



Scan to know paper details and  
author's profile

# Identity Constructions. Roots and Projections of Studies on Learner Identity: Contributions to Educational Research and Practice

*Paola Verónica Paoloni & María Cristina Rinaudo*

*CONICET - Universidad Nacional de Río Cuarto*

## ABSTRACT

The work shows the potentiality of the identity construct to integrate personal and contextual aspects in the study of learning, as well as the way in which both influences are combined in the construction of the learner's identity. The most accepted definition of learner identity highlights its constructive nature: people construct their identity as learners through the meaning and value that they attribute to their experiences of participation in various contexts of learning. The writing attends to the most relevant antecedents in the development and diffusion of these ideas, highlights the current contributions about the distinctive characteristics of the process of construction of learner identity and establishes guidelines regarding the contributions and projections of the new construct for research and design of educational contexts.

**Keywords:** educational psychology, educational environment, feedback, socio emotional learning.

**Classification:** LCC Code: LB1065 .I34 2012

**Language:** English



Great Britain  
Journals Press

LJP Copyright ID: 573356  
Print ISSN: 2515-5786  
Online ISSN: 2515-5792

London Journal of Research in Humanities and Social Sciences

Volume 23 | Issue 21 | Compilation 1.0





# Identity Constructions. Roots and Projections of Studies on Learner Identity: Contributions to Educational Research and Practice

Raíces y Proyecciones de los Estudios Sobre Identidad de Aprendiz: Aportes Para la Investigación y la Práctica Educativa

Paola Verónica Paoloni<sup>a</sup> & María Cristina Rinaudo<sup>o</sup>

## ABSTRACT

*The work shows the potentiality of the identity construct to integrate personal and contextual aspects in the study of learning, as well as the way in which both influences are combined in the construction of the learner's identity. The most accepted definition of learner identity highlights its constructive nature: people construct their identity as learners through the meaning and value that they attribute to their experiences of participation in various contexts of learning. The writing attends to the most relevant antecedents in the development and diffusion of these ideas, highlights the current contributions about the distinctive characteristics of the process of construction of learner identity and establishes guidelines regarding the contributions and projections of the new construct for research and design of educational contexts.*

**Keywords:** educational psychology, educational environment, feedback, socio emotional learning.

**Author <sup>a</sup> <sup>o</sup>:** CONICET y Universidad Nacional de Río Cuarto.

## RESUMEN

*El trabajo muestra la potencialidad del constructo identidad para integrar aspectos personales y contextuales en el estudio de los aprendizajes, así como el modo en que se conjugan ambas influencias en la construcción de la identidad de aprendiz. La definición más aceptada de identidad de aprendiz destaca su*

*carácter constructivo: las personas construyen su identidad como aprendices a través del sentido y valoración que atribuyen a sus experiencias de participación en diversos contextos de aprendizaje. El escrito atiende a los antecedentes más relevantes en el desarrollo y difusión de estas ideas, destaca las contribuciones actuales acerca de las características distintivas del proceso de construcción de identidad de aprendiz y establece lineamientos respecto de los aportes y proyecciones del nuevo constructo para la investigación y diseño de contextos educativos.*

**Palabras clave:** psicología de la educación, ambiente de aprendizaje, retroinformación, aprendizaje socioemocional.

## I. INTRODUCCIÓN

Décadas atrás, hacia fines del siglo XX, Kamil, Mosenthal, Pearson y Barr (2000), describían los avances de la investigación en lectura, como un corrimiento de fronteras; una ampliación de los lugares, disciplinas y enfoques considerados como propios del campo. Años después, en un artículo –sin dudas de menor envergadura y alcances–, retomamos esa metáfora para presentar algunos desarrollos sobre contextos de aprendizaje (Rinaudo, 2014).

Al iniciar ahora una revisión del desarrollo de los estudios sobre identidad en el campo de la Psicología Educativa, lo que parece divisarse no es sólo una ampliación de fronteras sino también una reconfiguración de territorios. En este sentido, advertimos que el estudio de la identidad

está adquiriendo una posición de *mayor centralidad*. Ya sea desde planteos tales como los de Lave y Wenger (1991), donde se entiende el aprendizaje como construcción de identidad, o en estudios muy específicos como los de ‘identidad ambiental’ (Clayton, 2003) y hasta en trabajos empíricos sobre el modo en que las posibilidades de observar los devastadores efectos del cambio climático en un glaciar inciden en cambios de identidad (Young, Carsten Conner y Pettit, 2020), la noción ha ido concitando cada vez mayor interés y atención. En optimista apreciación, Coll y Falsafi (2010a) aseveran que:

... la identidad se ha convertido en una herramienta para el estudio de una amplia variedad de fenómenos como las relaciones de poder, la división y la cohesión social, la relación entre los procesos emocionales y cognitivos, el lugar que ocupan los individuos en los grupos, los patrones y las tendencias discursivas, la sensación de ser parecido o de ser distinto, el reconocimiento social y, [...] el sentido de pertenencia en los contextos educativos (Coll y Falsafi, 2010a, p. 20).

Una derivación de importancia en esta nueva configuración reside, a nuestro juicio, en *la potencialidad del constructo identidad para integrar aspectos personales y contextuales en el estudio de los aprendizajes*. Precisamente, en este trabajo nos ocuparemos del modo en que se conjugan ambas influencias en la construcción de un tipo particular de identidad: la *identidad de aprendiz* (Coll y Falsafi, 2008; Falsafi, 2010). Pensamos que los mecanismos expuestos dentro de lo que ha comenzado a llamarse el *modelo* de Coll y Falsafi acerca de la construcción de la identidad de aprendiz (Engel y Coll, 2021; Falsafi y Coll, 2015), muestran con claridad la convergencia e interconexión de factores de índole personal y factores sociales.

En el marco de este modelo -y desde una perspectiva socio-cultural-, la construcción de la identidad de aprendiz se entiende como proceso *social y situado*. Así, a través de la *participación* en actividades de aprendizaje, en las *interacciones con otras personas* en momentos y contextos particulares, se generan *experiencias* que pueden

resultar significativas para los estudiantes tanto respecto de sus aprendizajes de contenidos disciplinarios como en las representaciones que elaboran acerca de sí mismos como aprendices. Esas *representaciones, relatos o narraciones* dan forma a identificaciones y posicionamientos personales que orientan las actuaciones en el contexto educativo y definen las valoraciones que se les asignan.

Otros dos componentes importantes en el proceso de construcción de identidad de aprendiz, tienen que ver, por un lado, con los factores emocionales inherentes a las diferentes experiencias de participación y, por otro, con las influencias que ejerce el reconocimiento que la acción recibe por parte de otras personas.

En definitiva, como se podrá apreciar, estamos frente a un constructo complejo y promisorio para el campo de la Psicología Educacional, con potencialidades interesantes para orientar la identificación de diferentes influencias personales e interpersonales que se entretajan en los procesos de aprendizaje y conjeturar nuevas vías para la enseñanza en sus diferentes ámbitos. Es esta misma potencialidad la que ahora nos desafía a proponer una visión panorámica del modelo; una perspectiva más amplia que permita vislumbrar diferentes vinculaciones establecidas entre este modelo y otros importantes constructos desarrollados en el campo de la Psicología Educacional durante las últimas décadas.

Si el modelo propuesto por Coll y Falsafi (2008; Falsafi, 2010) sobre identidad de aprendiz se fundamenta en un enfoque sociocultural por excelencia y si, por su nivel de elaboración, posibilita una comprensión integral de las diferentes influencias personales e interpersonales que se entretajan en cada experiencia de aprendizaje, entonces nos preguntamos: ¿qué antecedentes se conjugan para dar origen a esta línea de estudios y cuáles son actualmente sus postulados centrales?, ¿podemos expandir la perspectiva de este modelo a partir de relaciones establecidas con otros importantes tópicos en el estudio de los aprendizajes?, ¿qué vinculaciones conceptuales podemos identificar

entre el modelo de Coll y Falsafi (2008; Falsafi, 2010) y avances logrados en Psicología Educacional sobre emociones en los aprendizajes, procesos de feedback y tareas académicas desde enfoques socioculturales? ¿Qué nuevos alcances para futura investigación educativa podemos proyectar a partir de una visión panorámica de la identidad de aprendiz?

Para responder a las preguntas referidas, con este ensayo nos propusimos: a) recuperar los principales antecedentes que contribuyen a configurar la identidad de aprendizaje como línea de estudio en Psicología Educacional; b) construir una visión panorámica acerca del aprendizaje que permita relacionar el modelo analítico comprensivo de la identidad de aprendiz planteado por Coll y Falsafi (2008; Falsafi, 2010) con otros constructos relevantes para el ámbito de la Psicología Educacional -emociones en los aprendizajes, procesos de feedback y tareas académicas; b) proyectar nuevos alcances y potencialidades de esta visión panorámica sobre la identidad de aprendiz para futura investigación educativa.

