7. Elementos del modelo de construcción de la IdA con los que se relacionan los AdR	
<i>Definición de la dimensión de análisis y procedimiento de codificación</i>	
<p>Los elementos que intervienen en la construcción de la IdA son descritos como bloques conectados unos con otros en el marco de la construcción y requieren ser considerados de forma interrelacionada para tener una visión de conjunto de los procesos sociales e individuales implicados en las actividades de aprendizaje (Falsafi, 2011). Los elementos de construcción considerados para el análisis de las experiencias son los siguientes: los objetivos y motivos, las emociones, los otros significativos y las características de la actividad.</p> <p>En términos concretos, el análisis consiste en identificar algún elemento del modelo con el cual se pone en relación el contenido de cada experiencia subjetiva de aprendizaje mediada por un AdR</p> <p>Esto permitirá identificar e individualizar los elementos del modelo de construcción de la IdA con que se ponen en relación las experiencias, más concretamente el correspondiente AdR.</p>	

Elementos del modelo	Códigos
<i>Motivos.</i> Son los motivos (de orden superior) que rigen la actividad de aprendizaje y/o aquellos que motivan y guían la participación del aprendiz en la actividad, los cuales son referidos en la experiencia narrada.	EdM_Mo
<i>Objetivos.</i> Son los objetivos descritos en la experiencia y que pueden corresponder a los objetivos propios de la actividad de aprendizaje y/o a los objetivos del aprendiz en la actividad de aprendizaje.	EdM_Ob
<p>Características de la actividad:</p> <p><i>Participación social:</i> corresponde a la alusión de los roles en la interacción y que aparece mencionado en la narrativa de la experiencia.</p> <p><i>Contenido o tarea:</i> es la referencia al contenido de aprendizaje que están trabajando o las exigencias de la tarea que están llevando a cabo durante la actividad y que aparece en la narrativa de la experiencia.</p> <p><i>Conocimientos y significados:</i> corresponde a la información y los conocimientos que se negocian durante la actividad y las alusiones al procesamiento cognitivo de la información</p> <p><i>Relaciones socio-afectivas:</i> dice relación con la expresión de emociones y afecto, a las características de la convivencia y los vínculos entre los participantes</p>	<p>EdM_Act_Ps</p> <p>EdM_Act_Cot</p> <p>EdM_Act_Sig</p> <p>EdM_Act_Sa</p>
Emoción. Las emociones que suscita la experiencia de aprendizaje y que es consignada en la narrativa.	EdM_Em
<p>Otros significativos. Los otros que son referidos como significativos para el participante y que aparecen y/o son referidos en la experiencia narrada.</p> <p><i>Compañero</i></p> <p><i>Profesor</i></p> <p><i>Otro</i></p>	<p>EdM_Os_com</p> <p>EdM_Os_pro</p> <p>EdM_Os_otro</p>
Ejemplo	
<p>SD Historia, S., SAC Guía, GPS, Eg-Ei, Ana</p> <p><i>“eh... mis amigas me decían ‘ya, poh, Ana, bueno, tú eres la líder’. Pero yo les dije que no, que la líder no es la que hace todo, la líder es la que organiza, ayuda y también da su opinión. Y mis amigas como que reflexionaron ahí, pero yo también reflexioné que tenía que hacer algo. Yo ayudé con los diálogos, sí, pero fue súper agotador, porque me decían ‘no, poh, pero es que eso no se entiende, no, es que eso no’, pero al final pusimos lo mismo que dije”</i></p>	<p>EdM_Ob</p> <p>EdM_Act_Ps</p> <p>EdM_Em</p> <p>EdM_Os_com</p>

Anexo 6. Ejemplar de un informe de resultados preliminares

Presentación

Presentamos un primer avance de los análisis y resultados de la investigación. En el primer apartado describimos el caso de estudio; esto es, una secuencia didáctica —SD— en la asignatura de física de un curso de educación secundaria. El segundo apartado contiene el conjunto de los resultados provenientes de: las grabaciones de las sesiones de la secuencia didáctica, los diarios cumplimentados por todos los estudiantes al final de cada sesión y las entrevistas realizadas a 6 estudiantes al final de la secuencia didáctica. En el tercer apartado, planteamos 3 preguntas que nos orientan la discusión de los resultados. En el último apartado anexamos el análisis en extenso de las 6 entrevistas.

1. Información del caso de estudio: una secuencia didáctica en la asignatura de Física

Según el diseño de la investigación, el caso de estudio corresponde a la SD que se caracteriza por tener participantes cuya edad promedio los ubica en la etapa vital de la adolescencia y en el nivel secundario del sistema educativo formal. Se caracteriza, además, por promover actividades en que las interacciones y los intercambios comunicativos se dan preferentemente entre la profesora y los estudiantes.

El caso corresponde a un 2º año de educación media (secundaria), dirigido por una profesora y formado por 32 estudiantes (18 mujeres y 14 hombres), cuyas edades promediaron los 15 años. La recolección de datos la llevamos a cabo en la asignatura de física, la cual se desarrolló los días martes de 8:00 a 9:30 hrs., con un total de 2hrs. pedagógicas semanales.

En la tabla que sigue hemos organizado el conjunto de los datos del caso de acuerdo con la técnica y la estrategia de recopilación.

Tabla nº 1

Descripción de los datos recopilados correspondiente al caso SD2

Caso	Participantes	Grabaciones de la SD	Diarios	Entrevistas
SD2 Física	32 estudiantes, 15 años en promedio. 18 mujeres 14 hombres	1 sesión de preparación en una sesión de lenguaje. 4 sesiones de la SD grabadas.	32 diarios cumplimentados durante las 4 sesiones de la SD	6 entrevistas en profundidad: 4 mujeres y 2 hombres

Descripción de la Secuencia Didáctica

De acuerdo con la planificación de la asignatura de física, la SD correspondió a la unidad *Fuerza y movimiento*, la que tuvo como objetivo “analizar el movimiento de los cuerpos a partir de las leyes de la mecánica y de las relaciones matemáticas elementales

que los describen”. En función de tal objetivo los aprendizajes esperados fueron: “describir gráficamente, cualitativa y cuantitativamente, movimientos rectilíneos uniformes y movimientos rectilíneos con aceleración constante”. Originalmente, la SD tenía una extensión de 4 sesiones, pero debido al ritmo de trabajo de los estudiantes y otras eventualidades se planificó una 5ª sesión, la que no pudo ser considerada durante el proceso de recolección de datos.

En lo que respecta a las sesiones, en la primera se repasaron globalmente los temas y contenidos de la última evaluación, los que a su vez volvieron a ser evaluados en la segunda sesión (por medio de una prueba escrita). Las dos últimas sesiones se orientaron a la resolución de una guía de ejercicios, la que fue desarrollada por los estudiantes, organizados en duplas de trabajo y bajo la supervisión y el asesoramiento de la profesora.

Tal como señalamos anteriormente, en cada sesión se planificaron y concretaron distintas objetivos y temáticas que se resumen en el cuadro siguiente

Tabla nº 2

Descripción de las sesiones de la SD2

Sesión SD	Contenido y objetivos de las sesiones de la SD	Observaciones sobre la implementación del diario y la grabación de la sesión
S1 (7 de julio)	Contenido: Aceleración, MUA y MUR Objetivos de la sesión: -Definir el concepto de aceleración, como el cambio de dirección en un movimiento rectilíneo o como la variación de velocidad en un determinado tiempo. -Señalar unidades de medida y fórmulas para su cálculo. - Resolver problemas de simple solución.	Los ejemplares del <i>diario</i> fueron entregados al final de la sesión, específicamente en el SAC nº 6
S2 (28 de julio)	Contenido: aceleración, MUA y MUR. Objetivos de la sesión: -Evaluar, el concepto de aceleración, características en un movimiento uniformemente acelerado y un movimiento uniformemente retardado, en forma cualitativa y cuantitativa.	Los ejemplares del <i>diario</i> fueron retirados por cada uno de los estudiantes, tras terminar la prueba.
S3 (4 de agosto)	Contenido: gráficos en un MUA y MUR. Objetivo de la sesión: -Interpretar gráficos en un MUA y MUR	Esta sesión se realizó en la sala “laboratorio de computación”. Los ejemplares de los <i>diarios</i> fueron entregados, al inicio de la sesión, mientras los estudiantes ingresaban a la sala.
S4 (11 de agosto)	Contenido: gráficos en un MUA y MUR Objetivos de la sesión -Interpretar gráficos en un MUA y MUR. -Entregar informe del trabajo desarrollado en clases.	Esta sesión se realizó en la sala “laboratorio de computación”.

	<p>Al final de la sesión, la profesora informó que se destinará una sesión más para desarrollar y terminar el trabajo.</p> <p>Los ejemplares del <i>diario</i> fueron entregados al inicio de la sesión, durante el SAC n°1</p>
--	---

2. Resultados del análisis del conjunto de los datos: las grabaciones, los diarios y las entrevistas en profundidad

Hemos organizado los resultados en tres subapartados. En primer lugar, presentamos los segmentos de actividad conjunta —SAC— que conforman cada sesión de la SD. Posteriormente, describimos los AdR que tuvieron lugar a lo largo de la SD y que fueron registrados en los diarios de cada uno de los estudiantes y por último, presentamos el análisis de las experiencias mediadas por un AdR que fueron reconstruidas discursivamente por 6 estudiantes mediante de una entrevista en profundidad.

2.1. Descripción de los Segmentos de Actividad Conjunta identificados durante la secuencia didáctica

A lo largo de las sesiones de la SD identificamos un total de 20 SAC. A continuación, presentamos una tabla que resume los segmentos que conforman cada una de las 4 sesiones.

Tabla n°3

Resumen de las sesiones de la SD y sus respectivos SAC

Sesión	Nombre de los SAC de la SD
1°	<p>SAC1_Organización logística de inicio de sesión</p> <p>SAC2_Feedback sobre los resultados de la evaluación (*)⁴⁰</p> <p>SAC3_Recapitulación de los contenidos evaluados (*)</p> <p>SAC4_Revisión y resolución grupal de la prueba-guía (*)</p> <p>SAC5_Finalización de la tarea (*)</p> <p>SAC6_Cumplimentación individual del diario</p>
2°	<p>SAC1_Organización logística de inicio de sesión</p> <p>SAC2_Instrucciones para el desempeño durante la evaluación (*)</p>

⁴⁰ Hemos destacado algunos SAC con un (*) ya que son los segmentos en los que surgieron AdR. Esta tabla permite identificar los segmentos y examinarlos en el conjunto de todos los segmentos de cada sesión.

	SAC3_Resolución individual de la prueba (*) SAC4_Cumplimentación individual del diario
3°	SAC1_Instrucciones y organización para el desarrollo de la tarea SAC2.A_Desarrollo grupal de la tarea (*) SAC3_Entrega y recepción de las calificaciones / Segmento encajado (*) SAC2.B_Desarrollo grupal de la tarea (*) SAC4_Finalización de la tarea SAC5_Cumplimentación individual del diario
4°	SAC1_Organización logística de inicio de sesión SAC2_Instrucciones y organización para el desarrollo de la tarea y la sesión SAC3_Desarrollo grupal de la tarea (*) SAC4_Finalización de la tarea (*) SAC5_Cumplimentación individual del diario

En las 4 sesiones de la SD identificamos experiencias subjetivas de aprendizaje mediadas por un AdR, aunque no en todos los correspondientes SAC; de tal forma, los AdR se distribuyen solo en 9 SAC de los 20 que conforman la SD. En lo que respecta al patrón de comunicación que predomina en los segmentos que contienen AdR: en 5 de ellos predominan intercambios comunicativos entre el profesor y los estudiantes (P-E) y los otros 5 segmentos se caracterizan por promover interacciones comunicativas entre los estudiantes (E-E). En la tabla que sigue describimos los 10 SAC que contienen AdR.

Tabla n° 4

Segmento de actividad conjunta que contienen AdR

Sesión —S—	Nombre del SAC	Patrón de interacción	AdR
1°	SAC2_Feedback sobre los resultados de la evaluación	P-E	1
	SAC4_Revisión y resolución grupal de la prueba-guía	E-E	3
	SAC5_Finalización de la tarea	E-E	1
2°	SAC2_Instrucciones para el desempeño durante la evaluación	P-E	2
	SAC3_Resolución individual de la prueba	P-E	9
3°	SAC2.A,B_Desarrollo grupal de la tarea	E-E	8

	<i>SAC3_Entrega y recepción de las calificaciones [Segmento encajado]</i>	P-E	10
4°	<i>SAC3_Desarrollo grupal de la tarea</i>	E-E	11
	<i>SAC4_Finalización de la tarea</i>	E-E	1

A continuación, describimos en detalle los 10 SAC donde tuvieron lugar la totalidad de los AdR consignados por los estudiantes en sus respectivos diarios. Además, incluimos la descripción del segmento “Recapitulación de los contenidos evaluados” (S1), ya que este contiene un AdR que fue identificado a partir de las entrevistas. La descripción de cada segmento comporta información relacionada con su finalidad educativa, la tarea y/o el contenido de aprendizaje en torno a lo que se desempeñaban los participantes e incluimos las principales actuaciones de la profesora y de los estudiantes que representan a cada segmento.

Sesión nº1

Feedback sobre los resultados de la evaluación (SAC2_Feedback⁴¹)

La finalidad educativa del segmento es comunicar una retroalimentación sobre los resultados de la última evaluación e informar las medidas educativas remediales. Lo anterior se concreta en una exposición de comentarios sobre las bajas calificaciones y las consecuentes medidas para su recuperación, por parte de la profesora. Y los estudiantes, por su parte, prestan atención a los comentarios.

Las actuaciones predominantes son: la profesora comenta y valora públicamente los resultados de la prueba y, también, propone y describe las medidas académicas para la superación de los resultados (una guía de trabajo y una nueva evaluación) / Los estudiantes escuchan y atienden los comentarios y la propuesta. Solo algunos hacen preguntas o comentan públicamente algunos temas / La profesora da algunas orientaciones para la preparación de una próxima evaluación.

Recapitulación de los contenidos evaluados (SAC3_Recapitulación)

La finalidad educativa del segmento es recapitular los contenidos de aprendizajes que fueron evaluados en la última prueba, lo que se concreta en una explicación y revisión conjunta (entre la profesora y los estudiantes) de los contenidos de aprendizaje, en la aclaración de dudas y en la toma de apuntes.

Las actuaciones predominantes son: la profesora repasa los contenidos conceptuales, hace preguntas, comenta algunas de las respuestas, responde las preguntas de los estudiantes y escribe en la pizarra los contenidos objeto de revisión / Los estudiantes responden las preguntas, revisan sus apuntes y escriben en sus cuadernos. Solo algunos hacen preguntas / La profesora valora las respuestas y conocimientos de los estudiantes y, también, comenta sus sospechas sobre los bajos resultados en la evaluación / Los estudiantes atienden y algunos comentan ciertas dificultades que afectaron su

⁴¹ Hemos abreviado el título de cada segmento en una palabra clave para que su identificación sea más sencilla.

desempeño durante la evaluación / La profesora solicita expresamente que realicen preguntas. Atiende y responde las preguntas / Los estudiantes revisan sus apuntes, escriben en sus cuadernos, comentan entre ellos y algunos solicitan la atención y preguntan a la profesora / La profesora recapitula y explica las formulas involucradas en los cálculos y las escribe en la pizarra / Los estudiantes atienden a las explicaciones, escriben y anotan las formulas en sus cuadernos.

Revisión y resolución grupal de la prueba-guía (SAC4_Revisión)

La finalidad educativa del segmento es revisar y resolver la prueba a modo de una guía de estudio, lo que se concreta en la organización de grupos para el trabajo con la guía, por parte de los estudiantes, y en la supervisión del desarrollo de la tarea, por parte de la profesora.

Las actuaciones predominantes son: la profesora da las instrucciones para el desarrollo de una tarea en grupo / Los estudiantes forman los grupos de trabajo / La profesora recorre la sala entregando las pruebas en forma individual (material de trabajo) / Los estudiantes reciben las pruebas, las revisan y las comentan con los integrantes del grupo y/u otros compañeros / La profesora pasea por la sala y se acerca a los grupos —espontáneamente o a petición de los estudiantes— para supervisar, asesorar y ayudar a resolver la tarea / Los estudiantes (en los grupos de trabajo) revisan la prueba, resuelven los ejercicios y, algunos, solicitan la atención y ayuda de la profesora o algún otro compañero / La profesora reitera las instrucciones y responde las consultas.

Finalización de la tarea (SAC5_Finalización)

La finalidad educativa del segmento es concluir la tarea, la que se concreta en la comunicación, por parte de la profesora, de una retroalimentación sobre el desarrollo de la tarea y algunas orientaciones para la preparación de una nueva evaluación. A su vez, los estudiantes se interesan por lo comunicado y dan fin a la tarea.

Las actuaciones predominantes son: la profesora calendariza la nueva evaluación e informa sobre las normas de la actividad. Reitera sugerencias para la preparación y el estudio de los contenidos objeto de evaluación y, además, ofrece tutorías para la preparación de la evaluación / Los estudiantes atienden y confirman la fecha de evaluación. Algunos continúan desarrollando la guía / La profesora valora la actitud, la participación y el desempeño durante la sesión / Los estudiantes escuchan los comentarios de la profesora. Quienes desarrollaban la guía comienzan a dejar de trabajar / La profesora da por terminado el desarrollo de la guía.

Sesión nº 2

Instrucciones para el desempeño durante la evaluación (SAC2_Instrucciones P)

La finalidad educativa del segmento es dar las instrucciones para el desempeño durante la evaluación, la que se concreta en la explicación, por parte de la profesora, de las reglas de participación y las características de la prueba, y en la atención y acomodación de los estudiantes.

Las actuaciones predominantes son: la profesora expone las instrucciones para la cumplimentación de la prueba comentando la naturaleza de los problemas y el tiempo para su resolución, entre otras. Da sugerencias para un buen desempeño y anima a los estudiantes a trabajar / Los estudiantes atienden y escuchan las instrucciones / La profesora entrega las pruebas a cada uno de los estudiantes ubicados en sus puestos de trabajo / Los estudiantes esperan su turno sentado en sus puestos y reciben las pruebas.

Resolución individual de la prueba (SAC3_Prueba)

La finalidad educativa del segmento es responder individualmente la evaluación, la que se concreta en la supervisión del trabajo por parte de la profesora y en la resolución de la prueba por parte de los estudiantes.

Las actuaciones predominantes son: la profesora supervisa el trabajo de los estudiantes y atiende a sus consultas de forma individual / Los estudiantes resuelven individualmente la prueba. Algunos realizan consultas a la profesora / La profesora reitera algunas instrucciones y sugerencias para la resolución de la prueba / Cada estudiante, al terminar, se acerca a la profesora, entrega la prueba y se dirigen a buscar su diario.

Sesión nº 3

Desarrollo grupal de la tarea (SAC2.A_Desarrollo) –primera parte del segmento, antes el segmento encajado-

La finalidad educativa del segmento es desarrollar una guía de ejercicios, la que se concreta en el trabajo y resolución de los ejercicios mediante la utilización de un software, por parte de duplas de estudiantes, y en la supervisión y asesoría de la tarea, por parte de la profesora.

Las actuaciones predominantes son: la profesora da la partida para comenzar a desarrollar la tarea y autoriza el ingreso a la plataforma de trabajo en internet / Los estudiantes inician el trabajo e ingresan a la plataforma de internet / La profesora, a petición de los estudiantes, resuelve las dudas en relación con el manejo del software y la resolución de la guía / Las duplas inician la resolución de la guía.

Comunicación de las calificaciones (SAC3_Calificaciones) –segmento encajado en el Desarrollo grupal de la tarea–

La finalidad educativa del segmento es informar las calificaciones de la evaluación, la que se concreta en la comunicación individual de las calificaciones por parte de la profesora y en la recepción de las notas por parte de los estudiantes. Este segmento se encaja en el segmento “Desarrollo grupal de la tarea”, ya que tras la comunicación de las notas cada estudiante retoma el desarrollo de la guía y la profesora la supervisión de la tarea.

Las actuaciones predominantes son: la profesora recorre la sala, se dirige a cada estudiante y le informa su nota / Los estudiantes, ubicados en sus puestos y mientras

resuelven la guía, reciben sus notas. Algunos estudiantes reflexionan y comentan, con sus pares, su rendimiento y la nota obtenida en la prueba.

Desarrollo grupal de la tarea (SAC2.B_Desarrollo) –segunda parte del segmento, tras el segmento encajado-

Corresponde a la continuación del segmento “Desarrollo grupal de la tarea”, por lo que la finalidad educativa y las tareas son las mismas a los de la primera parte.

Las actuaciones predominantes de esta segunda parte del segmento son: las duplas trabajan en la resolución de la guía. Algunas duplas solicitan la ayuda de la profesora y realizan sus consultas y, en cambio, otras solicitan la ayuda y consultan a otros compañeros / La profesora pasea por la sala y se acerca a las duplas –espontáneamente o a petición de los estudiantes– para supervisar, asesorar y ayudar a desarrollar la tarea / Los estudiantes prosiguen trabajando en la resolución de la guía, algunos estudiantes comentan el trabajo entre ellos y/o resuelven dudas. Otros solicitan la ayuda a la profesora o compañeros y/o asisten y escuchan la asesoría y ayuda que la profesora da a otras duplas de trabajo / La profesora responde a consultas específicas de los estudiantes.

Sesión nº 4

Desarrollo grupal de la tarea (SAC3_Desarrollo)

La finalidad educativa del segmento es continuar con el desarrollo de la guía de ejercicios (iniciada en la sesión anterior), la que se concreta en el trabajo y resolución de los ejercicios mediante la utilización de un software, por parte de las duplas de estudiantes, y en la supervisión y asesoría de la tarea, por parte de la profesora.

Las actuaciones predominantes son: las duplas retoman la resolución de la guía e ingresan a internet. Algunos estudiantes solicitan la ayuda de la profesora y realizan sus consultas. Otros estudiantes solicitan la ayuda y consultan a otras duplas o compañeros de forma particular / La profesora pasea por la sala y se acerca a las duplas –espontáneamente o a petición de los estudiantes– para supervisar, asesorar y ayudar a desarrollar la tarea / Los estudiantes prosiguen trabajando en la resolución de la guía, algunos estudiantes comentan el trabajo y resuelven dudas entre ellos. Otros solicitan la ayuda a la profesora o asisten y escuchan la asesoría y ayuda que la profesora da a otras duplas de trabajo / La profesora responde las consultas específicas de los estudiantes.

Finalización de la tarea (SAC4_Finalización)

La finalidad educativa del segmento es concluir la tarea, la que se concreta con la solicitud de suspender la resolución de la guía de ejercicios, por parte de la profesora, y en el cese del desarrollo de la tarea, por parte de los estudiantes.

Las actuaciones predominantes son: la profesora llama la atención de los estudiantes e informa sobre el término de la sesión, solicita parar la resolución de la guía e indica que será concluida en la siguiente sesión / Los estudiantes atienden las instrucciones de la profesora. Las duplas acuerdan y cesan la resolución de la guía, guardan el trabajo y

cierran el software. Algunos conversan entre ellos / La profesora continúa supervisando, asesorando y respondiendo las consultas de los estudiantes.

2.2. Descripción y caracterización de los actos de reconocimiento surgidos durante la secuencia didáctica e identificados en los diarios

Durante las 4 sesiones de la SD el diario fue cumplimentado por todos los estudiantes del curso (32 estudiantes)⁴². Sin embargo, tras la transcripción y una primera revisión al contenido de los diarios excluimos los diarios de 5 estudiantes, porque su cumplimentación fue insuficiente en la cantidad y el tipo de respuesta. Finalmente, hemos analizado las respuestas registradas en los diarios de 27 estudiantes, de los cuales 18 son mujeres y 9 hombres.

2.2.1. Experiencias subjetivas de aprendizaje mediadas por un AdR: organización de acuerdo con las características de los participantes y de la actividad de aprendizaje

A partir de la información contenida en los 27 diarios, recopilamos 102 experiencias subjetivas de aprendizaje. Del conjunto de estas experiencias, identificamos y seleccionamos aquellas que cumplieron los requisitos para ser consideradas experiencias subjetivas de reconocimiento como aprendiz mediadas por un AdR; es decir, las respuesta otorgada a la pregunta nº 2 del diario contiene los elementos y cumple con la estructura descriptiva de un AdR, por una parte, y las actuaciones comportan un significado y sentido personal, por otra⁴³.

De los 27 diarios analizados, identificamos un total de 46 AdR en los diarios de 21 estudiantes, de los cuales 15 son mujeres y 7 son hombres. En el grupo de las mujeres, identificamos 34 AdR y 12 en el grupo de los hombres.

La distribución de las experiencias en relación con 4 dimensiones del proceso de enseñanza y aprendizaje ha sido la siguiente: 9 están relacionadas con la gestión de la participación social —GPS—, 23 con la gestión de la tarea académica —GTA—, 10 experiencias se orientan a la gestión de los significados —GS— y 4 a la gestión de las

⁴² Todos los estudiantes accedieron a participar y manifestaron su asentimiento de participación voluntaria en las distintas etapas de la recopilación de información. El asentimiento fue expresado verbalmente y, también, por medio de la firma de un documento.

⁴³ Solo para recordar: el primer requisito corresponde a los elementos y la estructura de la narrativa, es decir, a los componentes descriptivos de las actuaciones narradas en las respuestas nº 2 y/o nº 1 del diario. En este sentido, hemos definido que la descripción de las actuaciones debe permitir identificar “*quién hace o dice qué sobre quién y cómo*” y, por tanto, contener los siguientes elementos: emisor, destinatario, verbo y complemento.

El segundo criterio para la identificación y la selección de experiencias mediadas por un AdR se refiere al significado y al sentido que los participantes atribuyen a la actuación. Esperamos, entonces, que los participantes por medio de la descripción de la actuación den cuenta de algún tipo de valoración, relación, conexión, reelaboración o reinterpretación de algún significado previo, o construcción de uno nuevo, sobre sí mismo como aprendiz; esto es, sobre alguna de sus características como aprendiz o sobre su participación en la actividad de aprendizaje.

relaciones socioafectivas —GSA. En su conjunto, las dimensiones se caracterizan por una prevalencia de AdR donde el agente emisor es la profesora.

A continuación, presentamos 4 experiencias mediadas por un AdR que ejemplifican cada dimensión y los distintos tipos de díadas que se forman entre el *agente emisor* y el *participante destinatario* de la actuación⁴⁴.

Tabla n°5

Citas representativas de AdR orientados a cada una de las dimensiones del proceso enseñanza y aprendizaje

GPS: el emisor fue la profesora y la actuación estuvo destinada al colectivo de los estudiantes.

Mujer; sesión n°2 y SAC Instrucciones; línea n° 638⁴⁵

Respuestas n° 2: 2.1. entrega de la prueba; *la profesora nos miró desesperadamente para que nosotros los alumnos no nos copiemos en la evaluación*; 2.2. *me siento bien porque ella quiere que nosotros aprendamos y que nos valla bien gracias a nosotros no a los demás*; 2.3. *que aunque no me gusta que nos observe mucho, en el futuro es para mi bien y el de mis compañeros*

GTA: el emisor fue la profesora y el destinatario fue un estudiante individual. En este caso el participante (protagonista de la experiencia) fue un espectador periférico de la actuación.

Mujer; Sesión n°3 y SAC Calificaciones; línea n° 959

Respuesta n° 2: 2.1. cuando *la profe le dio la nota a mi compañera* y a ella no le fue muy bien; 2.2. *Me dio miedo ya que pensé que me iba a ir igual que a ella, pero no fue así*; 2.3. *Que siempre espero menos de mi*

GS: en este caso el ‘emisor’ fue un estudiante y el destinatario es el propio participante.

Mujer; sesión n° 1 y SAC Revisión; línea n° 146

Respuesta n°2: 2.1. *Me dijeron que recordaba la materia; una compañera me dijo que tenía buena memoria porque recordaba todo lo que pasamos las clases anteriores*. 2.2. *Súper bien porque sabía de lo que estaba hablando la profesora y pude responder lo que preguntaba*. 2.3. *Que comprendo la materia*

GSA: en este caso el ‘emisor’ fue el colectivo de estudiantes, lo que se sobreentiende a partir de

⁴⁴ Es pertinente, en este punto, hacer un paréntesis para distinguir y precisar el rol tanto de los *otros* como del participante —en cuestión— en los AdR. En la estructura de la actuación, los *otros* aparecen consignados en la díada *agente emisor - participante destinatario* de la actuación. El primero, agente emisor, puede ser ejercido tanto por el profesor como por algún estudiante participante en la actividad, ya sea de forma individual o colectiva. El segundo, participante destinatario de la actuación, puede ser el participante en cuestión o cualquier otro que esté presente en la actividad y, además, la actuación puede estar dirigida a un destinatario en particular o a un colectivo. Por otra parte, el participante autor y protagonista de la experiencia es siempre el receptor del AdR, indistintamente de si el acto fue dirigido —o no— a él/ella. En consecuencia, el participante puede ser el destinatario directo de la actuación o, incluso, un espectador periférico de ella, porque lo determinante del AdR es que sea una actuación recepcionada, interpretada y resignificada por el participante, quien la pone en relación con algo sobre sí mismo como aprendiz.

⁴⁵ El n° de la línea sirve de referencia para ubicar la cita en el *corpus* de los datos (en el software Atlas.ti)

los recursos referenciales de la descripción y el SAC donde se sitúa la experiencia. La actuación estuvo destinada y proyectada al colectivo de los estudiantes.

Mujer; Sesión nº2 y SAC Prueba; línea nº 454

Respuesta nº2: 2.1. prueba; *todos nerviosos y ansiosos*; 2.2. *Me sentí seguro porque todos estaban igual que yo*; 2.3. que pese a estar nerviosa o ansiosa, puedo hacer las cosas con calma

En la página que sigue presentamos un cuadro que identifica y organiza cada AdR en relación con los distintos aspectos de la actividad donde surgió, estos son: la sesión de la SD, el respectivo SAC, el patrón del intercambio comunicativo que caracteriza al SAC, el ámbito de gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje con el que se vinculan el AdR y, por último, la díada *agente emisor-participante destinatario* de la actuación⁴⁶.