Para cumplir con los objetivos planteados, llevamos a cabo una revisión de Alcance en el sentido propuesto por (Arksey y O'Malley, 2007 en Fernández-Sánchez, King y Enríquez Hernández, 2020). La selección de los tópicos y de la bibliografía que fue incluida en este ensayo, tienen su fundamento en exhaustivas revisiones previas de las autoras sobre los siguientes tópicos: campo de la Psicología Educacional (Rinaudo, 2019a), identidad (Rinaudo, 2019b), emociones (Paoloni, 2014), feedback (Rinaudo y Paoloni, 2013) y tareas académicas (Paoloni, 2010a y b; Paoloni y Rinaudo, 2021; Rinaudo, 1999). Las revisiones acerca de los primeros tres tópicos mencionados, nos permitieron identificar lo que hemos llamado raíces de los estudios sobre identidad de aprendiz. A su vez, las revisiones efectuadas sobre emociones en los aprendizajes, procesos de feedback y tareas académicas junto con el análisis de todos los trabajos disponibles publicados entre 2008 y 2022, relativos al modelo de identidad de aprendiz de Coll y Falsafi, posibilitaron una ampliación del alcance potencial de este modelo para futura investigación de prácticas educativas en contextos universitarios.

## II. DESARROLLO DEL TEMA

De acuerdo con el problema y objetivos formulados, hemos organizado este trabajo en torno de los siguientes ejes: primero, consideramos los antecedentes más relevantes en el desarrollo y difusión de estas ideas; en segundo lugar, nos enfocamos en contribuciones actuales acerca de las características distintivas del proceso de construcción de la identidad de aprendiz y sus relaciones con otros importantes constructos de la Psicología Educacional. Finalmente, señalaremos algunos aportes y proyecciones desde una perspectiva ampliada del constructo para futura investigación y diseño de contextos educativos.

### *2.1 Construcción de Identidad: Antecedentes de Su Estudio Desde el Campo de la Psicología Educacional*

Sin desconocer que la delimitación y análisis de antecedentes de cualquier tema está siempre condicionada por las lecturas y experiencias propias de quien intenta realizarlos, nos pareció legítimo trazar un panorama acerca de cómo se sucedieron –en los últimos años– las ideas que se conjugan en esta línea de estudios. En este eje, estaríamos atendiendo entonces al primero de los objetivos que nos propusimos para este ensayo; esto es, recuperar los principales antecedentes que contribuyen a configurar la identidad de aprendizaje como línea de estudio en Psicología Educacional.

Como se habrá podido advertir, el desarrollo de las líneas actuales de estudio acerca de la identidad –y también los relativos a la identidad de aprendiz–, pueden leerse como continuación de trabajos realizados desde diferentes enfoques teóricos en Psicología Educacional. Y, en verdad, es muy rica la herencia recibida; si bien la impronta de la perspectiva socio cultural, es sin duda la que predomina en la literatura sobre el tema, es posible también hallar huellas de los aportes del constructivismo, y de la psicología cognitiva. Así como son claras y evidentes las ideas de Vygotsky, profusamente consideradas en la mayoría de los trabajos que revisaremos, no puede, por caso, dejar de verse la influencia del *constructivismo* en sus vertientes cognitiva y



piagetiana, en los planteos acerca de la *construcción* de la identidad de aprendiz.

Quizás por la riqueza de esa herencia es difícil decidir qué trabajos resultaron más relevantes, qué ideas puntuales contribuyeron a dar forma a los actuales constructos sobre identidad. Además, por razones de espacio y por la envergadura que supondría tal empresa, –acreedora de un estudio particular con análisis profundos y pormenorizados–, no presentaremos aquí un desarrollo exhaustivo acerca de las diferentes aportaciones. Nos limitaremos a repasar aquellas que se vinculan más directamente con nuestro trabajo: (1) carácter situado y distribuido de la cognición; (2) influencias de la participación en comunidades de práctica en los aprendizajes y en la construcción de identidad; (3) el papel de las narrativas.

### 2.1.1 Estudios Sobre Cognición Situada y Distribuida

Uno de nuestros primeros contactos con estos conceptos tuvo como referencia trabajos de Resnick (1987), Brown, Collins y Duguid (1989), Resnick y Collins (1996) y Bereiter (1997); todos ellos interesados en el estudio de los aprendizajes y todos ellos iniciadores de lo que entendemos como un pasaje o corrimiento desde la perspectiva cognitiva hacia los enfoques socio–culturales. Desde estos estudios se incita a los investigadores e investigadoras enrolados en la línea cognitiva, a salir de sus oficinas e interesarse por entornos de aprendizaje más naturales, señalando importantes diferencias entre los aprendizajes en contextos escolares y aquellos que tienen lugar en el seno de la familia, en la vida cotidiana (Resnick, 1987). En sus términos:

“Está empezando a surgir una teoría de las situaciones cognitivas que adopta la naturaleza distribuida de la cognición como punto de partida [...]. En estas teorías se supone que la cognición se comparte con otros individuos, así como con otras herramientas y artefactos. Esto significa que el pensamiento está situado en un contexto particular de intenciones, compañeros y herramientas” (Resnick y Collins (1996: 193).

Sin dudas, la idea más general que subyace a estos y otros aportes en la misma línea – estudios sobre ‘cognición cotidiana (*every-day cognition*)’, ‘cognición distribuida’, ‘cognición situada’, ‘cognición social’, ‘aprendizaje situado’, ‘pensamiento de sistemas’, ‘aprendizaje participativo’, ‘persona-más’, ‘psicología ecológica–, es que el aprendizaje es un proceso eminentemente social, que tiene lugar en las interacciones cotidianas. La cognición se explica en términos de las interacciones entre aprendices y las propiedades de ambientes específicos, ya sea que éstas tengan lugar en los contextos formales de aprendizaje o fuera de ellos (Barab y Plucker, 2002; Henning, 2004). Como sostiene Henning (2004) esta perspectiva desafía la idea de que hay un centro cognitivo independiente del contexto y la intención.

Sin abundar en estos conceptos, confiamos en que lo dicho permitirá reconocer la continuidad entre estos planteos y las referencias al carácter situado de los procesos de construcción de identidad.<sup>1</sup>

### 2.1.2 Influencias de la Participación en Comunidades de Práctica

Un desarrollo de interés en la consideración del papel de la participación en comunidades de práctica en los procesos de aprendizaje puede hallarse en los trabajos de Lave y Wenger (1991) y Wenger, (2010). Una comunidad de práctica, sostienen, “implica participación en un sistema de actividad en el que los participantes comparten comprensiones concernientes a lo que están haciendo y lo que ello significa en sus vidas y para sus comunidades” (Lave y Wenger, 1991, p. 98). Estas comunidades se consideran esenciales para la construcción de conocimientos, ya se trate de habilidades manuales o de conceptos complejos, altamente abstractos.

<sup>1</sup> Una importante recopilación de trabajos acerca del constructo de cognición situada puede leerse en D, Kirshner y J. Whitson (Eds.). (1997). *Situated Cognition. Social, Semiotic and Psychological Perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Ahora bien, el carácter de las actividades que se llevan a cabo dentro de las comunidades, se define en función de *relaciones sociales*, muy especialmente de las relaciones entre quienes aspiran a formar parte de la comunidad y quienes ya son miembros reconocidos en ella. Se entiende que las posibilidades de aprendizaje de las personas están condicionadas por las oportunidades que se les ofrezcan para participar en actividades potencialmente significativas para la comunidad y para sí mismas. Un paso más en esta línea de argumentos, lleva directamente a los procesos de construcción de identidad; ello, porque el propósito de la participación en la comunidad es desarrollar un sentido de mismidad y del lugar que se desea ocupar en la sociedad.

Otras contribuciones que abonan los planteos en torno de las diferentes oportunidades de participación, referidas más particularmente a contextos escolares, fueron presentadas por Greeno (2006), en sus análisis sobre *patrones de interacción*. El concepto refiere a los posicionamientos que se asignan a diferentes individuos en las interacciones que ocurren en las clases. Esos posicionamientos implican que no todas las personas tienen el mismo derecho “para iniciar propuestas para la acción, exponer una interpretación, cuestionar o desafiar las propuestas de otros participantes o para decidir que un asunto ha sido zanjado” (Greeno, 2006, p. 88). En esta misma línea, y explicitando los modos en que operan estas influencias, Roeser, Peck y Nasir, 2006: 405) escribían.

“Las diferentes formas de participación que proporcionan los contextos para los diferentes individuos proveen la materia (es decir las experiencias) desde las cuales ellos codifican y elaboran sus auto-representaciones y experiencias emocionales específicas a la situación (es decir, competencia como estudiantes, sentido de pertenencia a la escuela, aspiraciones educativas).”

Como se ve, hay razones para pensar que los patrones que orientan las interacciones que tienen lugar en un contexto particular, al habilitar un tipo de participación y restringir otros, se constituyen en influencias cruciales en los procesos de construcción de identidad.

### 2.1.3 Narrativas y Construcción de Identidad. el Legado de Jerome Bruner

Con notable conocimiento acerca del campo de la Psicología Educacional, mente curiosa y exquisitos saberes sobre el acontecer de la vida humana en su sentido más pleno, Jerome Bruner atendió reiteradamente al papel de la narrativa en la construcción de identidad (Bruner, 1986, 1991, 1997, 2003). En sus profundas consideraciones sobre el tema, pueden hallarse muchas de las características relevantes que atribuimos hoy al concepto de identidad. No es nuestro propósito desarrollar en el reducido marco de este apartado, el conjunto de esas aportaciones; no haríamos justicia a la riqueza conceptual y rigurosa fundamentación de sus planteos. Nos limitaremos, entonces, a presentar brevemente algunas de las notas esenciales respecto de la identidad como construcción narrativa del yo.