Como dijimos anteriormente, en el cuadro podremos identificar y visualizar a cada AdR en relación con distintas características de la actividad donde tuvo lugar. En resumen, advertiremos que los actos tienden a situarse en SAC que se dan durante el desarrollo de una sesión y excepcionalmente al inicio o cierre de esta; es decir, en segmentos orientados al trabajo de una tarea en particular o a la construcción de significados compartidos sobre ciertos contenidos escolares.

Por otra parte, si bien los SAC se caracterizan y promueven ciertos intercambios comunicativos (P-E o E-E), los datos muestran que los AdR surgen en interacciones *emisor – destinatario* que no necesariamente coincide con el patrón comunicacional que distingue al segmento. También, permite darnos cuenta de la multiplicidad de configuraciones *agente emisor – participante destinatario*⁴⁷ entre los que surgen los AdR. Por una parte, el agente que emite el acto puede ser tanto el profesor como un estudiante en particular, un grupo de estudiantes o, incluso, el agente puede no aparecer individualizado sino más bien estar difuso y distribuido entre el colectivo (el total de participantes) de la acción. Por otra parte, el destinatario de la acción puede ser un estudiante en particular o un grupo de estudiantes en específico, inclusive, el destinatario puede ser el colectivo de los estudiantes. En la tabla nº5, la cita nº 638 es un ejemplo de una experiencia en que el destinatario no está individualizado, sino que distribuido entre los participantes de la actividad. Por último, en la misma tabla, la cita nº 959 es un ejemplo de una experiencia donde el participante observa una actuación de la profesora dirigida a un estudiante cualquiera, es decir, es un participante periférico de la actuación, pero que él toma como un AdR para sí.

⁴⁶ Hemos destacado algunos AdR con un * para señalar que dichos actos fueron abordados con los participantes en sus entrevistas, por lo que son los mismos que luego aparecen y retoman en el análisis de las entrevistas.

⁴⁷ En el cuadro hemos utilizados las siguientes abreviaturas para señalar al emisor y los destinatarios.

P: Profesor/a

Ei: Estudiante individual

Eg: Estudiantes en un grupo

Ec: Estudiantes en su colectivo (todo el grupo curso)

Tabla nº 6

Cuadro resumen de los AdR de acuerdo con las características de la actividad donde surgieron

			GS (10)				GPS (9)				GTA (23)			GSA (4)					
Total de AdR: 46			P-Ei	P-Eg	Ei-Ei	Eg-Ei	P-Ei	P-Ec	P-Eg	Ei-Ei	P-Ei	P-Ec	Ei-Ei	P-Ei	Eg-Ei	Ec-Ec			
SAC P-A (22)	S1	SAC2_Feedback (1)										1 316							
	S2	SAC2_Instrucciones (2)									2 407 698								
	S2	SAC3_Prueba (9)	2 383* 737				1 638*				2 478 626*	2 686* 614*				2 454 585			
	S3	SAC3_Calificaciones (10)									7 762* 824 836 912 959 1057* 1099		1 973	1 1009*	1 1009*				
SAC A-A (24)	S1	SAC4_Revisión (3)			2 146* 244*	1 62													
	S1	SAC5_Finalización (1)									1 232*								
	S3	SAC2_Desarrollo (8)					1 935	1 750	1 947	2 888 985	2 839 1295*	1 798							
	S4	SAC3_Desarrollo (11)	2 1136* 1423	1 1220	2 1332 1387*		1 1247	1 1271	2 1379* 1399*	1 1447			1 1223						
	S4	SAC4_Finalización (1)									1 1344								
P-E (32)		E-E (14)	5		5		7			2		19		4		1		3	

2.2.2. Experiencias subjetivas de aprendizaje mediadas por un AdR: la temática de los significados de los actos de reconocimiento

Presentamos las experiencias mediadas por un AdR organizadas de acuerdo con 4 ejes temáticos: gestión de la participación social, gestión de la tarea académica, gestión de los significados y gestión de las relaciones socio-afectivas.

El análisis temático incorpora una lectura situada de las experiencias y, por ello, se especifican los SAC donde tuvieron lugar. El título de cada subcategoría representa lo común del conjunto de las actuaciones y lo hemos descrito de acuerdo con la primera parte de la estructura de la actuación “*quién hace o dice que*”.

A. Experiencias mediadas por un AdR dirigidos a la gestión de la participación social

En esta categoría temática reunimos las experiencias mediadas por un AdR orientadas a la gestión de la participación social; es decir, los actos orientados al establecimiento, concreción y mantención de las reglas sobre las características y las exigencias de participación. En total son 9 AdR que se distribuyen en 3 SAC, estos son: Instrucciones (S2) y Desarrollo (S3 y S4). A continuación, presentamos un cuadro que enuncia las temáticas y principales características de las experiencias.

Tabla nº 7

Resumen de las subcategorías de los AdR dirigidos a la gestión de la participación social

A. Participación social	SAC /Línea
<p>A.1. La profesora nos miró para que no nos copiáramos Esta subcategoría reúne 1 experiencia que tiene lugar en la sesión nº 2 y se ubica en el SAC Prueba. El acto es emitido por la profesora y está dirigido a la totalidad de los estudiantes del curso.</p>	Prueba / 638
<p>A.2. La profesora nos pilló jugando en el computador, dijo que lo cerrera y que avanzáramos Son 3 experiencias que ocurren en la sesión nº 3 (2 AdR) y nº 4 (1 AdR), en el SAC Desarrollo. El acto es emitido por la profesora y en el primer caso está dirigido a los estudiantes que forman el grupo de trabajo y en el otro está dirigido a un estudiante en particular</p>	Desarrollo S3 / 750 Desarrollo S4 / 935,1247
<p>A.3. La profesora suele pedirnos silencio Esta subcategoría reúne 1 experiencia que ocurre en la sesión nº 4, en el SAC Desarrollo. El acto es emitido por la profesora y está dirigido al colectivo de los estudiantes.</p>	Desarrollo S4 / 1271
<p>A.4. La profesora se demoró en llegar cuando la llamábamos para preguntar nuestras inquietudes Esta subcategoría congrega 2 experiencias que tienen lugar en la sesión nº 4, en el SAC Desarrollo. Los actos son emitidos por la profesora y están dirigidos a los estudiantes organizados en una dupla de trabajo.</p>	Desarrollo S4 / 1379, 1399
<p>A.5. Mi compañero me prestó atención ante mi duda Esta subcategoría reúne 1 experiencia que tiene lugar en la sesión nº3, en el SAC Desarrollo. El acto es emitido por un estudiante y está dirigido a otro en particular.</p>	Desarrollo S3 / 947
<p>A.6. Mi compañera no quiso participar cuando se lo pedí Esta subcategoría reúne 1 experiencia que tiene lugar en la sesión nº4, en el SAC Desarrollo. El acto es emitido por un estudiante y está dirigido a otro en particular.</p>	Desarrollo S4 / 1447

B. Experiencias mediadas por un AdR dirigido a la gestión de la tarea académica

En esta categoría reunimos las experiencias mediadas por un AdR orientadas a la gestión de la tarea académica; es decir, los actos están orientados al establecimiento y mantención de las reglas sobre las características y las exigencias de la tarea como a la concreción de la misma. En total son 23 experiencias que se distribuyen en 8 SAC, estos son: Feedback (S1); Finalización (S1); Instrucciones (S2); Prueba (S2); Desarrollo (S3 y

S4); Calificaciones (S3) y Finalización (S1). A continuación, presentamos un cuadro que expone las temáticas y principales características de los AdR.

Tabla nº 8

Resumen de las subcategorías de los AdR dirigidos a la gestión de la tarea académica

B. Gestión de la Tarea Académica	SAC / Línea
<p>B.1. Me preguntaron por mi nota Es una experiencia que ocurre en la sesión nº 1, en el SAC Feedback. El acto es emitido por un estudiante y está dirigido a otro estudiante de forma individual</p>	Feedback / 316
<p>B.2. La profesora nos dijo que trabajamos bien y que nos repetiría la prueba En esta subcategoría hay 1 experiencia que ocurre en la sesión nº 1, en el SAC Finalización. El acto es emitido por la profesora y está destinado al colectivo de los estudiantes.</p>	Finalización / 232
<p>B.3. La profesora nos dijo que las preguntas eran complejas y que la prueba no era difícil Esta subcategoría corresponde a 2 experiencias que tienen lugar en la sesión nº 2, en el SAC Instrucciones. Los actos son emitidos por la profesora y están dirigidos a los estudiantes en forma colectiva.</p>	Instrucciones / 407, 698
<p>B.4. La profesora me ayudó con mis dudas y a entender las preguntas de la prueba Esta subcategoría agrupa 2 experiencias que se ubican en la sesión nº 2, en el SAC Prueba. Los actos son emitidos por la profesora y están dirigidos a los estudiantes en forma individual.</p>	Prueba / 478, 626
<p>B.5. La profesora hizo la misma prueba que la anterior, la repitió Corresponde a 1 experiencia que surge en la sesión nº2, en el SAC Prueba. El acto es emitido por la profesora y se dirige al colectivo de los estudiantes.</p>	Prueba / 686
<p>B.6. La profesora nos dijo que teníamos tiempo para terminar la prueba Corresponde a 1 experiencia que tiene lugar en la sesión nº 2, se ubica en el SAC Prueba. El acto es emitido por la profesora y está dirigido a la totalidad de los estudiantes del curso.</p>	Prueba / 614
<p>B.7. La profesora dijo que lo que había (habíamos) hecho en el trabajo estaba bien y que siguiera (siguiéramos). Esta subcategoría está formada por 3 experiencias que ocurren en la sesión nº 3, en el SAC Desarrollo. En todas las experiencias el acto es emitido por la profesora, pero en dos está destinado a la dupla de estudiantes y en las otras 2 está dirigido a un estudiante de forma individual.</p>	Desarrollo S3 / 839, 888, 985, 1295
<p>B.8. Un compañero me ayudó en el trabajo con gráficos Corresponde a 1 experiencia que ocurre en la sesión nº 3, en el SAC Desarrollo. El</p>	Desarrollo S3 / 798

acto es emitido por un estudiante y está dirigido a otro de forma particular	
<p>B.9. La profesora entregó y me dijo la nota que obtuve en la prueba Esta subcategoría congrega 6 experiencias que se ubican en la sesión n° 3, en el SAC Calificaciones. Los actos son emitidos por la profesora y están dirigidos a los estudiantes en forma individual.</p>	Calificaciones / 762, 824, 912, 959,1057, 1099, 836
<p>B.10. Un compañero me felicito por mi nota Corresponde a 1 experiencia que surge en la sesión n° 3, en el SAC Calificaciones. El acto es emitido por un estudiante y está dirigido a otro estudiante de forma individual.</p>	Calificaciones / 973
<p>B.11. Con mi compañera nos pusimos de acuerdo y tomamos la decisión correcta <i>Corresponde a 1 experiencia que surge en la sesión n°4, en el SAC Desarrollo. El acto es emitido por un estudiante y está dirigido a otro de forma individual</i></p>	Desarrollo S4 / 1223
<p>B.11. La profesora nos dijo que entregáramos el trabajo el viernes Corresponde a 1 experiencia que tiene lugar en la sesión n° 4, en el SAC Finalización. El acto es emitido por la profesora y está dirigido a la totalidad de los estudiantes del curso.</p>	Finalización S4 / 1344

C. Experiencias mediadas por un AdR dirigidos a la gestión de los significados

En esta categoría reunimos las experiencias mediadas por un AdR orientadas a la gestión de los significados; es decir, los actos están dirigidos al proceso de construcción de significados y atribución de sentido a los contenidos y tareas de aprendizaje. En total son 10 experiencias que se distribuyen en 4 SAC, estos son: Revisión (S1); Prueba (S2); Desarrollo (S3 y S4). A continuación, presentamos un cuadro que resume las temáticas y principales características de los actos.

Tabla nº 9

Resumen de las subcategorías de los AdR dirigidos a la gestión de los significados

C. Gestión de los Significados	SAC / Línea
<p>C. 1. Mi(s) compañero(s) me ayudó (ayudaron) a comprender y aprendí cosas sobre física Esta subcategoría agrupa 2 experiencias, una que aparece en la sesión nº 1, en el SAC Revisión y la otra en la sesión nº 3 y se ubican en el SAC Desarrollo. En ambos casos el emisor es un compañero (algún integrante del grupo o el par de la dupla de trabajo) y el destinatario es el participante de forma individual.</p>	Revisión / 62 Desarrollo S4 / 1387
<p>C.2. Un compañero me dijo que tenía buena memoria, que recordaba la materia Corresponde a 1 experiencia que ocurre en la sesión nº 1, en el SAC Revisión. El acto es emitido por un estudiante y está dirigido a otro estudiante de forma individual.</p>	Revisión / 146
<p>C.3. Un compañero me dijo que había comprendido la materia Corresponde a 1 experiencia que ocurre en la sesión nº 1, en el SAC Revisión. El acto es emitido por un estudiante y está dirigido a otro estudiante de forma individual.</p>	Revisión / 244
<p>C.4. La profesora me explicó o nos ayudó a entender, comprender, razonar, darnos cuenta del error y aclaró las dudas Esta subcategoría agrupa 5 experiencias, dos se ubican en la sesión nº 2, en el SAC Prueba y 3 en la sesión nº4, en el SAC Desarrollo. Los actos son emitidos por la profesora y en 3 casos están dirigidos a un estudiante de forma individual y en un caso está dirigido al grupo de trabajo.</p>	Prueba / 383, 737 Desarrollo S4 / 1136,1423, 1220
<p>C.5. Un compañero me ayudó ante mi duda Corresponde a 1 experiencia que acontece en la sesión nº 3, en el SAC Desarrollo. El acto fue emitido por un estudiante en específico y se dirigió a otro de forma individual.</p>	Desarrollo S3 / 1332

D. Experiencias mediadas por un AdR dirigidos a la gestión de las relaciones socioafectivas

En esta categoría reunimos las experiencias mediadas por un AdR orientadas a la gestión de las relaciones sociales y el componente emocional de las mismas; es decir, actos dirigidos a cuestiones interpersonales, expresiones de afectividad y del sentido de comunidad mostrado por los participantes. Son 4 AdR que se distribuyen en 2 SAC: Prueba (S2) y Calificaciones (S3). A continuación, presentamos un cuadro que describe la temática y características de los actos.

Tabla nº 10

Resumen de las subcategorías de los AdR dirigidos a la gestión de las relaciones socioafectivas

D. Gestión de las relaciones Socioafectivas	SAC / Línea
<p>D.1. En la prueba todos estaban nerviosos, ansiosos e inseguros igual que yo, y cuando entregaban la prueba se notaba el alivio Son 2 experiencias que emergen en la sesión nº 2, en el SAC Prueba. En ambos casos el emisor remite a la acción e interacción de los participantes y está distribuido entre todos, por lo que no aparece un agente individualizado como tal. Por otra parte, los destinatarios son los integrantes de la actuación en su conjunto.</p>	Prueba / 454, 585
<p>D.2. Mis compañeros me consolaron después de saber mi nota y la profesora no supo que yo estaba triste Son 2 AdR que surgen en la sesión nº 3, en el SAC Calificaciones. En el primer caso el emisor son un grupo de estudiantes y en el segundo es la profesora. Por su parte, el destinatario de la actuación es un participante individual</p>	Calificaciones / 1009

2.3. Experiencias subjetivas de reconocimiento como aprendiz: reconstrucción discursiva de los AdR

A continuación, presentamos el análisis de las entrevistas en profundidad que realizamos a 6 estudiantes (4 mujeres y 2 hombres) al finalizar la SD. La entrevista tuvo por objetivo reconstruir las experiencias de reconocimiento como aprendiz mediadas por un AdR, tanto las experiencias que fueron registradas por los participantes en sus respectivos diarios como otras experiencias que los participantes relataron durante la entrevista, ya sea de forma espontánea o porque revisamos algunos episodios de los videos.

Hemos sistematizado e integrado el análisis de las entrevistas realizada a los participantes con el fin de entregar una visión de conjunto de los resultados, que nos permita ver los AdR de cada participante en relación con el de los otros participantes en el marco de segmentos de actividad específicos (un análisis inter-sujetos). El análisis de las entrevistas se encuentra en el apartado Anexos, el análisis contiene en detalle la reconstrucción discursiva de las experiencias mediadas por AdR identificadas por cada uno de los participantes (análisis intra-sujeto).

2.3.1. Experiencias subjetivas de aprendizaje mediadas por un AdR: organización de acuerdo con las características de los participantes y de la actividad de aprendizaje

El conjunto de las entrevistas nos permitió identificar y reconstruir 29 AdR, los que en su mayoría estuvieron dirigidos a la gestión de la tarea académica (20), en segundo lugar a la gestión de los significados (4) y en menor medida a la gestión de la participación social (3) y solo 2 actos estuvieron dirigidos a la gestión de las relaciones socioafectiva.

Tabla n° 11

Resumen de los participantes y sus respectivos actos de reconocimientos

Participantes	GPS	GTA	GS	GSE	Total
Bárbara		3	2		5
Camila	2			2	4
Rosario		3	1		4
Tamara		5	2		7
Adriano	1	4			5
Javier		5			5
Total	3	20	5	2	30

Los actos de reconocimiento surgieron a lo largo de las 4 sesiones, aunque se distribuyeron solo en 8 SAC, los que coinciden con los segmentos anteriores, aunque surge un nuevo segmento en que tuvo lugar un AdR (SAC Recapitulación)

Tabla n° 12

Cuadro resumen de las sesiones y los respectivos segmentos de actividad conjunta que contienen AdR

Sesión	Nombre del SAC	AdR
1°	SAC2_Feedback sobre los resultados de la evaluación	Bárbara 1 GTA Tamara 1 GTA Javier 1 GTA
	SAC3_Recapitulación de los contenidos evaluados	Rosario 1GS
	SAC4_Revisión y resolución grupal de la prueba-guía	Bárbara 1 GTA, 1 GS Tamara 1 GS
	SAC5_Finalización de las actividades	Tamara 1 GTA
	SAC3_Resolución individual de la prueba (*)	Bárbara 1 GTA Camila 1GPS Adriano 1 GTA Javier 1 GTA
3°	SAC2.A y 2.B_Desarrollo grupal de la tarea (*)	Tamara 1 GTA, 1 GS
	SAC3_Entrega y recepción de las calificaciones / Segmento encajado (*)	Camila 2 GSA Rosario 2 GTA

		Adriano 3 GTA Javier 1 GTA
4°	SAC3_Desarrollo grupal de la tarea (*)	Bárbara 1 GS Camila 1 GPS Rosario 1 GTA Adriano 1 GPS Javier 2 GTA Tamara 2 GTA

A continuación, presentamos un cuadro que identifica y organiza cada AdR en relación con los distintos aspectos de la actividad donde surgió.

Tabla nº 13

Cuadro resumen de los AdR de acuerdo con las características de la actividad donde surgieron

Total de AdR: 29			GS (4)			GPS (3)			GTA (20)					GSA (2)	
			P-Ei	P-Eg	Ei-Ei	P-Ec	P-Eg	Ei-Ei	P-Ei	P-Ec	P-Eg	Ei-Ei	Eg-Eg	P-Ei	Eg-Ei
SAC P-A (16)	S1	SAC2_Feedback (3)								3					
	S1	SAC_Recapitulación (1)			1										
	S2	SAC3_Prueba (4)				1			3						
	S3	SAC3_Calificaciones (8)							3			3		1	1
SAC A-A (13)	S1	SAC4_Resolución (3)	1		1				1						
	S1	SAC5_Finalización (1)								1					
	S3	SAC2_Desarrollo (2)							1			1			
	S4	SAC3_Desarrollo (7)			1		1	1	1		1	1	1		
P-E (18)		E-E (11)		1	3	2	1	14			6		1	1	

Al igual que en el cuadro anterior (que reunía todos los AdR identificados a partir de los diarios) los actos tienden a situarse preferentemente en segmentos que transcurren durante el desarrollo de una sesión. Asimismo, los AdR surgen en una variedad de configuraciones *agente emisor – participante destinatario* y en esta oportunidad también prevalece la profesora como principal agente emisor de un AdR (18 actos).

2.3.2. Experiencias subjetivas de aprendizaje mediadas por un AdR:
organización temática de acuerdo con el significado de las actuaciones

A. Experiencias mediadas por un AdR dirigidos a la gestión de la participación social

Esta categoría contiene un total de 3 AdR, que han dado lugar a 2 subcategorías relativas a la participación social durante las sesiones de la SD.

A.1. Procurar la disciplina en la sesión

Son dos acciones que pretenden el ajuste de acuerdo con las reglas de participación. En ambos casos la receptora del acto fue la misma participante y la emisora fue la profesora. En el primer caso, la profesora vigilaba el comportamiento de los estudiantes desde el inicio y durante la prueba y en el otro se negó a responder inmediatamente la consulta de la participante por no respetar su turno. Los dos AdR permitieron a la participante reflexionar sobre la finalidad y utilidad de estas normas para el aprovechamiento educativo de la actividad y un regular funcionamiento de la sesión, a pesar de sentirse perjudicada por tales actuaciones.

Un acto tuvo lugar en el segmento Prueba y el segundo en el segmento Desarrollo, en ambos casos corresponde a una actuación prototípica de la profesora.

Tabla nº 14

Citas textuales que representan los AdR de esta subcategoría

“La profesora nos miró desesperadamente para que nosotros los alumnos no nos copiemos en la evaluación.” (SAC Prueba, Camila, P-Ec)

“estábamos con mi compañera, porque era un trabajo en parejas y de repente necesitábamos ayuda, entonces yo la llamé y pasó por al lado de nosotras [la profesora] y nos dijo que no, que estábamos en otro lugar de atención.” (SAC Desarrollo, S4, Camila, P-Eg)

A.2. Llamar la atención para participar y comprometerse con la tarea

Es una actuación emitida por una estudiante destinada a la regulación de la participación. El participante consideró como un AdR la llamada de atención, de la compañera, para que atendiera y se involucrara en la tarea, ya que le permitió

reflexionar sobre el trabajo en grupo; específicamente, sobre el valor del papel de los participantes en un grupo y la colaboración mutua para abordar la tarea.

Tabla nº 15

Citas textuales que representan los AdR de esta subcategoría

“O sea, fue como que la Ceci me dijo ‘oye, Adriano, mira, ellos ya están terminando’ Y nosotros como ‘oh, no...’ ahí fue como el momento donde nos encontramos y donde queríamos hacer el trabajo y después la Ceci parece que se dio como por vencida y yo tuve que empezar a avanzar” (SAC Desarrollo S4, Adriano, Ei-Ei)

B. Experiencias mediadas por un AdR dirigidos a la gestión de la tarea académica

Esta categoría de AdR contiene un total de 20 actos y, de acuerdo con el tema al que cada uno remite, han dado lugar a 4 subtipos de AdR concernientes a la gestión de las tareas por parte de los participantes.

B.1. Comentarios sobre el rendimiento en una evaluación y la entrega de las calificaciones

En el conjunto de estos 10 AdR cada actuación versa sobre el rendimiento en una evaluación y la consecuente calificación fantaseada u obtenida por los participantes.

La profesora fue la emisora de 7 actuaciones, en 3 casos los participantes tomaron como un AdR la retroalimentación sobre los resultados en la prueba que la profesora dio al colectivo de los estudiantes y en los otros 4 casos los participantes consideraron la entrega personal de la calificación (junto con algún comentario adicional) como un AdR. En su conjunto, los participantes proyectaron y vieron confirmadas sus expectativas de buen o mal rendimiento, según sea el caso, permitiéndoles tomar perspectiva sobre su desempeño con las tareas de física (pruebas o ejercicios en general), interés por la asignatura y participación en las clases.

En 3 actuaciones los compañeros fueron los emisores del AdR. En estos casos, los participantes tomaron la calificación obtenida por los compañeros como un AdR, permitiéndoles a los participantes comparar y valorar su propio rendimiento en la evaluación.

Los 10 AdR ocurrieron en los segmentos denominados Feedback, Revisión y Calificaciones, segmentos que comportaron una tarea más o menos similar (dar una retroalimentación de los resultados de una evaluación y entregar las notas), lo que influyó en que sea común la naturaleza de las actuaciones que están en el origen de estos AdR.

Tabla nº 16

Citas textuales que resumen los AdR de esta subcategoría

“Cuando dije que no a todos les había ido bien” (SAC Feedback, Bárbara, P-Ec)

“... la profesora dijo que iba a entregar las pruebas, me acuerdo. Y en ese momento cuando iba diciendo las notas fue horrible porque nos había ido a todos mal, nos sacamos una baja calificación...” (SAC Feedback, Tamara, P-Ec)

“Nos estaba dando una charla motivacional, como una charla a quienes nos fue bien, o sea que habían notas buenas y malas, y las que eran buenas no estaban tan buenas...” (SAC Feedback, Javier, P-Ec)

“Cuando recibí la prueba, porque era un rojo” (SAC Revisión, Bárbara, P-Ei)

“me acuerdo que la tía entregó las pruebas que había hecho como repetición, porque a la mayoría del curso le fue mal en esa prueba y a mí en especial me fue bien, por eso estaba como súper contenta ese día.” (...) “Estaba con mi compañero, con el Javier, y a él le fue bien igual, conmigo. Y estábamos así como súper felices. La tía nos entregó la nota y nos empezamos a reír y el Javier estaba diciendo que yo le había copiado.” (SAC Calificaciones, Rosario, P-Ei; Ei-Ei)

“cuando la profe se acercó a nosotros, yo le dije: ‘profesora ¿qué nota me saqué?’ y me dijo: ‘un 6.1’. Y dije: ‘¿en verdad, en serio?’ [Profesora] ‘sí, yo te dije que tú podías y que estaba bien’. Y ahí como que ‘¡ah, buena!’.” (SAC Calificaciones, Javier, P-Ei)

“la profe avisó que me saqué un 6.9 en la prueba. Y lo que sentí fue, por así decirlo, de cierta manera, un dolor y una angustia de estar tan cerca, pero tan lejos al mismo tiempo del 7, que es la nota máxima (...) Además, que la Ceci estuvo por así decírmelo todo el tiempo refregándomelo en la cara (...) Que ella se sacó un 7.0, yo me saqué un 6.9 (...) que haya estado la Ceci a mi lado y, además, que haya llegado con la que estudiamos y ella también se sacó un 70. Y fue como que ‘oh, porque ella... la Katia’, porque tampoco se sacaba muy buenas notas que digamos” (SAC Calificaciones, Adriano, P-Ec; Ei-Ei; Ei-Ei)

B.2. Revisión y valoración de la resolución y resultados de la tarea

Las actuaciones en su conjunto están orientadas a la supervisión y revisión de la tarea de los participantes. 5 AdR fueron emitidos por la profesora y 2 por estudiantes. En ambos casos los participantes consideraron como un AdR los comentarios y valoraciones sobre la resolución de las tareas y el resultado de las mismas, lo que les permitió tomar perspectiva tanto sobre sus estrategias de trabajo, de aprendizaje y de participación para sacar adelante las tareas como, también, sobre sus conocimientos sobre física.

Un AdR surgió en el SAC Finalización y los otros 4 en los segmentos Desarrollo. De acuerdo con la descripción de los segmentos, ambos comportan una tarea más o menos similar (resolver una guía de ejercicios), lo que influye en que sea común la naturaleza de las actuaciones que están en el origen de cada uno de los AdR.

Tabla nº 17

Citas textuales que resumen los AdR de esta subcategoría

“cuando la profesora dijo que vio que trabajamos bien y que nos iba a repetir la prueba” (SAC Finalización, Tamara, P-Ec)

“me sentí inteligente porque la tía dijo que lo que abía echo en el trabajo estaba bien y lo ise sin ayuda” (SAC Desarrollo, S3, Tamar, P-Ei)

“...trabajamos súper bien con mi compañero y la profesora nos dijo que estaba bien el trabajo en una parte que nos revisó y nos sentimos súper felices porque nos motivamos a que íbamos a tener buena nota.” (SAC Desarrollo, S4, Rosario, P-Eg)

“ellos nos dijeron ‘no, esta malo. Si es de esta manera’. Y ahí fue cuando llamamos a la profesora y nos resolvió la duda” (...) “nos dijo: ‘pero está bien lo que hicieron, está muy bien. Por qué la borraron’. Nosotros dijimos: ‘los chiquillos nos confundieron y todo eso’. ‘No, está excelente, está muy bien lo que tenían hecho’.” (SAC Desarrollo, S4, Javier, Eg-Eg, P-Eg)

B.3. Ayudar para comprender las preguntas de la tarea

Son 2 actuaciones emitidas por la profesora y orientadas a ayudar a resolver la tarea. La explicación y clarificación de las preguntas de la prueba fue lo que los participantes consideraron un AdR, ya que les permitió identificar sus dificultades para solucionar los ejercicios, responder con más confianza la prueba y sentirse apoyados por la profesora.

En ambos casos los AdR tuvieron lugar en el segmento Prueba y corresponden a una actuación prototípica de la profesora.

Tabla nº 18

Citas textuales que representan los AdR de esta subcategoría

“Va explicado lo que yo le pregunto y voy comprendiendo mejor la pregunta y... saber responder bien.” (SAC Prueba, Bárbara, P-Ei)

“Estaba como no..., no puedo, ‘¡profesora por favor venga ayudarme!’. Me explicó y ahí fue como ‘¡oh, que era fácil, como no lo pude hacer!’ y me reconfortó la mente” (...) “A medida que me iba explicando yo le iba tomando sentido a la pregunta que me planteaba en la prueba...” (SAC Prueba, Javier, P-Ei)

B.4. Implementación de una evaluación remedial

Una actuación orientada a desarrollar una evaluación remedial de los contenidos de aprendizaje. La actuación fue realizada por la profesora, ocurrió en el segmento Prueba y el participante consideró como un AdR que en el marco de repetición de una prueba la profesora haya usado el mismo recurso evaluativo anterior, ya que le permitió valorar tanto su preparación para la evaluación como sus expectativas de resultado.