En casi risueña enunciación, Bruner (2003, p. 93) escribía que no hay un yo que “aguarde plácidamente ser representado con palabras”, sino que somos nosotros mismos quienes lo construimos y reconstruimos, de acuerdo con los requerimientos de las situaciones que se nos presentan, orientados por nuestras experiencias, recuerdos del pasado y miedos por el futuro: “un yo con historia y con posibilidad” (Bruner, 1997, p. 54). Ahora bien, esta creación del yo no se plantea como fruto exclusivo de una actividad interior –recuerdos, ideas, creencias, sentimientos-, sino que se basa también en fuentes externas –valoración y estima que recibimos de los demás y las expectativas que se generan en función de la cultura en la que se está inmerso. Y, en efecto, los reclamos de Bruner acerca de la relevancia de la construcción del yo como experiencia humana, así como sus definiciones sobre el papel de la narrativa y la cultura en dicha construcción, han sido claros y convincentes en sus diferentes escritos. Transcribimos algunas de las formulaciones que mejor parecen expresar ese pensamiento:

“Tal vez la única cosa más universal sobre la experiencia humana sea el fenómeno del ‘Yo’ y sabemos que *la educación es crucial para su formación*” (Bruner, 1997, p. 53).

La creación de un Yo es un arte narrativo [...] los actos narrativos dirigidos a crear el Yo son guiados típicamente por modelos culturales tácitos e implícitos de lo que éste deberá ser y, naturalmente, de lo que no debe ser”. (Bruner, 2003, p. 94/95).

Avanzando en las razones acerca de por qué asigna a la narrativa un papel tan esencial en la construcción del Yo, Bruner añade que el talento narrativo es un rasgo propio del género humano, así como lo es la posición erecta o el pulgar opuesto.

Creamos y recreamos la identidad mediante la narrativa [...], el Yo es un producto de nuestros relatos y no una cierta esencia por descubrir cavando en los confines de la subjetividad. Y a esta altura está demostrado que sin la capacidad de contar historias sobre nosotros mismos no existiría una cosa como la identidad.” (Bruner, 2003, p. 122). Cerrando este apartado y en función de nuestro interés particular por el modo en que diferentes estudios han ido integrando la influencia de factores internos y externos en los desarrollos de diferentes temas en el campo de la Psicología Educacional, vale añadir que estas cuestiones también recibieron constante atención en los trabajos de Bruner. Su posición respecto de que la creación del yo se produce tanto del exterior al interior como en sentido contrario se expresa reiteradamente en sus escritos, especialmente en sus señalamientos acerca de la necesidad de hallar un balance entre autonomía y conexión, agencia y estima o autonomía y compromiso en la construcción de identidad (Bruner, 1997, 2003).

Finalizamos aquí el breve recorrido por posiciones teóricas que, de alguna manera, se integran en los estudios más recientes sobre identidad del aprendiz. En la próxima sección atenderemos más directamente al modo en que se fue construyendo

el ‘modelo de identidad de aprendiz’ propiamente dicho.

## 2.2 Hacia la Elaboración del Modelo de Identidad de Aprendiz: Primeras Referencias al Constructo

Al intentar una presentación de los pasos seguidos en la elaboración de un modelo de construcción de identidad de aprendiz, una mención que no puede omitirse corresponde a los sucesivos trabajos de César Coll y de Leili Falsafi, cuyas publicaciones, principalmente a lo largo de la década de 2010, constituyen verdaderos jalones en la conformación de esta línea de estudios. Seguidamente, analizaremos en detalle los componentes y funcionamiento de lo que lícitamente se conoce como el modelo de Coll y Falsafi, pero nos ocuparemos primero en la consideración de los estudios que llevaron a su conformación.

En el año 2008, específicamente como ponencia presentada en el Seminario sobre *Identidad, aprendizaje y enseñanza, llevado a cabo en Castelldefels* (España), Coll y Falsafi (2008) mencionan por primera vez el concepto de identidad de aprendiz y presentan en una versión inicial, algunos de los que serían más tarde los elementos constituyentes de su modelo. Dos años después, en el 2010, con el trabajo “*Learner Identity a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners*” -presentado como tesis de Falsafi, dirigida por Coll, en el Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación, Universidad de Barcelona-, los autores profundizan el planteo acerca de los factores y mecanismos que operan en la construcción de la identidad de aprendiz. En el mismo año 2010, la *Revista de Educación*, publicó un monográfico sobre el tema Educación e Identidad, en el que se incluyen 2 artículos de Coll y Falsafi, uno de ellos como presentación del monográfico –Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos (Coll y Falsafi, 2010a)–, otro, destinado a mostrar las raíces socioculturales del estudio de la identidad de aprendiz, así como la relevancia de este constructo en tanto *herramienta analítica y pedagógica* –Coll y Falsafi, 2010b). Asimismo, en lo que puede considerarse un apoyo a la



atribución de los inicios de esta línea de estudios a los autores mencionados, cabe señalar que en la pormenorizada revisión de la literatura realizada por Falsafi (2010), de las 122 referencias bibliográficas que se introducen en la tesis, sólo 8 artículos incluyen la denominación *identidad de aprendiz* y otros dos trabajos de un mismo autor presentan denominaciones similares: *identidad de aula* e *identidad de aprendizaje*.

En 2011, un capítulo de Falsafi y Coll (2011), en una obra acerca de la identidad en Psicología Educacional, retoma fundamentos de la perspectiva sociocultural y profundiza en las ideas de *dialogismo* y *cronotopo*, desarrolladas por Bajtín (1986, citado en Falsafi y Coll, 2011); estas ideas refieren respectivamente a dos rasgos inherentes al proceso de construcción de identidad: carácter social, relacional (dialogismo) y situado en tiempo y espacio (cronotopo: del griego: *kronos* = tiempo y *topos* = espacio, lugar).

A mediados de la década de 2010, un nuevo monográfico, publicado esta vez como una compilación de las comunicaciones sobre Identidad, Aprendizaje y Ambientes Digitales, presentadas en el Segundo Encuentro de la Sección Ibérica de ISCAR (*International Society for Cultural and Activity Research*) incluye tres aportaciones de igual interés en lo que refiere a la construcción de las identidades de aprendizaje. Un primer trabajo de Aldana, Campos y Valdés (2015), resalta el papel de las experiencias subjetivas de aprendizaje y de los diferentes contextos en las que ocurren. Otra ponencia recopilada a continuación, corresponde a Falsafi y Coll (2015), quienes destacan el papel del concepto de identidad de aprendizaje como herramienta para el análisis del *sentido* que los estudiantes atribuyen a los aprendizajes y, en particular, de *sus percepciones* acerca de los *actos de reconocimiento* a través de los cuales *otras personas* expresan valoraciones de sus comportamientos. Y, relacionada también con los actos de reconocimiento, una comunicación de Saballa, Largo, Castelar y Pereira (2015) profundiza en la diferenciación entre *actos de reconocimiento* y *sentido de reconocimiento*, para mostrar que quien aprende no siempre podría dar sentido a las respuestas de otras personas frente a

sus desempeños.<sup>2</sup> Solo un año después, en Valdés, Coll y Falsafi (2016: 168), se vuelve a poner el acento en las *experiencias de aprendizaje* entre las que se discriminan los siguientes tipos: “experiencia cumbre, epifanía, puntos de inflexión (*turning points*), incidente crítico, experiencia crítica, experiencia significativa, experiencia cristalizadora y experiencia educativa clave”. En todos los casos, como vemos, se entiende el proceso de construcción de identidad como interjuego entre factores individuales y sociales.

Sobre la base de los estudios de Coll y Falsafi pueden leerse también una serie de trabajos llevados a cabo por un grupo de investigación de la Universidad de Concepción, en Chile, interesado especialmente en los problemas de permanencia y abandono en estudiantes universitarios. Tres trabajos sucesivos del mismo equipo, a los que tuvimos acceso, están planteados como propuesta teórica (Abello y otros, 2016a), como estudio fenomenológico (Abello y otros, 2016b) y como estudio cualitativo (Abello y otros, 2018). En todos ellos se acentúa la relevancia del constructo identidad de aprendiz como herramienta para el análisis de las interacciones que tienen lugar a lo largo de la formación universitaria. En ese encuadre, hallaron que cuando se pone a los estudiantes ante tareas que les requieren reflexionar acerca de las experiencias de aprendizaje que consideran más significativas, se crean oportunidades propicias para conocer mejor las diferentes influencias presentes en las clases. Los Estudiantes y las estudiantes podrían reconsiderar el sentido que otorgaron a las mismas y con ello realimentar, mantener o cambiar sus representaciones y sentimientos acerca de sí mismos y reorientar sus actuaciones futuras. El profesorado, a su vez, puede encontrar nuevas ventanas para conocer más acerca del modo en

<sup>2</sup> El encuentro de referencia, *Personas y Sociedades Conectadas. Aportaciones del ISCAR ibercat 2014*, se llevó a cabo en Girona, los días 21, 22 y 23 de abril de 2014. Todas las comunicaciones pueden leerse en el siguiente enlace: <http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11n2sp.pdf>

que sus solicitudes, intercambios y valoraciones fueron interpretadas por sus estudiantes.