Tabla nº 19

Citas textuales que representa el AdR de esta subcategoría

“Al principio fue como que... fue como en shock, por qué la tía empezó a hacer la misma prueba” (...) *“...era la misma anterior, entonces como que uno se sabía las respuestas”* (SAC Prueba, Adriano, P-Ec)

C. Experiencias mediadas por un AdR dirigidos a la gestión de los significados

Esta categoría agrupa 5 AdR y en su conjunto remiten a una temática común relacionada con la gestión de los significados por parte de los participantes.

C.1. Comentarios y valoraciones de los conocimientos mostrados en la sesión

En su conjunto, las 5 actuaciones son comentarios acerca de los conocimientos sobre los contenidos de aprendizaje de física. En 4 experiencias el emisor del acto fue un compañero y solo en 1 la profesora. En todas las experiencias, los participantes tomaron como un AdR la valoración sobre sus conocimientos y manejo de los temas, el recuerdo de los contenidos y el desempeño en la sesión, lo que les permitió a los participantes darse cuenta y sentirse más seguros de sus conocimientos, comprensión de la materia y aprendizajes en física.

Los AdR ocurrieron en los segmentos denominados Recapitulación, Revisión y Desarrollo (tanto de la S3 y S4), segmentos que en cierta medida coinciden en su finalidad educativa, ya que pretenden que los estudiantes, por medio de distintas tareas, pongan en ejercicio sus conocimientos sobre física. Lo anterior, entonces, influyó en que las actuaciones que están en el origen de cada AdR sean de naturaleza similar.

Tabla n° 20

Citas textuales que resumen los AdR de esta subcategoría

“Me dijeron que recordaba bien la materia y... después una compañera me dijo que tenía buena memoria, porque recordaba lo que la profesora estaba preguntando y lo que habíamos pasado en la otra parte y me sentí súper bien, porque sabía lo que estaba hablando la profesora y pude responder lo que ella preguntaba...” (SAC Recapitulación, Rosario, Ei-Ei)

“que una compañera me dijo que había comprendido la materia.” (SAC Resolución, Bárbara, Ei-Ei)

“La profesora me felicitó en ese momento y me dijo que había aprendido, que había logrado lo que ella esperaba, el aprendizaje” (SAC Revisión, Tamara, P-Ei)

“... la compañera con la que había estado haciendo el trabajo, que también es la Bárbara, mi amiga, que siempre hacemos las cosas juntas y me dijo, así como ‘y lograste aprender lo que hicimos la clase pasada’ y fue como ‘sí, Bárbara, lo logramos’ (SAC Desarrollo, S3, Tamara, Ei-Ei)

“yo a veces hacía comentarios de física y mi compañera decía ‘sí, sí, está bien’” (SAC Desarrollo, S4, Bárbara, Ei-Ei)

D.Experiencias mediadas por un AdR dirigidos a la gestión de las relaciones socioafectivas

Esta categoría contiene solo 2 AdR, los que remiten a un tema común relacionado con la gestión de las relaciones socioafectivas de los participantes.

D.1. Contención emocional tras una mala calificación

Son 2 actuaciones que remiten a la contención emocional de la participante al sentirse frustrada por sus calificaciones. En ambos casos la receptora del acto fue la misma participante, quien percibió la preocupación y consuelo de los compañeros como un AdR y, por el contrario, la desatención de la profesora como otro AdR. Frente al disgusto y el decaimiento, por una parte, la participante se sintió reconfortada y alentada para mejorar su rendimiento y probar nuevos métodos de estudio y, por otra, extrañó el apoyo y las orientaciones de la profesora para afrontar los desafíos académicos.

Tabla n° 21

Citas textuales que representan los AdR de esta subcategoría

“Mis compañeros me consolaron después de saber mi nota y la profesora no supo que yo estaba triste.” (SAC Calificaciones, Camila, Eg-Ei; P-Ei)

2.3.3. Experiencias subjetivas de aprendizaje mediadas por un AdR: organización temática de acuerdo con el sentido de las actuaciones

En este apartado, incorporamos el análisis de las entrevistas que versa sobre los distintos elementos de la construcción de la identidad de aprendiz que se vieron reconstruidos a partir del AdR. En esta oportunidad, organizamos el análisis de acuerdo con los siguientes elementos: otros significativos, emociones, objetivos y motivos de aprendizaje y, por último, características de la actividad, con el fin de identificar su papel en la atribución de sentido que los participantes les dan a las experiencias mediadas por un AdR.

Otros significativos

En relación con los integrantes de las experiencias, partimos de la premisa que toda experiencia mediada por un AdR está formada por al menos dos actores; en primer lugar, el emisor del AdR y en segundo, el receptor del AdR, que en algunos casos coincide con el destinatario de la actuación. A partir de los datos, hemos advertido que en la reconstrucción discursiva de las experiencias los participantes identificaron a *otros* como formando parte de la experiencia, y en estos casos los otros pudieron integrar la experiencia de dos formas distintas y excluyentes entre sí: una, de forma presencial y, dos, de forma recordada. El primer caso corresponde a otros actores que físicamente formaron parte de la actividad, que compartieron con el participante y que este los integró en el relato de la experiencia. El segundo caso, los otros recordados, se refiere

a personajes que físicamente no compartieron con el participante durante la actividad, pero que este los evocó durante la reconstrucción de la experiencia y los integró a ella.

A continuación, exponemos dos citas que representan estas dos formas de participar en la experiencia.

Tabla nº 22

Citas representativas de los dos tipos de integrantes que forman parte de una experiencia mediada por un AdR

Integrante presencial

“ellos iban más atrasados que nosotros y en el momento que ellos estaban desarrollando su pregunta nos preguntaron ¿cómo lo habíamos hecho y cómo era? Nosotros dijimos ‘de tal manera’ y ellos nos dijeron ‘no, está malo, si es de esta manera’. Y ahí fue cuando llamamos a la profesora y nos resolvió la duda...” (SAC Desarrollo, Javier)

Integrante recordado

“al principio, por así decirlo, el momento de ‘oh, vamos a hacer una prueba, qué nervio’, pero después iba a ser como, emh... que era la misma anterior, entonces como que uno se sabía las respuestas, porque justo como en ese momento, antes, unos dos días antes, una amiga nos había llamado para estudiar la prueba, entonces justo estudiamos completa la prueba y cuáles eran las respuestas correctas...” (SAC Prueba, Adriano)

Por otra parte, nos interesamos en explorar el protagonismo de los integrantes que forman parte de una experiencia mediada por un AdR. Específicamente, intentamos identificar las experiencias que comportan *otros significativos* para los participantes, con el fin de determinar cómo en este tipo de experiencias algunos de sus integrantes son investidos de algún significado particular, es decir, las experiencias en que los participantes destacaron a algún integrante porque al menos en esa experiencia tuvo un significado especial para él.

En primer lugar, los datos muestran que los emisores de un AdR no necesariamente son un *otro significativo* para el participante. De tal forma, el protagonismo del emisor de un AdR (que *per se* ya tiene un papel y participación en la experiencia) puede limitarse sólo a ser el desencadenante de la experiencia de reconocimiento de sí mismo como aprendiz y su presencia no aportar nuevos significados a la experiencia. Esto nos permite inferir que las experiencias subjetivas de reconocimiento como aprendiz mediadas por un AdR no necesariamente van a estar integradas por un *otro significativo* para el participante, en otras palabras, estas experiencias no necesariamente están formadas por personajes que ya sean significativos para el aprendiz o que en la experiencia tengan un significado especial.

En segundo lugar, hemos identificado que en el proceso por el que los participantes le atribuyen sentido a sus AdR, algunos de los integrantes de la experiencia fueron destacados por sobre los otros y investidos de un valor particular, lo que aportó nuevas referencias y recursos para el reconocimiento de sí mismo como aprendiz de los

participantes. De esta forma, el significado asignado a aquel *otro* aporta nuevos significados para la construcción del sentido del AdR.

De acuerdo con los datos, la profesora y/o los pares se posicionan como un integrante significativo en las experiencias por al menos una de las siguientes razones: cuando el participante los valora como un referente académico, porque proporcionan ayuda académica, contención emocional o por el vínculo afectivo que han mantenido con el participante. Es importante señalar que estas razones no son excluyentes entre sí; con esto queremos decir que pueden ser más de una las razones por la que un integrante de la experiencia es significativo para el participante.

Tabla nº 23

Los otros significativos: razones y citas representativas

Profesora

Referente académico: la profesora constituye el principal referente académico que le permite a los participantes valorar su desempeño académico y proyectar su rendimiento (calificaciones) a partir de comentarios personalizados o colectivos ofrecidos por ella.

“fue una... como las personas importantes, la profe porque me dijo que había estado bien y como que me hizo sentir que lo había logrado.” (SAC Desarrollo, S3, Tamara)

Ayuda académica: la profesora es la agente de ayuda académica más confiable, ya sea para comprender ciertos contenidos de aprendizajes y/o para resolver algunas tareas.

“como yo estaba tan complicado en eso, me abrió como la mente por así decirlo y pude resolverlo mejor. Me hizo sentir como que ya me falta lo último, me ayudó como a concluir lo que me faltaba y así poder entregar la prueba seguro y confiado” (SAC Prueba, Javier)

“ella [la profesora] me ayudó a comprender mejor las respuestas y quizá me iba a ir mejor en la prueba.” (SAC Prueba, Bárbara)

Contención emocional: la profesora es significativa cuando es vista como un agente de contención emocional en circunstancias de frustración e insatisfacción académica.

“... que me dijera [la profesora] así como... que a lo mejor en esa me había ido mal, pero después me podía ir mejor, porque... O que me dijera que ella tiene como un momento disponible para mis dudas...” (SAC Calificaciones, Camila)

Vínculo afectivo: la profesora es significativa cuando los participantes identifican y/o atribuyen que, en las distintas labores de la profesora, hay motivos académicos como, también, afectivos que buscan el bienestar y desarrollo de los estudiantes. Además, cuando identifican expresiones de afecto en sus acciones.

“Lo dijo [la profesora] como con una voz súper contenta y como que estaba... feliz con lo que nosotros habíamos hecho. Por lo menos, fue lo que yo sentí.” (SAC Desarrollo, S4, Rosario)

Estudiantes (pares)

Referente académico: los estudiantes son interpretados como un referente académico cuando le permiten al participante valorar y comparar su rendimiento académico. En este caso surgen dos tipos de referentes contrapuestos entre sí; uno que representa una autoridad académica, ya que según los participantes tal integrante sabe más sobre los contenidos de aprendizaje y/o tiene buenas calificaciones. En contraparte, el segundo tipo de referente representa una inferioridad académica, ya que los participantes consideran que tal integrante puede mostrar desinterés por aprender, tener menor dominio de los contenidos de aprendizaje y/o tener bajas calificaciones.

“Fue como que... así como ‘oh, lo logramos’ así, fue... una experiencia bonita que nos hayan apoyado, sobre todo mi compañera, que es como la matea, la Lupe, que nos haya enseñado y nos haya dicho ‘chiquillas, al fin, lo lograron’.” (SAC Finalización, Bárbara)

“[Kathia] en la nota anterior, se sacó no sé si un tres y algo o un cuatro y algo, entonces que haya subido de esa nota a un siete, estuvo bien” (...) *“me sentí buen profesor”* (SAC Calificaciones, Adriano)

Ayuda académica: los estudiantes son significativos cuando son agentes de ayuda académica ya sea para comprender ciertos contenidos de aprendizajes y/o resolver algunas tareas.

“porque voy a tener mejor nota y gracias a ella [compañera] que, también, me enseñó más.” (SAC Resolución, Bárbara)

Contención emocional: los estudiantes son significativos por cuanto son agentes de contención emocional en circunstancias de frustración e insatisfacción académica.

“... Y... la Bárbara, que me dijo que... igual no me tenía que echar a morir, sino que tenía que tratar de ver el lado positivo y que la tía nos iba a entregar una guía y con eso iba a aprender más.” (SAC Feedback, Tamara)

Vínculo afectivo: los estudiantes son significativos cuando el participante reconoce una relación de amistad o compañerismo que antecede al compartir casualmente en la actividad.

“Igual fue como emocionante (risas), es que el Javier... Yo con él somos compañeros desde séptimo básico, entonces me alegro cuando se saca buena nota, porque igual se esforzó mucho, mucho más que yo incluso y le va más mal que a mí en algunos...” (SAC Calificaciones, Rosario)

Emociones

En primer lugar, ha sido posible identificar que la percepción de un AdR conlleva al menos una reacción emocional que los participantes son capaces de interpretar en relación con la actuación. A partir de estos antecedentes podemos suponer que, en términos generales, todo AdR trae consigo efectos emocionales que, también, llaman la atención de los participantes, por lo que son integrados en la atribución de sentido que dan al AdR como a la experiencia de reconocimiento de sí mismos como aprendices en su conjunto.

Tabla nº 24

Citas representativas de la reacción emocional a partir de un AdR

“Me sentí feliz y bien conmigo misma” (SAC Resolución, Bárbara)

“Me sentí mal, porque esperaba más de mí en la prueba” (SAC Prueba, Camila)

“[la experiencia] *Por eso se llama ‘La desesperación’, porque ese fue, por así decir, el sentimiento principal*” (SAC Desarrollo, S4, Adriano)

Los datos muestran, también, que algunos AdR alteran el estado de ánimo de los participantes, es decir, que en el instante que perciben un AdR esto no solo comporta una reacción emocional, sino que se genera un cambio en el estado de ánimo de los participantes, traducándose en un hito que marca un antes y un después en términos anímicos. Este cambio se debe a que junto al, o tras el AdR surgen nuevas emociones o se intensifican algunos sentimientos ya experimentados por los participantes. En el primer caso, los datos muestran que las emociones que surgen tienden a ser diametralmente opuestas al estado de ánimo de base que antecedió al AdR. En el segundo caso, los datos han permitido determinar que si bien el AdR intervino en el estado de ánimo lo hizo enfatizando una que otra emoción que ya estaba experimentando el participante. Por último, en ambos casos, los cambios en el estado de ánimo pueden perdurar por el resto de la sesión, si es que no se vuelve a alterar por la percepción de algún otro AdR o algún otro evento.

Tabla nº 25

Citas representativas del cambio en el estado de ánimo

Emociones nuevas

“En la mañana yo estaba un poco bajoneada, tuve un problema con una amiga y con un amigo, entonces como que me dijera eso me subió mucho el ánimo, me puse más contenta, me dieron más ganas de seguir trabajando para ver si me ayudaba mucho en el día.” (SAC Desarrollo, S4, Rosario)

“Como que de triste pasé a un estado como feliz, como que... me sentí como aliviada, a la vez, y feliz por el hecho de que había logrado comprender algo que no había entendido durante... semanas de clases...” (SAC Finalización, Tamara)

Emociones intensificadas

“yo ya estaba nervioso. Eso que dijo que igual hubieron hatos rojos, muchos!. Yo quedé: ‘no, no puede ser’ (...) “Me achaqué un poco, no me sentía muy bien” (SAC Feedback, Javier)

Objetivos y motivos de aprendizaje

A partir del AdR se aprecia que los participantes reconstruyen, en principio, algunos objetivos de aprendizaje y, en menor medida, determinados motivos de aprendizaje. Podríamos decir que es de esperar que los AdR intervengan principalmente sobre los

objetivos, ya que la identificación de los AdR se llevó a cabo durante la actividad de aprendizaje y la reconstrucción discursiva de ellos se realizó al poco tiempo después de haber ocurrido la experiencia.

Además, los datos muestran que en lo que se refiere a los objetivos, y también en el caso de los motivos, los participantes se ven envueltos en un proceso de tipo metacognitivo, ya que el AdR, en alguna u otra medida, los interpela de cara con las exigencias propias de actividad en la que están participando. Como hemos podido examinar, el significado de cada AdR llama la atención de los participantes sobre alguna dimensión del proceso de enseñanza aprendizaje del que él/ella forma parte (la participación, las tareas, los saberes objeto de aprendizaje o las relaciones socioafectivas). En el marco de esta confrontación, los participantes se ven envueltos en procesos reflexivos situados, relacionados con las características de la actividad y el margen de ajuste/desajuste de sus propios objetivos con los que ofrece y/o demanda la actividad.

De acuerdo con lo anterior, tanto en las experiencias registradas en los diarios y sobretodo en la reconstrucción discursiva de las experiencias llevada a cabo por medio de las entrevistas, los participantes por medio de diferentes expresiones, tales como “*me di cuenta*”, “*me identifiqué*”, “*me quedó más claro*”, “*me hicieron un clic*”, “*me afectó*”, dieron cuenta de verse envueltos en un proceso de reflexión orientado a evaluar, valorar y/o emitir un juicio sobre algún aspecto de sí mismos como aprendices relacionados con sus propios objetivos de aprendizaje y en contraste con los que proponía y/o demandaba algún integrante o la actividad misma. De esta forma, el AdR permitió a los participantes observarse y tomar perspectiva de sí mismos en relación, al menos, con el significado inmediato que comportaba el AdR, a fin de, por una parte, intentar alinear sus objetivos con los de la actividad y, por otra, darle un sentido tanto a su presencia y participación en la actividad como a la actividad misma.

En lo relacionado con los objetivos, distinguimos que en algunas experiencias la reflexión de los participantes involucró ya sea una mirada retrospectiva o proyectiva sobre uno o varios aspectos de su gestión de la participación social en las sesiones, su gestión de la tarea académica, su gestión de los significados objetos de aprendizaje y/o de las relaciones socioafectivas. Esto nos ha permitido concluir que, aunque los AdR tienen su protagonismo y operan en la actividad misma, demandando una reconstrucción de objetivos muy ajustada y contingente a la actividad (los ajustes necesarios para el posicionamiento del participante y su participación inmediata) los participantes recurren e incorporan los significados pasados (o transcontextuales) sobre sí mismos como aprendices e incluso significados imaginados.

Características de la actividad

Como ya enunciamos en el apartado anterior, los AdR interpelan a los participantes para que reflexionen sobre ellos mismos y se pronuncien, en principio y al menos, sobre la misma intención educativa que comporta la actuación. Es decir, hemos visto que como

mínimo los participantes reflexionan sobre el mismo significado o la dimensión educativa que comporta el AdR, esto es: algún aspecto de su gestión de la participación, de la tarea académica, de los contenidos de aprendizaje o las relaciones socioafectiva. Estas 4 dimensiones, a su vez, nos permiten operacionalizar las características de la actividad y con ello podemos señalar que con cada AdR los participantes reconstruyen significados vinculados, entonces, con algún aspecto de la actividad.

A continuación, presentamos un cuadro que resume e ilustra los objetivos que fueron reconstruidos en cada uno de los 4 aspectos de la actividad o dimensiones educativas.

Tabla n° 26

Replanteamiento de objetivos de acuerdo con cada aspecto de la actividad o dimensión educativa

Caract. actividad / dimensión educativa	Descripción del replanteamiento de objetivos de aprendizaje
A.Participación social	<ul style="list-style-type: none"> • Participar más en las sesiones • Intentar y probar nuevas formas de participación, por ejemplo: atreverse a preguntar a la profesora y los compañeros, a pedir ayuda, mostrar los avances en el trabajo, entre otras. • Mejorar la actitud y disciplina durante las sesiones, por ejemplo: poner más atención, escuchar las orientaciones de la profesora, conversar menos, evitar despistes, etc. • Seguir y respetar los turnos de atención y supervisión por parte de la profesora • Abstenerse de copiar en las pruebas
B.Tarea académica	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar el rendimiento académico y subir las calificaciones, gracias al mérito propio • Mejorar la comprensión de las características y exigencias de las tareas y evaluaciones • Estudiar y prepararse para una evaluación • Mejorar el desempeño durante una evaluación • Resolver las tareas autónomamente • Persistir en la resolución de las tareas, evitando su abandono • Avanzar en el desarrollo de las tareas a fin de terminarlas a la brevedad • Orientarse al desarrollar las tareas por sobre otras acciones como conversar con compañeros, revisar el móvil, etc • Colaborar en los grupos de trabajo tanto para ayudarse mutuamente a aprender como para sacar adelante las tareas • Ayudar a los compañeros a estudiar y aprender sobre física
C.Significados	<ul style="list-style-type: none"> • Sentirse inteligente, considerarse más capacitado y con mejores

(contenidos de aprendizaje)	<p>habilidades para aprender física que algunos (o muchos) de sus compañeros</p> <ul style="list-style-type: none"> • Percibir haber aprendido sobre los contenidos de física • Mejorar los conocimientos e interesarse por saber más sobre física • Mejorar el procesamiento de la información: atender selectivamente, leer comprensivamente, ordenar las ideas, reflexionar sobre lo que se estudia, entre otras. • Mejorar la comprensión de los contenidos ya sea solicitando explicaciones o resolviendo las dudas con otros • Reflexionar sobre cómo se está estudiando • Considerar y revisar los errores para aprender de ellos
D.Relaciones socio-afectivas	<ul style="list-style-type: none"> • Manejar la frustración por temas académicos y mantener la motivación por aprender

Discusión de los resultados

Hemos organizado la discusión de los resultados en torno a tres preguntas guía: la primera *¿qué son los AdR?* está orientada a discutir la naturaleza de lo que hemos denominado AdR, la segunda pregunta *¿cuáles son los AdR?* tiene por objeto proponer una clasificación de los AdR, la tercera y última pregunta *¿cómo operan en el proceso de reconstrucción de significados mientras las personas participan en la actividad y/o inmediatamente después de ella?* pretende reflexionar sobre el papel de los AdR en la reconstrucción de la IdA.

1. ¿Qué son los AdR?

Los resultados nos han permitido corroborar y, también, ampliar las primeras ideas a partir del cual hemos definido los AdR. Al respecto, efectivamente los AdR son acciones explícitas o implícitas, que pueden ser positivas o, incluso, negativas y que contribuyen al logro de, o a mantener, algún tipo de reconocimiento de los participantes como aprendices. Como han mostrado las experiencias subjetivas de aprendizaje recopiladas por medio de los diarios, entre las múltiples y variadas acciones que surgen en una actividad no todas llegan a ser un AdR, aunque hayan sido producidas con cierta intención. Podemos decir, entonces, que un AdR se define por sus “efectos”, por las consecuencias de una actuación, ya que estas producen o tienden a producir una reconstrucción de significados del participante como aprendiz y de su participación en la actividad.

A continuación, a partir de los datos analizados, planteamos dos premisas que nos ayudan a avanzar en la definición de la naturaleza de los AdR. En primer lugar, en cada experiencia mediada por un AdR, el acto correspondió a una actuación típica del SAC; es decir, los participantes percibieron y tomaron como un AdR alguna actuación ordinaria de un segmento, actuación que representaba ya sea la finalidad educativa del

segmento y/o las tareas en torno a la que los participantes trabajaban y/o la forma de participación que este promovía. Lo anterior, nos permite sostener que los AdR surgen a partir de interacciones comunes y corrientes, que representan las formas en que se concreta la actividad conjunta que se construye a lo largo de un proceso de enseñanza y aprendizaje específico. En consecuencia, los AdR aparecerán —o no— a la par del proceso de construcción de la interactividad, por lo que la estructura y la dinámica de un AdR no se puede anticipar ni definir de antemano, sino que dependerá de la manera en que los participantes concretan la articulación de sus actuaciones en torno a las tareas y/o contenidos de aprendizaje.

La segunda premisa, relacionada con la anterior pero que suma un rasgo definitorio adicional, es el carácter situado de los AdR. Si el origen de un AdR es situado, tanto el significado de la actuación como el sentido que un participante atribuye al AdR también debemos entenderlos como situados. El respectivo contexto de actividad donde tuvo lugar cada AdR comporta un significado particular a la actuación y, más aún, a la interpretación personal que cada participante hace de dicha actuación, ya cada uno le atribuirá un sentido de acuerdo con la reacción emocional que despertó en él/ella, el valor que le dan a la interacción que mantienen con los otros integrantes de la experiencia y la mirada crítica con la que reflexiona sobre sus objetivos de aprendizaje.

2. ¿Cuáles son, qué tipos de AdR surgen en una actividad de aprendizaje?

El propósito de esta pregunta es intentar identificar y definir algún tipo de clasificación de los AdR. Al respecto, durante los análisis hemos organizado los AdR de acuerdo con distintos criterios: los contextos donde tuvieron lugar (los SAC), las diadas entre quienes surgió (agente emisor – participante destinatario) y la orientación educativa que comportaba la actuación (participación, tarea, significados o relaciones socioafectivas).

Consideramos que conjugar estos criterios permite situar e identificar las características de cada acto en relación con el total de los actos a lo largo de una SD⁴⁸. Sin embargo, para la definición de una tipología de AdR es más apropiada la organización de los actos según la orientación educativa que comporta la actuación, es decir, el significado educativo asignado a la actuación que estuvo en el origen del AdR. Este criterio nos ofrece 4 categorías de AdR, clasificación que nos permite, por una parte, fundamentar y discutir los AdR a la luz de un marco orientado a comprender la dinámica de la actividad conjunta en las actividades de aprendizaje, por lo que nos da un referente teórico relevante. Por otra parte, las 4 categorías temáticas son lo suficientemente amplias o genéricas, por lo que podemos utilizarlas para clasificar los AdR de cualquier actividad de aprendizaje y, asimismo, cada categoría permite contener la particularidad de cada AdR, respetando su carácter situado.

3. ¿Cómo operan los AdR en el proceso de reconstrucción de significados mientras las personas participan en la actividad y/o inmediatamente después de ella?

⁴⁸ Las tablas n° 6 y 13 son un ejemplo de la visión de conjunto de las características de los AdR.

Los AdR tienen lugar y protagonismo en experiencias subjetivas de aprendizajes y, consecuentemente, dan lugar a un tipo específico de experiencias de aprendizaje: las experiencias subjetivas de reconocimiento como aprendiz. Los datos muestran que estas experiencias contienen y en ellas media al menos un AdR. Además, dependiendo de la cantidad de AdR y la relación entre ellos dan lugar a experiencias de reconocimiento simples o complejas. Con experiencias simples nos referimos a experiencias que contienen un único AdR; en cambio, en las experiencias complejas operan al menos dos AdR. En este último tipo de experiencias, a su vez, hemos identificado otros dos subtipos de experiencias, las que se diferencian entre sí porque los AdR difieren temporo-espacialmente en uno y otro caso.

Experiencias mediadas por AdR superpuestos

Son experiencias que comportan al menos dos AdR que provienen de un mismo emisor o, incluso, diferentes y que surgen durante un mismo SAC. La reconstrucción discursiva de estas experiencias muestra cierta superposición de los actos, es decir, que la percepción de ambos actos coincidió temporo-espacialmente y aunque cada uno tiene su origen en actuaciones diferentes (y con sus respectivos significados) los participantes construyen el sentido de la experiencia conjugando ambos AdR, o sea, el sentido no se explica ni por uno ni por otro acto, sino por ambos.

A partir de la reconstrucción discursiva, nos fue posible identificar 6 experiencias subjetivas de reconocimiento como aprendiz que se fundaron a partir de AdR *superpuestos* entre sí, las que corresponden a 5 participantes.

Tabla nº 27

Identificación de las experiencias mediadas por AdR superpuestos

Participante	Experiencias / AdR	SAC	Significado del AdR	Diada emisor-destinatario
Camila	1 experiencia, 2 AdR	Calificaciones	GSA	Eg – Ei
			GSA	P – Ei
Rosario	1 experiencia, 2 AdR	Calificaciones	GTA	P – Ei
			GTA	P - Ei
Tamara	1 experiencia, 2 AdR	Desarrollo (S3)	GTA	P – Ei
			GS	Ei – Ei
Tamara	1 experiencia, 2 AdR	Desarrollo (S4)	GTA	Ei – Ei
			GTA	P – Ei

Adriano	1 experiencia, 3 AdR	Calificaciones	GTA	P – Ei
			GTA	P – Ei
			GTA	Ei - Ei
Javier	1 experiencia, 2 AdR	Desarrollo (S4)	GTA	Eg – Eg
			GTA	P – Eg

Experiencias mediadas por AdR encadenados.

Estas experiencias comportan, también, al menos dos AdR que son emitidos ya sea por un mismo integrante de la actividad o, incluso, diferentes. Lo particular de estas experiencias es que los AdR surgen en distintos SAC (de una misma sesión), en el que uno y otro se va relacionando en la construcción del sentido de la experiencia. La reconstrucción discursiva de estas experiencias muestra que el primer AdR influye en la percepción de un segundo AdR ocurrido en otro segmento, de esta forma se produce cierto encadenamiento entre los AdR y que, aunque los actos difieran en sus significados, van contribuyendo al sentido que tiene la experiencia para los participantes.

La reconstrucción discursiva nos permitió identificar 2 experiencias subjetivas de reconocimiento como aprendiz que se fundaron a partir de AdR *encadenados* entre sí, las que corresponden a 2 participantes.

Tabla n° 28

Identificación de las experiencias mediadas por AdR encadenados

Participante	Experiencias/AdR	SAC	Dimensión	Diada <i>emisor-destinatario</i>
Bárbara	1 experiencia situada en 2 SAC, 2 AdR	Feedback	GTA	P – Ec
		Resolución	GTA	P – Ei
Tamara	1 experiencia situada en 3 SAC, 3 AdR	Feedback	GTA	P – Ec
		Revisión	GS	P – Ei
		Finalización	GTA	P – Ec

Por otra parte, los análisis de los datos nos permiten decir que el sentido de los AdR no se construye a partir de una transferencia lineal y directa de los significados que comporta la actuación que está en el origen de cada AdR. En principio, podemos

afirmar que se da una re-co-construcción de significados situados y que comporta un proceso reflexivo-afectivo. En relación con la primera cuestión, en parte, ya la hemos comentado (al intentar responder la primera pregunta) señalando que tanto los significados como la negociación de los mismos son situadas. En cuanto a la segunda aseveración, el AdR conlleva procesos de índole reflexivo, afectivo e incluso conductuales. Como lo comentamos en su oportunidad, todo AdR conlleva una reacción emocional que altera el estado de ánimo de los participantes, de esta forma podríamos decir que un AdR, a diferencia de las otras actuaciones que surgen en la actividad, llama la atención del participante porque sobrepasa su umbral afectivo. A sí mismo, los participantes confrontados por el significado del AdR analizan y reflexionan sobre sus objetivos más inmediatos y el grado de adecuación de estos a lo requerido por la actividad, en función de decidir algún curso de acción ya sea inmediato o proyectivo. A partir de lo anterior, algunos participantes ejecutan en la actividad misma lo que se han replanteado o lo nuevo que se han propuesto ya sea para su gestión de la participación, de la tarea, de los significados o de las relaciones socio-afectivas. Al contrario, otros solo lo enuncian como una posibilidad y/o promesa para una actividad futura. De esta forma, la reconstrucción del significado del AdR pareciera tener un efecto normativo y de autorregulación en los participantes, en un intento de ajustarse y operar en la actividad.