### 2.2.1 Otras Contribuciones de Relevancia

Sin el marcado alineamiento con las ideas de Coll y Falsafi presentes en los estudios arriba considerados, un Monográfico de *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, publicado por la Universidad de Girona, nos acerca las contribuciones presentadas en el Congreso *Cultural–Historical Activity and Sociocultural Research at Times of the Contemporary Crisis: Implications for Education and Human Development*, llevado a cabo en Creta (Grecia), en julio de 2016, convocado bajo el tema central de *Aprendizaje e identidad: El papel de la educación formal en la construcción de las identidades*. El propósito del mismo, según puede leerse en la introducción del monográfico, fue presentar una perspectiva integral sobre lo que, desde distintos grupos de trabajo, se está investigando en torno del modo en que la participación en escenarios de educación formal contribuye en la construcción de identidad (Martínez-Lozano y Lalueza, 2016). A modo de cierre de dicha publicación, Lalueza y Martínez Lozano (2016) exponen los tres puntos que consideran más significativos, a la vez que compartidos, en las diferentes ponencias: *el sentido*, entendido como punto de encuentro entre los motivos del aprendiz y las metas fijadas para las actividades en las que tiene oportunidades de participar; *el carácter dialógico* evidenciado en la influencia de las interacciones en la construcción de la identidad y el papel central de *las narrativas* en el mismo proceso.

Lejos de pretender desdibujar o contraargumentar acerca de las conclusiones mencionadas, nos pareció oportuno detenernos en dos planteos que permean los diferentes aportes del monográfico y que también vale la pena enfatizar: uno, referido al papel de la escolarización en la construcción de identidad (Lalueza y otros, 2016); dos, la ubicación de estudios sobre identidad en el marco de las relaciones entre diferentes contextos,

especialmente la atención a las continuidades y discontinuidades culturales entre los aprendices y la escuela, sus familias y las comunidades de referencia (Esteban Guitart, Llopart y Subero, 2016).

La contribución de Lalueza y otros (2016), refiere puntualmente al papel de la escolarización en la construcción de identidad, desde la perspectiva de las relaciones entre instituciones representativas de la cultura dominante y los grupos minoritarios. Ellos consideran que su investigación permitió comprender *que* las diferencias culturales, por sí mismas, no conforman minorías; *que la escolarización es un factor esencial en la génesis de las identidades minoritarias*. Clara y explícitamente sostienen que el éxito o fracaso de las instituciones para lograr la inclusión de las minorías depende de los modos de participación que se habiliten para los estudiantes. Si la institución garantiza participaciones legítimas, facilitando la conexión entre motivos del aprendiz y metas institucionales, así como compartiendo lenguajes y narrativas, se abren también las vías para generar sentimientos de pertenencia y la posibilidad de optar entre una amplia gama de identificaciones posibles.

A su vez, el aporte de Esteban–Guitart, Llopart y Subero (2016), invita a vincular los estudios sobre la identidad de aprendiz con la línea de trabajos relativos a los *fondos de conocimiento e identidad* de los estudiantes. Considerado en sí mismo, el trabajo puede leerse como una propuesta de intervención socioeducativa, que apunta a mejorar los logros académicos de estudiantes pertenecientes a grupos social y culturalmente desfavorecidos. En un encuadre más amplio, el escrito forma parte de una línea de investigación con importante trayectoria en el estudio de la identidad, que bien puede abonar los planteos presentados.

¿Por qué resulta valioso considerar los aportes sobre fondos de conocimiento y fondos de identidad? Pensamos, por un lado, que los trabajos sobre fondos de conocimiento avalaron dos *cambios conceptuales* remarcables: *uno*, el reconocimiento de que los éxitos y fracasos en la escolarización no deben atribuirse sólo o

principalmente a factores personales, sino que es necesario atender también a los factores contextuales; *dos*, que el estudio de las continuidades y discontinuidades entre familia y escuela, no debería centrarse en señalar déficits de conocimientos sino en conocer, en su gran diversidad, aquellos que están disponibles. Por otra parte, *desde el plano metodológico* destacan la incorporación y refinamiento de métodos propios de un enfoque cualitativo, en particular los que tienen que ver con etnografías e historias de vida. El estudio de las familias, llevado a cabo por grupos de trabajo de investigadores e investigadoras junto a maestros y maestras en ejercicio, mostró su versatilidad para cumplir simultáneamente con varios propósitos. Las visitas a los hogares proporcionaron conocimientos sobre los recursos materiales y simbólicos disponibles, así como sobre el carácter de las relaciones familiares y las modalidades que asumen los aprendizajes en diferentes entornos. En síntesis, pensamos que los desarrollos en torno del concepto de fondos de conocimiento son valiosos para estudiar cómo influyen en los aprendizajes y en la construcción de identidades o contextos familiares y sus diferentes vinculaciones con las instituciones educativas.

Respecto de los *fondos de identidad*, aseveraciones precisas acerca de sus fundamentos, permiten apreciar una marcada continuidad en relación con el constructo de fondos de conocimiento (Brito Rivera, Subero Tomás y Esteban Guitart, 2018; Esteban– Guitart, 2012, 2012a, 2019; Esteban-Guitart y Moll, 2014; Esteban-Guitart y Saubich, 2013; González Patiño y Esteban-Guitart, 2015).

Si nos detenemos en los aspectos compartidos entre el enfoque de fondos de conocimiento y el de fondos de identidad, podemos anotar la común adscripción a las perspectivas socio-histórica y sociocultural acerca del desarrollo humano en general y sobre la construcción de identidad más particularmente. Una noción clave es que los seres humanos y sus mundos sociales son inseparables: la identidad está incrustada en la cultura; está siempre *mediada y distribuida* entre personas, artefactos, actividades y ambientes (Esteban-Guitart y Moll, 2014). En sencilla descripción,

podría decirse que el enfoque de los fondos de conocimiento se centra en el estudio de los repositorios de recursos culturales disponibles para una persona, especialmente aquellos que están presentes en los entornos familiares y las comunidades en las que se insertan; en tanto el enfoque de los fondos de identidad pone el acento en el modo en que las personas se apropian de esos reservorios, la manera en que los usan en sus intercambios en los diferentes contextos de los que participan y el sentido que atribuyen a las *experiencias vividas* en tales intercambios.

Finalizando esta sección e intentando una valoración de estos nuevos enfoques, el señalamiento más claro por hacer, apunta al extraordinario trabajo de discriminación de factores que operan en la construcción de identidad. Los aportes de la perspectiva de *fondos de conocimiento e identidad*, abre -como veremos en la última sección de este ensayo- nuevas avenidas para el estudio de temas clásicos de la Psicología Educacional, a la vez que consolidan los planteos en torno de la identidad de aprendiz, que hemos revisado en los apartados anteriores.

### 2.3 Consideraciones Actuales Sobre el Modelo de Identidad de Aprendiz: Construyendo una Visión Panorámica

De acuerdo con lo que venimos diciendo, entonces, las identidades se forman mediante las relaciones que establecemos con otras personas. Esta idea, destaca la importancia que asumen la interacción, la actividad, el discurso y el reconocimiento como componentes esenciales de la identidad (Falsafi y Coll, 2011). Entendemos así que la identidad de aprendiz de cada persona es resultado de los significados que construye sobre sí misma como aprendiz, a lo largo de su trayectoria individual, a través de la diversidad de experiencias de aprendizaje de las que participa en todo tipo de contextos -formales, no formales o informales, presenciales o virtuales- y mediante las interacciones que establece con los demás (Engel y Coll, 2021). De tal modo, las participaciones de las personas en actividades situadas en contextos específicos son clave, no sólo porque dan forma a lo que hace esa persona -tareas de albañilería, ensayos de laboratorio,

lecturas de material bibliográfico o ensamblado de una línea de montaje-, sino también porque conforman quién es, cómo interpreta lo que hace y de qué modo expande -o restringe- su posibilidad de proyectarse (Rinaudo, 2014). En esta sección, atenderemos por tanto al segundo de los objetivos que nos propusimos para este ensayo; esto es, construir una visión panorámica acerca del aprendizaje que permita relacionar el modelo analítico comprensivo de la identidad de aprendiz planteado por Coll y Falsafi con otros constructos relevantes para el ámbito de la Psicología Educativa -emociones en los aprendizajes, procesos de feedback y tareas académicas-.

En un trabajo reciente, Engel y Coll (2021) actualizaron su modelo sobre construcción de identidad de aprendiz, iniciado -como vimos- hace más de una década. Este modelo está integrado por seis elementos interrelacionados: a) los motivos y metas del aprendiz para participar en las actividades de aprendizaje; b) los otros significativos que participan en las experiencias de aprendizaje y sus actos de reconocimiento; c) los recursos discursivos presentes en el contexto sociocultural más amplio; d) la convergencia o interferencia de otras identidades de la persona con la identidad de aprendiz; e) las características de las actividades de aprendizaje; y f) las emociones suscitadas en cada experiencia de aprendizaje. Veamos a continuación cada elemento e intentemos identificar vinculaciones con otros importantes constructos del campo de la Psicología Educativa -emociones, procesos de feedback, tareas académicas-, cuyos avances se lograron también desde perspectivas socioculturales y permiten ampliar el alcance del modelo en su conjunto.