Anexos

A continuación, se encuentra el análisis —en extenso— de la entrevista realizada a una participante.

Estudiante: BÁRBARA

Sesión nº 1

<p>Sesión nº 1 1° AdR: SAC feedback, GTA (P-Ec) 2° AdR: SAC resolución, GTA (P-Ei) Son 2 AdR encadenados entre sí, que ocurren en segmentos distintos, pero que en su conjunto dan paso a la experiencia de reconocimiento como aprendiz.</p>	
AdR	<p><i>“Cuando dijo que no a todos les había ido bien” (...)</i> <i>“Cuando recibí la prueba, porque era un rojo”</i></p> <p>A continuación, más antecedentes del AdR: <i>“Cuando dijo que no a todos les había ido bien y yo sabía que me iba a ir mal... Y ahí yo no entendía mucho la materia.” (...)</i> <i>“Como que me identifiqué, porque yo sabía que a lo mejor me iba a ir mal.” (...)</i> [¿Y qué fue en el momento lo que te generó más ese impacto? ¿Que la profesora hiciera estos comentarios, o el hecho de cuando recibiste la prueba?] <i>“Cuando recibí la prueba, porque era un rojo.”</i></p>
Significado y sentido del AdR	<p>Los comentarios de la profesora junto con la recepción de la calificación fueron percibidas como actos confirmatorios y la evidencia tanto de una mala calificación como de una descuidada preparación de la evaluación <i>“yo creía que me iba a ir mal y me fue mal, me saqué un rojo” (...)</i> <i>“porque con la nota uno se da cuenta que no estudió tanto y que tiene que estudiar más.” (...)</i> <i>“puede ser que se notó que quizá no estudié tanto o no prestaba tanta atención en clases.”</i></p> <p>A partir de lo anterior, la participante tomó conciencia de su bajo compromiso y mal rendimiento en la asignatura, replanteándose su participación en clases <i>“me di cuenta que</i></p>

	<i>me estaba yendo mal y tenía que estudiar más.” (...) “porque tenía que aprender más y comprender más la materia y estudiar más.” (...) “Sí, para prestar más atención y estudiar más. Si tengo una duda, preguntar a la profesora o a una compañera que sepa más.”</i>
Otro significativo	La profesora fue la emisora del AdR, ya que comunicó colectivamente el feedback sobre los resultados de la prueba y quien entregó personalmente la calificación a la participante. Sin embargo, la participante no refiere argumentos le den mayor protagonismo a la profesora en la experiencia.
Emociones	Durante el AdR la participante reaccionó con malestar “Igual se siente mal, porque sacarse una mala nota... igual es bueno sacarse buenas notas.”
Características de la actividad: GPS	Motivos y objetivos de aprendizaje La participante reconstruyó objetivos relacionados con su participación en la sesión; en este sentido, cambió su actitud durante el resto de la sesión <i>“como que me ayudó a estar más motivada, a prestar más atención.”</i> Adicionalmente, se planteó esforzarse por atender y orientarse a la tarea durante las clases por sobre otra ocupación <i>“tenía que prestar más atención y no desconcentrarme con cualquier cosa o ponerme a conversar con una compañera.” (...) “Que a veces me despistaba o me desconcentraba fácil o me ponía a hablar con una compañera y ahí uno se desconcentra.”</i>

Sesión nº 1

Sesión nº 1 AdR: SAC Resolución, GS (Ei-Ei) Un AdR, delimitado de los otros AdR ocurridos en la misma sesión.	
AdR	<i>“que una compañera me dijo que había comprendido la materia.”</i> El marco del AdR fue el siguiente: <i>“cuando ya la profesora había pasado la materia y como que yo le comentaba a una compañera, para ver si estaba bien lo que yo había dividido y estaba bien.” (...) “Es que en esa clase justo estábamos en grupo revisando la prueba. Entonces una compañera iba explicando y yo le iba diciendo si iba entendiendo. Y entendía.” (...) “una de las compañeras que habíamos era como la que sabía más. Y ella como que iba diciendo las preguntas y nosotros íbamos respondiendo.”</i>
Significado y sentido del AdR	La participante se sorprendió del comentario, ya que admitió que no siempre comprende los contenidos de física, que no está acostumbraba a recibir retroalimentación relacionada con su dominio de la materia o el desempeño en la tarea y porque, además, no obtiene buenos resultados en la asignatura <i>“No, no me pasa constantemente, porque a veces no entiendo la materia.” (...) “No, como que nadie me había dicho, así como que había entendido, entonces como que ella me dijo y yo ahí como que... ya había, sabía que alguien más me había dicho que estaba diciendo o haciendo una cosa bien.” (...) “Sorpresivo, igual, porque como le decía, no me va bien en física”</i> La participante, entonces, recibió el comentario como una confirmación de que había comprendido los contenidos y que había aprendido a resolver los ejercicios. A partir de lo anterior, reconsideró sus capacidades y conocimientos en física y proyectó resultados mejores en la próxima evaluación <i>“porque ahí me di cuenta que podía entender más la materia.” (...) “porque ahí comprendí que yo puedo entender más la materia. Y positiva, también, porque me iba a ir mejor en esa materia” (...) “Me sentí bien conmigo misma porque había comprendido y así en la prueba que íbamos a hacer después para subir la nota, porque me saqué un rojo, iba a subirla”</i>
ELEMENTOS DEL MODELO	
Otros significativos	En la experiencia son referidos distintos participantes, ya que transcurre en una actividad desarrollada en grupo. Sin embargo, la participante destacó especialmente a una compañera, quien fue la emisora del AdR, a quien valoró como un referente en términos académico y de quien se muestra agradecida por ayudarla a aprender <i>“porque voy a tener mejor nota y gracias a ella que, también, me enseñó más.” (...) [¿Ella era, entonces, como un referente?] “Sí, porque le va bien en física. Y a mí no me va tan bien.”</i>
Emociones	El AdR desencadenó sentimientos de felicidad y de bienestar con ella misma <i>“Me sentí feliz y bien conmigo misma” (...) “como que me hizo sentir más feliz conmigo misma”</i>

Características de la actividad GS GPS GTA	MOTIVOS Y OBJETIVOS DE APRENDIZAJR
	<p>La participante reconstruyó objetivos relacionados con el aprendizaje de los contenidos de la asignatura, su participación en la sesión y la gestión de la tarea académica. En términos generales, la participante reconsideró su interés y habilidad para aprender física y admitió que para mejorar sus aprendizajes necesita la ayuda de sus compañeros <i>“porque yo sabía que podía aprender más.”</i> (...) <i>“Que puedo aprender más si le pregunto a mis compañeras mis dudas de esa prueba y de la materia... de la materia que estemos pasando.”</i></p> <p>Además, la participante constató que, al trabajar en grupo, la resolución de la tarea fue más productiva y que todos aprendieron conjuntamente <i>“estábamos en el grupo de cinco, parece que éramos. (...) En ese momento, sí, porque fuimos aprendiendo en grupo y resolviendo la prueba bien”</i></p>

Sesión nº 2

Sesión nº 2 AdR: SAC Prueba, GTA (P-Ei) Un AdR sencillo, delimitado	
AdR	<p><i>“Va explicado lo que yo le pregunto y voy comprendiendo mejor la pregunta y... saber responder bien.”</i></p> <p>Más antecedentes que dan contexto al AdR: <i>“había preguntas que no entendía y era como que estaba indecisa, porque si colocaba una, pero podía pensar ‘¿y si es la otra?’”</i> (...) <i>“que me confundía con algunas preguntas, pero le pregunté mis dudas a la profesora.”</i></p>
Significado y sentido del AdR	<p>La participante interpretó la actuación de la profesora como una ayuda para tener mejor comprensión de las preguntas, lo que le dio seguridad para resolver la prueba <i>“iba a estar más segura quizá de la que yo había escogido si la profesora me explicó y yo lo hice como ella me explicó, iba a estar más segura de que iba a estar correcto.”</i></p> <p>Adicionalmente, se percató que no había estudiado lo suficiente para la prueba y que debía enfocarse mejor en comprender las preguntas <i>“yo creí que había estudiado como lo suficiente para entender todas las preguntas, pero ahí me di cuenta que no.”</i> (...) <i>“Que debí de... re...leer la pregunta, para... más veces para entenderla mejor. Y quizá haber estudiado más.”</i></p> <p>La participante pudo, también, replantear su participación y compromiso con la asignatura para conseguir mejores resultados <i>“que igual no estoy tan bien y que tengo que prestar más atención y estudiar más y consultar mis preguntas, o sea, mis dudas.”</i> (...) <i>“que si me propongo estudiar más y poner más atención en clases, sería mejor y me iría mejor.”</i></p>
Otros significativos	<p>La participante refirió a la profesora como la emisora del AdR, a quien destacó por la ayuda conferida durante la prueba <i>“ella me ayudó a comprender mejor las respuestas y quizá me iba a ir mejor en la prueba.”</i></p>
Emociones	<p>La participante identificó que se sentía indecisa durante la resolución de la prueba <i>“me sentía indecisa al no saber si lo que estaba haciendo era correcto.”</i>, pero tras el AdR señaló sentirse más segura y con mejor expectativa de obtener un buen resultado.</p>

Características de la actividad	Motivos y objetivos de aprendizaje
GTA GPS	La participante reconstruyó objetivos relacionados con su gestión de la tarea académica y participación. En lo inmediato se propuso ocuparse de comprender mejor las preguntas de la prueba y, a futuro, interesarse más por la asignatura y las evaluaciones respectivas <i>“Que las preguntas no las entendía a veces, como le estaba diciendo, que a veces uno se enreda en las preguntas y cree que uno las entendió, pero al final cuando la profesora dice las respuestas correctas o cuando revisamos la prueba, me doy cuenta que no era así.”</i>

Sesión nº4

Sesión nº 4 AdR: SAC Desarrollo, GS (Ei-Ei) Un AdR sencillo, delimitado.	
AdR	<i>“yo a veces hacía comentarios de física y mi compañera decía ‘sí, sí, está bien’ ”</i> Más antecedentes que dan contexto al AdR <i>“yo y mi compañera de trabajo, algunas veces no sabíamos si lo que hacíamos estaba bien” (...)</i> <i>“¿De no saber si la respuesta estaba bien? Es que la anotábamos en un cuaderno, entonces íbamos en la otra y después cuando la profe llegaba donde estábamos nosotros, ahí le preguntábamos y la pasábamos el computador.” (...)</i> <i>“que realizando el trabajo con mi compañera aprendí cosas que no sabía sobre física.”</i>
Significado y sentido del AdR	La participante tomó los comentarios de la compañera como una confirmación de sus aprendizajes <i>“Me sentía bien, porque ahí yo sabía que estaba entendiendo más física.”</i> Además, consideró que tanto los aprendizajes como la correcta resolución de la tarea se debían al trabajo conjunto con la compañera <i>“Que sentí que había comprendido más, porque igual la hicimos en conjunto, pero las dos... las dos respondimos la pregunta.” (...)</i> <i>“las dos estábamos trabajando en el trabajo y no yo solamente hice lo correcto, sino ella también.”</i> Por último, la participante identificó la utilidad académica de trabajar en grupo y recibir la ayuda de un compañero más aventajado <i>“al tener una compañera, si ella sabe... me puede explicar las dudas que tengo yo. Y si ella no sabe, se las preguntamos a la profesora.”</i>
Otros significativos	La compañera fue la emisora del AdR y alguien importante para la participante, ya que la consideró un referente académico y porque la ayudó aprender física <i>“Que a veces yo no entendía porque no entiendo mucho física y ella lo entiende más, entonces me explicó mejor cómo se hacía.”</i>
Emociones	La participante declaró que el AdR la hizo sentir contenta y bien consigo misma <i>“Me sentía más bien, más contenta conmigo, porque sabía más.”</i>
Características de la actividad	Motivos y objetivos de aprendizaje
GS GTA	El AdR intervino en la reconstrucción de objetivos relacionado con el dominio de los contenidos y la gestión de la tarea académica. La participante destacó las oportunidades de aprendizaje que comporta el trabajo en grupo y, sobretodo, valoró la posibilidad de resolver sus inquietudes preguntando a

	los compañeros y a la profesora “ <i>que entiendo más la materia si le pregunto a alguien y me explica.</i> ” (...) “ <i>Que si tengo una duda, tengo que preguntársela a alguien que sepa y aprender más.</i> ”
--	--

Anexo 7. Ejemplares de prototipos de documentos

Anexo 7.1 Carta de presentación a instituciones educativas



Barcelona, marzo 2015

Sr(a).

Director(a)

Reciba un saludo cordial.

Mi nombre es Deydi Saballa Pavez y actualmente estoy realizando mi tesis doctoral en el marco del programa de *Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación* de la Universidad de Barcelona. La investigación, titulada “Los actos y el sentido de reconocimiento en la construcción de la identidad de aprendiz”, está dirigida por los Drs. César Coll Salvador y Leili Falsafi.

La finalidad de la investigación es estudiar los actos de reconocimiento que surgen en las actividades de aprendizaje en el aula y el papel de estos actos en los procesos de construcción de la identidad de aprendiz de los estudiantes. En relación con esta finalidad, nos comunicamos con usted para invitarlo a participar y, específicamente, solicitar su colaboración para efectuar parte de la recolección de datos en el centro educativo que usted dirige.

En términos generales, solicitamos, por una parte, tener acceso y autorización para observar y registrar (filmar) la actividad conjunta desarrollada en el aula, durante una secuencia didáctica, en un _____ (estudiantes de ____ años). Y, por otra, realizar entrevistas escritas breves a todos los estudiantes, a lo largo de la secuencia didáctica, con el fin de conocer sus experiencias en dicha clase y, al final de la secuencia didáctica, efectuar una entrevista personal a un grupo de los estudiantes.

Contar con la participación del centro educativo y la colaboración de sus miembros permitirá conocer cómo los adolescentes construyen significados sobre sí mismos como aprendices. En función de lo anterior, se podrá comprender su participación en actividades de aprendizaje y, a futuro, diseñar estrategias que les ayuden a construir representaciones de sí mismos como aprendices que les motiven a aprender a lo largo y ancho de la vida.