### 2.3.1 Motivos y Metas del Aprendiz

Engel y Coll (2021) distinguen entre motivos y metas de aprendizaje y sitúan las diferencias entre ambos constructos en su nivel de generalidad o alcance. Así, los motivos serían los fines o propósitos a largo plazo que persigue un estudiante -por ejemplo, trabajar en el futuro, en una profesión prestigiosa o continuar con un negocio familiar-. Las metas, a su vez, refieren a

objetivos más concretos y a corto plazo que orientan a los estudiantes en cada situación de aprendizaje particular -por ejemplo, esforzarse por completar correctamente la tarea requerida en el marco de una asignatura-. Esta diferenciación, coincidiría a grandes rasgos con lo planteado en el marco de estudios sobre motivación acerca de diferentes orientaciones hacia las metas, propuesta hace más de treinta años. Así, los motivos y las metas de aprendizaje a los que remiten Engel y Coll (2021) se vincularían, respectivamente, con las metas a largo plazo y con las metas de aprendizaje propuestas por Pintrich (2000).

Tanto Pintrich (2000) -y otros destacados referentes en el tema-, como Engel y Coll (2021), coinciden en considerar la existencia de dos orientaciones básicas hacia la meta: una, hace referencia a metas intrínsecas -centradas en el proceso de aprendizaje, metas de dominio u orientadas al control de la tarea-; otra, llamada metas extrínsecas -metas de desempeño u orientadas hacia el resultado. Quienes se orientan hacia metas intrínsecas de aprendizaje, se caracterizan por un marcado interés en incrementar sus conocimientos y mejorar el nivel de competencia y comprensión; en cambio, aquellos orientados hacia metas extrínsecas, reflejan un interés centrado en la evitación de valoraciones negativas acerca del propio desempeño, en demostrar que su capacidad es superior a la de los demás o en la preocupación que supone “tener que hacer” un trabajo por una exigencia externa (Paoloni, 2010).

Investigaciones efectuadas en estas últimas décadas, muestran que los estudiantes frecuentemente adoptan una combinación de los dos tipos de orientaciones. Así, se ha comprobado que, en reiteradas oportunidades, los alumnos persiguen metas múltiples en tanto sus actuaciones presentan características vinculadas con metas de aprendizaje y con metas de desempeño (De la Fuente Arias, 2002).

Las precisiones efectuadas respecto de motivos y metas de aprendizaje son relevantes porque, como ya mencionáramos, remiten a la atribución de sentido de las experiencias de aprendizaje, un



elemento fundamental para la configuración de identidad de aprendiz en el marco del modelo que aquí nos compete. Así, cuando los estudiantes logran conectar sus motivos y metas de aprendizaje con los propósitos y objetivos que persiguen sus docentes mediante una propuesta determinada -esto es, con las metas del sistema de actividad en el que participan-, construyen sentido para esa experiencia (Engel y Coll, 2021; Lalueza y Martínez Lozano, 2016). En consecuencia, aquellas personas para quienes la experiencia educativa tenga un mayor sentido personal -mayor conexión con motivos y metas-, tenderán a involucrarse más profundamente con las acciones que dicha experiencia les propone y, por esa vía, será más probable que aprendan (Sebastián, Gallardo y Calderón, 2016).

### *2.3.2 Los Otros Significativos y Sus Actos de Reconocimiento*

Como ya dijimos, para Engel y Coll (2021), los 'otros significativos' son personas con influencia decisiva en las trayectorias de aprendizaje. Estas influencias significativas son dinámicas y situadas, es decir, podemos percibir que alguien -un profesor o una profesora, un compañero o compañera de estudios, un familiar- es una influencia importante para nuestras experiencias de aprendizaje en ciertos momentos y situaciones y no necesariamente, en otros. Además, igualmente relevante es cómo percibe la persona que 'el otro' lo reconoce, cómo lo 've', cómo lo valora -o no lo hace-: estos son los 'actos de reconocimiento' a los que hacen referencia los autores. Los actos de reconocimiento son actuaciones de otros significativos que proporcionan a los estudiantes información sobre sus características como aprendices o sobre la manera de abordar las actividades de aprendizaje. Estas actuaciones pueden ser discursivas y explícitas o no discursivas e implícitas.

Los actos de reconocimiento discursivos a los que refieren Engel y Coll (2021) se vinculan estrechamente con toda una línea de investigación sobre procesos de feedback en contextos académicos. Los estudios acerca de los procesos de feedback realizados desde enfoques socio-constructivistas y socioculturales, reconocen

la importancia del modo y el contexto en el que discurren los procesos de feedback y entienden que su influencia en el aprendizaje depende no sólo de la calidad de la información que se comparte con el estudiante, sino también del modo en que el destinatario la recibe, la interpreta y la utiliza (Askwe y Lodge, 2000; Nicol y Macfarlane-Dick, 2004; Paoloni y Rinaudo, 2009; Rinaudo y Paoloni, 2013).

A su vez, los actos de reconocimiento no discursivos e implícitos a los que aluden Engel y Coll (2021), focalizan en aspectos inherentes al lenguaje no verbal y en tal sentido, pueden vincularse con la función social y expresiva de las emociones propuesta por Reeve (1994). Mediante la postura, los gestos, las vocalizaciones, el tono de voz y la conducta facial, las emociones son expresadas y comunicadas a los demás. Así, permanentemente emitimos mensajes no verbales a los demás e inferimos o hacemos 'lecturas' -más o menos acertadas- de los mensajes que los otros nos comunican 'sin hablar'. Tener en cuenta la comunicación no verbal es importante porque nos ayuda a comprender, entre otros aspectos, las interpretaciones que los estudiantes efectúan sobre las actuaciones de los demás respecto de sus desenvolvimientos como aprendices: si las perciben con valencia positiva o negativa, si son para ellos actos de reconocimiento o de falta de reconocimiento, respectivamente.

En definitiva, lo expuesto hasta aquí, pone de manifiesto que el reconocimiento de uno mismo como aprendiz se produce en dos planos interrelacionados: en primer lugar, a nivel interpersonal -las actuaciones de reconocimiento implícitas o explícitas de los otros - y, en segundo lugar, a nivel intrapersonal -la interpretación que construye el alumno o la alumna y que los convierte en actos de reconocimiento o de falta de reconocimiento, respectivamente (Saballa, 2019 en Engel y Coll, 2021).

### *2.3.3 Los Recursos Discursivos Presentes en el Contexto Sociocultural más Amplio*

Para Engel y Coll (2021), esta dimensión de la identidad de aprendiz trata de "construcciones discursivas que describen y categorizan qué es el



aprendizaje y qué significa ser un aprendiz en un momento [*y en un contexto, agregamos nosotras,*] histórico determinado” (p.8). Estas construcciones semánticas se transmiten al alumnado principalmente a través de los discursos presentes en las prácticas sociales de las que participan. Ofrecen una forma de explicar y entender el aprendizaje y permiten construir las experiencias subjetivas de aprendizaje y los significados sobre uno mismo como aprendiz. Estos recursos discursivos, son múltiples y cambiantes, pueden ser parcial o totalmente contradictorios entre sí, son sensibles al contexto y muy dinámicos en su evolución. Así, por ejemplo, se integran en esta categoría, enunciados sobre qué tipo de contenidos de aprendizaje son los más importantes y por qué, qué hace que uno sea un buen o mal aprendiz, dónde y cuándo se realizan aprendizajes relevantes, cómo se aprende mejor o qué significa aprender (Engel y Coll, 2021). Se incluyen también aquí, discursos sobre el valor de la educación para la sociedad, la relevancia de elegir algunas carreras u oficios respecto de otros, o el valor que para algunos contextos de aprendizaje adquieren los conocimientos, destrezas, aptitudes o actitudes que se aprendieron en otros. Podríamos añadir que lo ya señalado en la sección anterior, en torno de los fondos de conocimiento e identidad, así como del papel de la cultura, encuentran su sitio en el modelo que estamos comentando.

### 2.3.4 Convergencia e Interferencia de Identidades

En el marco del modelo que estamos considerando, se advierte que “la construcción de la identidad de aprendiz es un requisito necesario para la construcción de otras identidades, dado que todo proceso de construcción de identidad requiere, de un modo u otro, aprender a participar en las prácticas de la comunidad de referencia” (Falsafi y Coll, 2011 en Engel y Coll, 2021: 8). Sin embargo, la identidad de aprendiz puede ser influenciada, apoyada o inhibida por otras identidades del alumno como, por ejemplo, la identidad de clase social, de cultura o de género. En algunos casos, hablamos de interferencia de identidades; en otros casos, de convergencia. Cuando un tipo de identidad más elaborada -por ejemplo, la de género-, actúa como mediadora en

la construcción de significados sobre uno mismo como aprendiz, inhibiendo u obstaculizando de modo poco saludable dicha construcción, decimos que hay interferencia de identidades. Desde esta perspectiva, las representaciones de rol implícitas en las identidades asumidas por las personas, pueden definir la convergencia o interferencia de las mismas. Si, por ejemplo, la identidad de género incluyese representaciones –hegemónicas o individuales- respecto del rol de la mujer, como totalmente ajeno a actividades empresariales, científicas, técnicas, muy probablemente influiría en las decisiones que podrían llevar a identidades profesionales a ellas vinculadas; vale decir que estaríamos en presencia de interferencia de identidades. Caso contrario, si las representaciones asociadas a roles femeninos –esposa, madre, abuela-, no implican tales restricciones, tampoco tendrían lugar los problemas de interferencia y, en tal sentido, podríamos hablar de convergencia de identidades.