Cabe señalar que toda la información recabada, tanto la proveniente del registro audiovisual como de las entrevistas, será tratada con absoluta confidencialidad, la información proporcionada será codificada resguardando el anonimato de los participantes y los informes de la investigación sólo reflejarán los resultados grupales.

Por último, en caso de tener alguna pregunta o requerir más información en relación con la investigación puede comunicarse con Deydi Saballa P., investigadora responsable, correo electrónico: deydi.saballa.p@gmail.com

Sin más que agregar y esperando contar con su participación y consentimiento, se despiden atentamente,

César Coll Salvador

Catedrático de Psicología de la Educación
Coordinador del programa de doctorado conjunto en Psicología de la Educación (Universidades de Barcelona, Autónoma de Barcelona, Girona y Ramon Llull)
Universidad de Barcelona
ccoll@ub.edu
<http://www.psyed.edu.es/qrintie> // <http://psyed.edu.es/mipe>

Deydi Saballa Pavez

Psicóloga
Máster en Psicología de la Educación
Doctoranda del programa de doctorado en Psicología de la Educación
Universidad de Barcelona
deydi.saballa.p@gmail.com

Anexo 7.2 Carta de autorización de los directivos educativos



AUTORIZACIÓN

Declaro que he sido informada de la finalidad de la investigación y de las características del trabajo de campo del proyecto de investigación “Los actos y el sentido de reconocimiento en la construcción de la identidad de aprendiz”. En relación con dicha finalidad y en el marco del trabajo de campo, me han solicitado la autorización y colaboración para realizar las actividades diseñadas en el proceso de recolección de datos que, en términos generales, consisten en: observar y registrar (filmar) la actividad conjunta desarrollada en el aula, durante una secuencia didáctica, en el curso _____ . Y, además, realizar entrevistas escritas breves a todos los estudiantes a lo largo de la secuencia didáctica y, al final de la secuencia didáctica, efectuar una entrevista personal a un grupo de los estudiantes con el fin de conocer sus experiencias en mayor profundidad.

Entiendo que la participación es voluntaria, que alguno de los estudiantes o profesores/as puede dejar de participar en este estudio en cualquier momento y sin expresión de causa, lo que no significará ninguna consecuencia posterior. Sé, también, que toda la información que se recabe será tratada con absoluta confidencialidad, que la información proporcionada será codificada resguardando el anonimato de los participantes y que los informes y publicaciones de la investigación sólo reflejarán los resultados grupales.

Se me informó, además, que en caso de tener alguna pregunta o requerir más información en relación con la investigación puedo comunicarme con Deydi Saballa Pavez., investigadora responsable, correo electrónico: deydi.saballa.p@gmail.com

Por lo tanto, autorizo la participación y colaboración tanto de la institución, de los/las profesores/as y de los estudiantes del curso _____ en el trabajo de campo del proyecto de investigación “Los actos y el sentido de reconocimiento en la construcción de la identidad de aprendiz”, a cargo de la investigadora Deydi Saballa Pavez y bajo la dirección de los Drs. César Coll y Leili Falsafi.

Cargo y nombre

Santiago, [mes] del 2015

Anexo 7.3 Consentimiento informado para profesores



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Declaro que he sido informado de la finalidad de la investigación y de las características del trabajo de campo del proyecto de investigación “Los actos y el sentido de reconocimiento en la construcción de la identidad de aprendiz”. En relación con dicha finalidad y en el marco del trabajo de campo, me han solicitado la autorización y colaboración para realizar las actividades diseñadas en el proceso de recolección de datos que, en términos generales, consisten en: observar y registrar (filmar) la actividad conjunta desarrollada en el aula, durante una secuencia didáctica en la asignatura de _____, en el curso _____. Y, también, realizar entrevistas escritas breves a todos los estudiantes a lo largo de la secuencia didáctica y, al final de ella, efectuar una entrevista personal a un grupo de los estudiantes, con el fin de conocer sus experiencias en mayor profundidad.

Entiendo que la participación de los estudiantes es voluntaria, que alguno de los estudiantes puede dejar de participar en este estudio en cualquier momento y sin expresión de causa, lo que no significará ninguna consecuencia posterior. Sé, también, que toda la información que se recabe será tratada con absoluta confidencialidad, que la información proporcionada será codificada resguardando el anonimato de los participantes y que los informes y publicaciones de la investigación sólo reflejarán los resultados grupales

Se me informó, además, que en caso de tener alguna pregunta o requerir más información en relación con la investigación puedo comunicarme con Deydi Saballa Pavez., investigadora responsable, correo electrónico: deydi.saballa.p@gmail.com

Por lo tanto, consiento mi participación y colaboración, así como la del curso _____, en el trabajo de campo del proyecto de investigación “Los actos y el sentido de reconocimiento en la construcción de la identidad de aprendiz”, a cargo de la investigadora Deydi Saballa Pavez y bajo la dirección de los Drs. César Coll y Leili Falsafi.

[nombre]

Santiago, [mes] del 2015

Anexo 7.4 Carta de presentación a los padres y apoderados



Santiago, [mes] 2015

Padres y Apoderados
[Colegio] _____

Estimados padres y apoderados queremos informarles que hemos autorizado a la Psicóloga Srta. Deydi Saballa Pavez, quien realiza su tesis doctoral en el marco del programa de *Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación* de la Universidad de Barcelona, para realizar parte de su trabajo de campo en nuestro centro educativo.

El proyecto de investigación se titula “Los actos y el sentido de reconocimiento en la construcción de la identidad de aprendiz”, está dirigida por los Drs. César Coll Salvador y Leili Falsafi, tiene como finalidad estudiar los actos de reconocimiento que surgen en las actividades de aprendizaje en el aula y el papel de estos actos en los procesos de construcción de la identidad de aprendiz de los estudiantes. En relación con esta finalidad, el colegio participará, específicamente, en el proceso de recolección de información.

En términos generales, la recolección de información consiste en: por una parte, observar y registrar (filmar) la actividad conjunta desarrollada en el aula del 5° año básico “A” y, por otra, realizar entrevistas escritas breves a todos los estudiantes, a lo largo de una secuencia didáctica en la asignatura de Estudio y Comprensión de la Sociedad y, al final de esta, efectuar una entrevista personal a un grupo de los estudiantes participantes.

Contar con la participación del centro educativo y la colaboración de sus miembros (estudiantes y profesores) permitirá conocer cómo los niños y las niñas construyen significados sobre sí mismos como aprendices. En función de lo anterior, se podrá comprender su participación en actividades de aprendizaje y, a futuro, diseñar estrategias que les ayuden a construir representaciones de sí mismos como aprendices que les motiven a aprender a lo largo y ancho de la vida.

Cabe señalar que la participación de los estudiantes es voluntaria, que alguno de ellos puede dejar de participar en este estudio en cualquier momento y sin expresión de causa, lo que no significará ninguna consecuencia posterior. Además, toda la información recabada, tanto la proveniente del registro audiovisual como de las entrevistas, será tratada con absoluta confidencialidad, la información proporcionada será codificada resguardando la identidad de los participantes y los informes y publicaciones de la investigación sólo reflejarán los resultados del grupo. En caso de tener alguna pregunta o requerir más información en relación con la investigación puede

comunicarse con Deydi Saballa P., investigadora responsable, correo electrónico: deydi.saballa.p@gmail.com

A continuación se adjunta el documento titulado “consentimiento informado”. Si usted autoriza la participación de su hijo, hija o pupilo solicitamos completar y firmar dicho documento y hacerlo llegar al profesor. De lo contrario, si no consiente la participación, solicitamos dejarlo por escrito en el mismo documento y, también, hacerlo llegar al profesor.

Sin más que agregar y esperando contar con su autorización, se despiden atentamente,

Deydi Saballa Pavez

Doctoranda del programa de doctorado en
Psicología de la Educación
Universidad de Barcelona

[Cargo del Directivo de la institución
que firma la carta]

Anexo 7.5 Consentimiento informado para los padres y apoderados



CONSENTIMIENTO INFORMADO⁴⁹

Declaro que he sido invitado/a a participar en el proyecto de investigación “Los actos y el sentido de reconocimiento en la construcción de la identidad de aprendiz” y, también, que me han explicado la finalidad de la investigación y las características del trabajo de campo. En términos generales, me han informado que se llevará a cabo un proceso de recogida de información, el cual consiste en: por una parte, observar y registrar (filmar) la actividad conjunta desarrollada en el aula, durante una secuencia didáctica, en el curso _____, en la asignatura de _____ a cargo del profesor(a) _____. Y, por otra, realizar entrevistas escritas breves a todos los estudiantes a lo largo de la secuencia didáctica y, al final de ella, efectuar una entrevista personal a un grupo de los estudiantes participantes.

Entiendo que la participación de los estudiantes es voluntaria, que alguno de los estudiantes puede dejar de participar en este estudio en cualquier momento y sin expresión de causa, lo que no significará ninguna consecuencia posterior. Sé, también, que toda la información que se recabe será tratada con absoluta confidencialidad, que la información proporcionada será codificada resguardando el anonimato de los participantes y que los informes y publicaciones de la investigación sólo reflejarán los resultados grupales.

Se me informó, además, que en caso de tener alguna pregunta o requerir más información en relación con la investigación puedo comunicarme con Deydi Saballa Pavez., investigadora responsable, correo electrónico: deydi.saballa.p@gmail.com

Por lo tanto, mediante la presente, firmo consintiendo la participación de: _____ en las actividades diseñadas en el marco del trabajo de campo del proyecto de investigación (filmación de las clases, entrevista escrita y entrevista personal), a cargo de la investigadora Deydi Saballa Pavez y bajo la dirección de los Drs. César Coll y Leili Falsafi.

Nombre: _____

Firma: _____

Fecha: _____

⁴⁹ Por favor, devolver esta hoja al profesor(a) _____

Anexo 7.6 Asentimiento informado para estudiantes



ASENTIMIENTO INFORMADO⁵⁰

Declaro que he sido informado/a de la finalidad de la investigación y de las características del trabajo de campo del proyecto de investigación “Los actos y el sentido de reconocimiento en la construcción de la identidad de aprendiz”. En términos generales, me han informado que se llevará a cabo un proceso de recogida de datos, el cual comporta: por una parte, observar y registrar (filmar) la actividad conjunta desarrollada en el aula, durante una secuencia didáctica, en el curso _____, en la asignatura de _____ a cargo del profesor(a) _____. Y, por otra, realizar entrevistas escritas breves a todos los estudiantes a lo largo de la secuencia didáctica y, al final de ella, efectuar una entrevista personal a un grupo de los estudiantes participantes.

Entiendo que toda la información que se recabe será tratada con absoluta confidencialidad, que la información proporcionada será codificada resguardando el anonimato de los participantes y que los informes de la investigación sólo reflejarán los resultados grupales. Sé, también, que yo o alguno de los estudiantes puede dejar de participar en esta investigación en cualquier momento y sin expresión de causa, lo que no significará ninguna consecuencia posterior.

Se me informó, además, que en caso de tener alguna pregunta o requerir más información en relación con la investigación puedo comunicarme con Deydi Saballa Pavez., investigadora responsable, correo electrónico: deydi.saballa.p@gmail.com

Por lo tanto, asiento mi participación en las actividades diseñadas en el marco del trabajo de campo del proyecto de investigación (filmación de las clases, entrevista escrita y entrevista personal), a cargo de la investigadora Deydi Saballa Pavez y bajo la dirección de los Drs. César Coll y Leili Falsafi.

Nombre: _____

Firma: _____

Fecha: _____

Santiago, [mes] del 2015

⁵⁰ Por favor, devolver esta hoja a la profesora

Anexo 7.7 Compromiso de confidencialidad y no divulgación



COMPROMISO DE CONFIDENCIALIDAD Y NO DIVULGACIÓN

Usted ha sido invitado a participar, en calidad de apoyo técnico, al proceso de organización de los datos del proyecto de investigación “Los actos y el sentido de reconocimiento en la construcción de la identidad de aprendiz”. La finalidad de la investigación es estudiar los actos de reconocimiento que surgen en las actividades de aprendizaje en el aula y el papel de estos actos en los procesos de construcción de la identidad de aprendiz de los estudiantes.

Si usted acepta voluntaria y libremente apoyar y colaborar en términos técnicos en las tareas de transcripción de los audios de las entrevistas personales se comprometerá a mantener la más estricta reserva y confidencialidad sobre todos los antecedentes y personas que participan en la investigación. Específicamente, en las tareas de transcripción de los audios de las entrevistas personales usted se comprometerá a no divulgar, ni distribuir de forma alguna, directa e indirectamente, ningún tipo de información contenida en los audios y las respectivas transcripciones que a usted se le confíen.

Una vez terminada las tareas de transcripción de los audios deberá comprometerse a eliminar tanto el registro de los audios (compartidos mediante correo electrónico o Google Drive y el respectivo almacenamiento de los registros en algún dispositivo electrónico personal - computador, pendrive, etc-) como las respectivas transcripciones, asegurando que no quedará registro en ningún otro dispositivo electrónico o que pueda estar disponible en internet.

Este acuerdo es absoluto, es decir, no tiene fecha de vencimiento.

Una copia de este documento quedará en poder de la investigadora responsable del proyecto, Deydi Saballa Pavez, correo electrónico: deydi.saballa.p@gmail.com

Nombre: _____

Rut: _____

Firma: _____

Santiago, [mes] del [año]

Anexo 7.8 Carta de agradecimiento a las autoridades y participantes de la institución educativa



Barcelona, noviembre 2015

Sr(a) _____

Director(a)

[Institución] _____

Reciban un saludo cordial.

Nos dirigimos a usted para agradecer su apoyo y la participación del centro educativo en las actividades del trabajo de campo del proyecto de investigación “Los actos y el sentido de reconocimiento en la construcción de la identidad de aprendiz”, realizado en el marco del proyecto de tesis doctoral del programa de *Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación* de la Universidad de Barcelona.

Hacemos extensivos estos agradecimientos a todos quienes colaboraron y facilitaron la realización del trabajo de campo, en especial a: _____ quienes colaboraron en la gestión de las actividades. También al [profesor(a) responsable de la asignatura], los estudiantes del [curso] y los respectivos apoderados quienes aceptaron participar y fueron los protagonistas durante el proceso de recogida de datos.

Por último, reiteramos nuestro compromiso de compartir con ustedes una sistematización de los principales análisis de la información recopilada. Además, en caso de tener alguna pregunta o requerir más información en relación con la investigación puede comunicarse a través del correo electrónico: deydi.saballa.p@gmail.com

Sin más que agregar, se despiden atentamente,

César Coll Salvador

Catedrático de Psicología de la Educación
Coordinador del programa de doctorado conjunto en Psicología de la Educación (Universidades de Barcelona, Autónoma de Barcelona, Girona y Ramon Llull)
Universidad de Barcelona
ccoll@ub.edu
<http://www.psyed.edu.es/grintie//>
<http://psyed.edu.es/mipe>

Deydi Saballa Pavez

Psicóloga
Máster en Psicología de la Educación
Doctoranda del programa de doctorado en Psicología de la Educación
Universidad de Barcelona
deydi.saballa.p@gmail.com