### 2.3.5 Características de las Actividades de Aprendizaje

Desde el modelo de Engel y Coll (2021) se asume que las experiencias subjetivas de aprendizaje -reales o imaginadas, presentes, pasadas o proyectadas a futuro- son la materia prima para la construcción de identidad de aprendiz. En este sentido, las características de las actividades a las que refieren estas experiencias, juegan un papel destacado en los significados que la persona construye sobre sí misma como aprendiz, específicamente, en los modos en que percibe e interpreta a los rasgos del contexto como facilitadores u obstaculizadores de sus procesos de aprendizaje.

Respecto de la importancia que asumen las tareas académicas en el compromiso y motivación desplegado por los estudiantes en contextos formales de aprendizaje, afortunadamente hace más de 30 años que la teoría y la investigación proveen de alguna orientación sobre las características que deberían reunir las actividades que aspiren a fomentar en los estudiantes una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje (Rinaudo, 1999; Stipek, 1996), o activar patrones emocionales beneficiosos para

sus aprendizajes (Paoloni, 2014). Sucintamente y para no extendernos en este tema, entre las características referidas podemos mencionar las siguientes: *variedad y diversidad, funcionalidad y significatividad, moderado nivel de dificultad, desafío, curiosidad, fantasía, colaboración, posibilidad de elección y de control* (Paoloni, 2010). Desde perspectivas más culturalistas, recientemente se están estudiando los rasgos de las actividades de aprendizaje que parecen asociarse con la promoción y desarrollo de una diversidad de competencias sociales y emocionales en aprendices que participan tanto en contextos formales como no formales de aprendizaje (Manavella et al. 2021; Paoloni y Rinaudo, 2021; Rinaudo, 2014). Entendemos que la propuesta de Engel y Coll (2021) sobre el papel que desempeñan las actividades de aprendizaje en la construcción de identidad de aprendiz, integra y expande los avances conceptuales existentes sobre el tema en tanto amplía los contextos o situaciones en los que se inscriben las experiencias de aprendizaje -formales, no formales e informales- y extiende la dimensión temporal en la que se anclan las representaciones de los aprendices - pasado, presente o futuro.

#### 2.4.6 Juicios de Valor y Emociones

Por último, otro aspecto importante por considerar en la construcción de identidad de aprendiz, son los juicios de valor y las emociones que se asocian a las experiencias subjetivas de aprendizaje (Valdés, 2016 en Engel y Coll, 2021). Como ya dijimos, la naturaleza de las construcciones y reconstrucciones de cada experiencia de aprendizaje, es dialógica y depende del contexto en el que se produce -con quienes, en qué situación, respecto de qué actividades, etc.-. Estos planteos, se relacionan estrechamente con los fundamentos centrales del modelo modal de las emociones de Gross y Thompson (2009) y con la teoría del control-valor de las emociones de logro en contextos académicos propuesta por Pekrun et al. (2007). Los autores referidos, entienden que cualquiera sea la meta y cualquiera sea la circunstancia, es la valoración o sentido atribuido a la situación en relación con la meta, lo que da lugar al surgimiento de una emoción. Como este significado cambia todo el tiempo

-debido a cambios en la situación en sí misma o a cambios en el significado atribuido a la situación- la emoción también cambiará, lo que contribuye a destacar su carácter dinámico y contextual. Focalizando en el ámbito académico, las valoraciones que un estudiante realiza respecto de una actividad o resultado obtenido, suponen un antecedente en el devenir de las emociones que experimente. A mayor valoración de una actividad o resultado obtenido, más posibilidades de experimentar emociones positivas ya sea de activación (por ejemplo, entusiasmo) o de desactivación (por ejemplo, tranquilidad) y viceversa, a menor valoración de la tarea de aprendizaje o del resultado obtenido, se amplían las probabilidades de experimentar emociones negativas de activación (como el enojo o la ansiedad) o de desactivación (como aburrimiento o desesperanza). Las teorías motivacionales sobre el valor atribuido a una tarea académica, se orientan también en la misma dirección de lo referido. Así, a mayor valoración de las tareas académicas interpretadas como útiles, importantes o novedosas respecto de los propios intereses, metas o experiencias por parte de los aprendices, mayores posibilidades de comprometerse con los aprendizajes y obtener, por tanto, resultados óptimos (Eccles, 2005).

### III. REFLEXIONES FINALES SOBRE EL MODELO DE IDENTIDAD DE APRENDIZ: APORTES Y PROYECCIONES

Finalizado nuestro recorrido por las raíces teóricas, así como por los diferentes componentes del modelo de identidad de aprendiz y sus vinculaciones con otros importantes constructos de la Psicología Educacional, cabe ahora detenernos en sus posibles proyecciones. En esta última sección, estaríamos atendiendo así, al último de los objetivos que nos propusimos; esto es, proyectar nuevos alcances y potencialidades de una visión panorámica sobre la identidad de aprendiz para futura investigación y práctica educativa.

Un señalamiento más general -y probablemente el más relevante- que se desprende de este trabajo, tiene que ver con el reconocimiento de *la robusta trama conceptual que sustenta el modelo*

de la identidad de aprendiz, lo que constituye un estímulo para continuar su estudio en múltiples direcciones. En lo que sigue, atenderemos a las contribuciones respecto del campo teórico disciplinario de la Psicología Educacional, y a nuevas orientaciones para las prácticas educativas.

### 3.1 Contribuciones en el Campo Disciplinario de la Psicología Educacional

Pensamos que la ubicación de problemas inherentes al proceso de construcción de identidad en el seno de preocupaciones centrales de la Psicología Educacional puede leerse, tal como sugeríamos antes, como un aporte a la reconfiguración del campo. Los avances en la discriminación de factores involucrados en el concepto de identidad de aprendiz y sus interacciones, confieren nuevos matices en el estudio de los persistentes problemas que se deben atender en las explicaciones acerca del aprendizaje y la enseñanza. En efecto, si acordamos con el modelo de construcción de identidad propuesto y aceptamos que las identidades construidas orientan actuaciones futuras, cabe pensar en un necesario redimensionamiento de variables en las diferentes líneas de estudios dentro del campo.

Ahora bien, ¿cómo prefiguramos esos redimensionamientos? Muy probablemente uno de los principales cambios que podría intentarse sea el establecimiento de *mayores vinculaciones* entre los diferentes temas que se traten. Ya no parece tan fructífero profundizar en el análisis de factores o variables aisladas para mostrar su incidencia en los aprendizajes. Si vemos al constructo de identidad de aprendiz como una malla, como una red conceptual amplia, rica, entonces se podrían tener en cuenta posibles interconexiones entre diferentes tópicos o temas, tal y como intentamos mostrarlo en el segundo eje de nuestro ensayo. Entonces, si estudiamos, por ejemplo, tareas académicas o dimensiones de los conocimientos previos, podríamos intentar enriquecer su análisis estableciendo vinculaciones con la identidad de aprendizaje como constructo que posibilita una visión panorámica -y un zoom al mismo tiempo- respecto de los procesos de

aprendizaje y de enseñanza. Corresponde decir que el cambio sugerido no va a contramano de lo que puede observarse respecto de algunos constructos complejos o meta constructos, tales como, por ejemplo, motivación, emoción, compromiso, feedback, en los que se ha conseguido ya una importante integración de perspectivas.

En los aspectos metodológicos, el campo se ve también enriquecido con las propuestas para el estudio de contextos formales, no formales e informales, y los modos de acceder a un conocimiento más completo de las influencias que se ejercen en la construcción de identidad de los estudiantes.

Por las contribuciones señaladas, el modelo presentado permite abrir nuevas líneas que podrían atender a los procesos de construcción y reconstrucción de identidad en el aprendizaje de nociones puntuales, en diferentes campos de práctica y áreas de conocimiento, como así también a las características de tales procesos en diferentes contextos institucionales (fábricas, museos, templos, oficinas administrativas, organizaciones no gubernamentales...). Asimismo, podrían proyectarse trabajos destinados a conocer mejor las características de la identidad de aprendiz en etapas etarias menos estudiadas (por ejemplo, ¿qué influencias se anulan, mantienen, o acentúan en los años de vejez?).

### 3.2 Orientaciones Para la Práctica Educativa

En una de las primeras presentaciones de sus estudios sobre identidad de aprendiz, Falsafi y Coll (2011) remarcaban que en el trasfondo de su propuesta estaba la idea de que las instituciones educativas debían atender a la construcción y reconstrucción de identidades que tiene lugar en el transcurso de las clases. Por ese entonces, advertían también que se necesitaba aumentar el conocimiento acerca del proceso de construcción de la identidad de aprendiz, en “diferentes contextos y tiempos, lo que a su vez exige la integración de contribuciones teóricas y metodológicas diversas” (Falsafi y Coll, 2011: 17). A más de 10 años de estas afirmaciones, no existen dudas acerca de los avances hacia las

metas consignadas, en el sentido de que disponemos hoy de mayor conocimiento acerca de la construcción de identidad de aprendiz y que en buena medida ese conocimiento es fruto de una cuidadosa integración de contribuciones teóricas y metodológicas.

Así las cosas, parece estar abierto el camino hacia el diseño de prácticas educativas sensibles al proceso de construcción de identidad de aprendiz. En este camino, no son menores las contribuciones que permitieron visibilizar que no todos los conocimientos que los alumnos y alumnas traen a la escuela son igualmente valorados y también, que maestros, maestras, profesores y profesoras sabemos poco acerca del amplio acervo de conocimientos no escolarizados del que disponen los estudiantes, sus familias y sus grupos de referencia. Cabe añadir que una infravaloración de los conocimientos previos de los estudiantes, incide en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en un doble sentido: por un lado, los profesores y profesoras no podrían incorporar en las tareas que solicitan, referencias a situaciones o modos de atender a problemas que podrían vincularse con tales conocimientos; por otro lado, esas ausencias restringen también, y en gran medida, las posibilidades de los estudiantes de usar sus conocimientos para atender y dar sentido a las metas y actividades que se les proponen desde las clases. En este sentido, parece cierta la potencialidad del constructo como instrumento para orientar la reflexión y el análisis de las prácticas de estudio y de enseñanza. Las razones para comprender y profundizar el conocimiento sobre la relevancia de las actuaciones docentes en las oportunidades o restricciones que se generan respecto de la construcción de una identidad de aprendiz que lleve a emprender y disfrutar de los esfuerzos necesarios para conseguir las metas que la educación propone, están claramente planteadas. Las herramientas necesarias para contribuir a ello, parecen también estar al alcance de la mano.

## REFERENCIAS

1. Abello, Rubén; Vila, Ignasi; Pérez, M. Victoria; Lagos, Irma., Espinoza, Cristhian y Díaz, Alejandro. (2016a) Identidad de aprendiz como herramienta analítica de experiencias universitarias en el contexto de la permanencia y el abandono: propuesta teórica. *Paideia* 58, pp. 11–34. <http://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1448>.
2. Abello, Rubén; Vila, Ignasi; Pérez, M. Victoria; Lagos, Irma; Cobo, Rubia y Díaz, Alejandro (2016b). Identidad de aprendiz como herramienta analítica de las interacciones entre profesores y estudiantes universitarios: un estudio fenomenológico. *Sexta Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la educación superior. ClaBes* 9, 10 y 11 de noviembre, 2016. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1338>.
3. Abello, Rubén; Vila, Ignasi; Pérez, M. Victoria; Lagos, Irma; Díaz, Alejandro y Contreras, Yasmina. (2018). La identidad de aprendiz como herramienta analítica de experiencias universitarias: estudio cualitativo. *Atenea (Concepc.)* 518, pp. 41–55. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622018000200041>.
4. Aldana, Mónica; Campos Vanessa H. y Valdés, Antonia (2015) Experiencias subjetivas de aprendizaje en la construcción de la identidad de Aprendiz. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 6-10. [http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11\\_pdf/v11n2sp.pdf](http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf).
5. Askew, Susan y Lodge, Caroline. (2000). Gifts, ping pong and loops-linking feedback and learning. En Susan Askew (Ed.), *Feedback for learning* (pp. 1-18). Londres: Routledge Palmer.
6. Barab, Sasha A. y Plucker, Jonathan (2002). Smart people or smart contexts? Cognition, ability, and talent development in an Age of situated approaches to knowing and learning. *Educational Psychologist*, 37 (3), 165-182. [https://www.researchgate.net/publication/261729749\\_Smart\\_People\\_or\\_Smart\\_Contexts\\_Cognition\\_Ability\\_and\\_Talent\\_Development\\_in\\_an\\_Age\\_of\\_Situated\\_Approaches\\_toKnowing\\_and\\_Learning?enrichId=rgreq-](https://www.researchgate.net/publication/261729749_Smart_People_or_Smart_Contexts_Cognition_Ability_and_Talent_Development_in_an_Age_of_Situated_Approaches_toKnowing_and_Learning?enrichId=rgreq-)



- 897e7a330578c0098fdo3b36be907ff7-XXX  
&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI2MTcyO  
TcoOTtBUzoxNTA1MTIyOTI4NjQwMDBAM  
TQxMjg5NjMzNTc2OA%3D%3D&el=1\_x\_2  
&\_esc=publicationCoverPdf.
7. Bereiter, Carl (1997). *Situated Cognition and How to Overcome it*. En David Kirshner y James A. Whitson (Eds.) *Situated Cognition. Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.
8. Brito Rivera, Luis; Subero, Tomás D. y Esteban Guitart, Moisés (2018) Fondos de conocimiento e identidad: Una vía sociocultural de continuidad educativa. *Revista Educación*, 42(1), Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051918005>.
9. Brown, John S., Collins, Allan y Duguid, Paul (1989) Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher* 18(1), 32-42. <https://www.johnseelybrown.com/Situated%20Cognition%20and%20the%20culture%20of%20learning.pdf>.
10. Bruner, Jerome (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press. Hay una versión en español, de 2004: *Realidad Mental y Mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
11. Bruner, Jerome (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología Minor.
12. Bruner, Jerome (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
13. Bruner, Jerome (2003). *La Fábrica de Historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
14. Clancey, W. (2009). Scientific antecedents of situated cognition. En Phillip Robbins y Murat Aydede (Eds.) *The Cambridge Handbook of Situated Cognition* (pp. 11-34). Nueva York: Cambridge University Press.
15. Clayton, Susan (2003) Environmental Identity: A conceptual and operational definition. En, Susan Clayton y Susan Opatow (Eds.), *Identity and the natural environment: The psychological significance of nature* (pp. 45-65).
16. Coll, César y Falsafi, Leili (2008). La identidad de aprendiz. Una aproximación sociocultural al análisis de cómo los participantes en entornos virtuales de aprendizaje se reconocen a sí mismos como aprendices. Ponencia presentada en el Seminario sobre *Identidad, aprendizaje enseñanza*. Castelldefels, 2008. [http://psyed.edu.es/archivos/grintie/CC\\_LF\\_UOC\\_o8.pdf](http://psyed.edu.es/archivos/grintie/CC_LF_UOC_o8.pdf).
17. Coll, César y Falsafi, Leili (2010a) Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos. *Revista de Educación*, 353. Septiembre-diciembre 2010, pp.17-27. [https://www.researchgate.net/publication/46569758\\_Presentacion\\_Identidad\\_y\\_educacion\\_tendencias\\_y\\_desafios](https://www.researchgate.net/publication/46569758_Presentacion_Identidad_y_educacion_tendencias_y_desafios).
18. Coll, César y Falsafi, Leili (2010b) La identidad de sujeto de proceso de aprendizaje (LI). Una herramienta educativa y analítica. *Revista de Educación*, 353. Septiembre-diciembre 2010, pp. 211-233. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:40355696-6768-4aa5-9641-4bb444efd382/re35308esp-pdf.pdf>.
19. De la Fuente Arias, Jesús (2002) Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de la meta. *Escritos de Psicología*, 6, pp. 72-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=281679>.
20. Eccles, Jacquelynne S. (2005). Subjective Task Value and the Model of Achievement-related Choice. En Andrew S. Elliot y Carol Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp: 105-121). New York-London: The Guilford Press.
21. Engel, Anna y Coll, César (2021) *La identidad de aprendiz: el modelo de Coll y Falsafi*. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 17(1), 1-12. [http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu\\_articulos.asp](http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp).
22. Esteban-Guitart, Moisés (2012). La multimetodología autobiográfica extendida y los fondos de identidad. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), XVII (4), 587-600.



- <https://www.redalyc.org/pdf/280/28025469002.pdf>.
23. Esteban-Guitart, Moisés (2012a) La multimetodología 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. <https://dialnet.unirioja.es/revista/2088/A/2012>.
24. Esteban-Guitart, Moisés (2019). Identity in Education and Education in Identities. Connecting Curriculum and School Practice to Students' Lives and Identities. En, Pernille Hviid, Mariann y Martsin (Eds.), *Culture in Education and Education in Culture, Cultural Psychology of Education* 10, (pp.159-175). [https://doi.org/10.1007/978-3-030-28412-1\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-28412-1_10).
25. Esteban-Guitart, Moisés y Saubich, Xènia (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(2), 189–211. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/11583/12000>.
26. Esteban Guitart, Moisés. y Moll, Luis (2014). Funds of identity: a new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology* 20(1), 31–48. [https://www.researchgate.net/publication/262637825\\_Funds\\_of\\_Identity\\_A\\_new\\_concept\\_based\\_on\\_the\\_Funds\\_of\\_Knowledge\\_approach](https://www.researchgate.net/publication/262637825_Funds_of_Identity_A_new_concept_based_on_the_Funds_of_Knowledge_approach).
27. Esteban-Guitart, Moisés, Llopart, Marionna y Subero, David. (2016). La aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. La conexión del currículum y la práctica escolar con los contextos y formas de vida de los aprendices. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 13-19. [http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu\\_articulos.asp](http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp).
28. Falsafi, Leili. (2010). Learner Identity a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners. Tesis para acceder al Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación, dirigida por César Coll, en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación; Universidad de Barcelona. [http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Falsafi\\_Thesis.pdf](http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Falsafi_Thesis.pdf).
29. Falsafi, Leili y Coll, César. (2011). La construcción de la identidad de aprendiz: coordinadas espacio-temporales. En José I. Pozo y Carl Monereo (Coords.) (2011) *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 77-98). Barcelona: Narcea. Falsafi, Leili y Coll, César (2015). Influencia educativa y actos de reconocimiento. La identidad de aprendiz, una herramienta para atribuir sentido al aprendizaje. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 16–19. en <http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11n2sp.pdf>.
30. Fernández Sánchez, Higinio; King, Keith y Enríquez- Hernández, Claudia (2020) Revisiones sistemáticas exploratorias como metodología para la síntesis del conocimiento científico. *Enfermería universitaria*, 17(1), 87-94. <https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2020.1.697>.
31. González Patiño, Javier y Esteban Guitart, Moisés (2015). Fondos digitales de conocimiento e identidad. Un análisis etnográfico y visual. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 20–25. <http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11n2sp.pdf>.
32. Greeno, James G. (2006). Learning in activity. En R. Keith Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 79-96). Nueva York: Cambridge University Press.
33. Gross, James y Ross A. Thompson (2009). Emotion Regulation. En James Gross (Ed.) *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). Nueva York: Guilford Press.
34. Henning, Philip H. (2004). Everyday cognition and situated learning. En David Jonassen y Marcy Driscoll (Eds.) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 143- 168). Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum.
35. Kamil, Michael L.; Peter B. Mosenthal; P. David Pearson y Rebecca Barr (Eds.) (2000). *Handbook of Reading Research III*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

37. Lalueza, José L. y Martínez-Lozano, Virginia (2016) La construcción de la identidad en comunidades de práctica educativa. Una reflexión final a modo de conclusión. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 59-63. [http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu\\_articulo\\_s.asp](http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulo_s.asp).
38. Lalueza, José L.; Sánchez-Busqués, Sonia; Padrós, Marta y García-Romero, David (2016). Educación, minorías e identidad. Reflexiones a través de un proyecto de investigación- acción. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 20-29. [http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu\\_articulos.asp](http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp).
39. Lave, Jean y Wenger, Etienne. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge.
40. Manavella, Agustina; Paoloni, Paola V. y Rinaudo, María C. (2021). Rasgos de las tareas vinculados al compromiso con el aprendizaje del oficio. *Revista Sinéctica (México)*, n° 57, e1301. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-006](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-006).
41. Martínez-Lozano, Virginia y Lalueza, José Luis (2016). Aprendizaje identidad: El papel de la educación formal en la construcción de las identidades. Presentación. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12 (3), pp. 1-3. [https://www.academia.edu/75826511/Aprendizaje\\_e\\_identidad\\_El\\_papel\\_de\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_formal\\_en\\_la\\_construcci%C3%B3n\\_de\\_las\\_identidades\\_Presentaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/75826511/Aprendizaje_e_identidad_El_papel_de_la_educaci%C3%B3n_formal_en_la_construcci%C3%B3n_de_las_identidades_Presentaci%C3%B3n).
42. Nicol, David J. y Macfarlane-Dick, Debra (2004). Rethinking formative assessment: a theoretical model and seven principles of good feedback practice. En Charles Juwah; David Macfarlane-Dick; Bob Matthew; Debra Nicol y Brenda Smith (Eds.), *Enhancing student learning through effective formative feedback*. New York: The Higher Education Academy.[http://www.heacademy.ac.uk/assessment/ASSO51D\\_SENLEF\\_model.doc](http://www.heacademy.ac.uk/assessment/ASSO51D_SENLEF_model.doc).
43. Paoloni, P. V. (2010). Motivación para el aprendizaje. Aportes para su estudio en el contexto de la universidad. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, D. Donolo, A. González Fernández y N. Rosselli (2010), *Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras*. Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto.
44. Paoloni, Paola V. (2010a) Tareas académicas como contextos promisorios para la motivación y el aprendizaje. En Paola V. Paoloni; María C. Rinaudo; Danilo Donolo; Antonio González Fernández y Néstor Rosselli (2010). *Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras* (pp. 47 - 57). Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto. [https://www.researchgate.net/publication/373706298\\_Estudios\\_sobre\\_motivacion\\_Enfoques\\_resultados\\_lineamientos\\_para\\_acciones](https://www.researchgate.net/publication/373706298_Estudios_sobre_motivacion_Enfoques_resultados_lineamientos_para_acciones).
45. Paoloni, Paola V. (2010b). Influencias del contexto en las preferencias académicas de estudiantes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 183-198. <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281023476011.pdf>.
46. Paoloni, Paola V. (2014). Emociones en contextos académicos. Perspectivas teóricas e implicancias para la práctica educativa en la universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, n° 34, 12(3), 567-596. <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?959>.
47. Paoloni, Paola V. y Rinaudo, María C. (2009). Motivación, tareas académicas y procesos de feedback. Un estudio comparativo entre alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME)* XI (31). <http://reme.uji.es/articulos/numero31/article9/texto.html>.
48. Paoloni, Paola V. y María Cristina Rinaudo (2021). Tareas académicas en la orientación de los aprendizajes: encantos, desencantos, esperanzas. En Analía Chiecher (Comp.) *De profesores que hacen magia y tareas que inspiran aprendizajes* (pp. 143-158). Río Cuarto: UniRío. <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2021/07/978-987-688-444-0.pdf>.

49. Pekrun, Reinhard (2005). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction*, 15, 497-506. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.learninstruc.2005.07.014>.
50. Pekrun, Reinhard; Frenzel, Anne; Goetz, Thomas y Perry, Raymond (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. En Paul A. Schutz y Reinhard Pekrun, *Emotion in Education* (pp. 13-36). California: Academic Press. <https://www.sciencedirect.com/book/9780123725455/emotion-in-education?via=ihub>.
51. Pintrich, Paul (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En Monique Boekaerts, Paul Pintrich y Moshe Zeidner (Eds.) *Handbook of Self-Regulation* (pp.451- 502). San Diego: Academic Press.
52. Reeve, John M. (1994). *Motivación y Emoción*. Madrid. Mc Grow Hill.
53. Resnick, Lauren (1987) Learning in School and out. *Educational Researcher*, 16(9), pp 13-20.
54. Resnick, Lauren y Collins, Alan (1996). Cognición y Aprendizaje. *Anuario de Psicología* 1996, (69), 189-197. <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/9097/11610>.
55. Rinaudo, María C. (1999). *Comprensión del texto escrito. Estudios acerca de la naturaleza del proceso y las posibilidades de la instrucción*. Río Cuarto: EFUNAR, Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
56. Rinaudo, María C. (2014). Estudios sobre el contexto de aprendizaje: arenas y fronteras. En Paola V. Paoloni; María C. Rinaudo y Antonio González Fernández (Comp.). *Cuestiones en Psicología Educacional: aspectos teóricos, metodológicos y estudios de campo* (pp. 163-206). Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS).<https://issuu.com/revistalatinadecomunicacion/docs/cde01>.
57. Rinaudo, María C. (2019a) Psicología Educacional: problemas persistentes, logros y metas a futuro. En, Rocío B. Martín, María C. Rinaudo, y Paola V. Paoloni (Comps.) *Comunidades: Estudios y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje* (pp. 17-48). Villa María: Eduvim. <https://www.eduvim.com.ar/libro/9789876995597-comunidades>.
58. Rinaudo, María C. (2019b) El estudio de la identidad en el campo de la Psicología Educacional. En Paoloni, Paola; María C. Rinaudo y Rocío B. Martín (Comps.) 2019. *Yo, tú... ellos y nosotros. Competencias socioemocionales en la construcción de identidades profesionales* (pp.21-74). Córdoba: Brujas. [https://www.ing.unrc.edu.ar/laboratorios/mig\\_rio4/archivos/libro\\_yo\\_tu\\_ellos\\_y\\_nosotros.pdf](https://www.ing.unrc.edu.ar/laboratorios/mig_rio4/archivos/libro_yo_tu_ellos_y_nosotros.pdf).
59. Rinaudo, María C. y Paoloni, Paola V. (2013). Feedback en los aprendizajes. Potencialidad de los entornos virtuales. En Analía Chiecher; Danilo Donolo y José Luis Córlica (Eds.) *Entornos Virtuales y aprendizaje. Nuevas perspectivas de estudio e investigaciones* (pp., 89- 126). Mendoza: Editorial Virtual Argentina.
60. Roeser, Robert W.; Peck, Stephen C. y Nasir, Na'ilah. S. (2006). Self and identity processes in school motivation, learning and achievement. En Patricia Alexander y Philip H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 391-424). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
61. Saballa, Deydi; Largo, Mariana; Castelar, Javier y Pereira, Algeless 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. [http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11\\_pdf/v11n2sp.pdf](http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf).
62. Sebastián, Christian; Gallardo, Gonzalo y Calderón, Maribel (2016). Sentido identitario de la formación. Una propuesta para articular el desarrollo de la identidad y el aprendizaje en contextos educativos. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 4-12. [http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu\\_articulos.asp](http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp).

63. Stipek, Debora J. (1996). Motivation and Instruction. En D. Berliner y Robert C Calfee (Eds.)
64. *Handbook of Educational Psychology* (pp. 85-113). Nueva York: Macmillan.
65. Valdés, Antonia; Coll, César y Falsafi, Leili. (2016). Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de aprendizaje. *Perfiles Educativos XXXVIII* (153), 168–184. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13246712011>
- Wenger, Étienne. (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems: The Career of a Concept. En Chris Blackmore (Ed.), *Social Learning Systems and Communities of Practice* (pp. 179-198). London: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2\\_11](https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11)
- Young, Joanna, Carsten Conner, Laura D. y Pettit, Erin (2020) ‘You really see it’: environmental identity shifts through interacting with a climate change-impacted glacier landscape, *International Journal of Science Education*, 42(18), 3049-3070, DOI:10.1080/09500693.2020.1851065.