

# La identidad de sujeto de proceso de aprendizaje (LI)<sup>1</sup> Una herramienta educativa y analítica

## Learner Identity. An educational and analytical tool

César Coll

Leili Falsafi

*Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Barcelona, España.*

### Resumen

En este trabajo presentamos una aproximación sociocultural al concepto de «identidad de sujeto de proceso de aprendizaje» (LI). En el núcleo de la propuesta se encuentra la idea de que, en las situaciones educativas, la LI merece especial atención, pues tiene su fundamento precisamente en las experiencias de participación en actividades de aprendizaje. En contextos educativos, la LI es una identidad funcional; interviene como mediadora en los procesos de construcción de significado y atribución de sentido.

Para tomar conciencia de la LI como concepto, y como experiencia fenomenológica, los profesionales de la educación y los estudiantes de todos los niveles necesitan apoyo, orientación, y recursos materiales y simbólicos. La LI es la base para la construcción de otras identidades. De ahí la propuesta de tomarla en consideración tanto en el currículo como en la práctica educativa, con el fin de promover la construcción de LI favorables para el aprendizaje.

Las aproximaciones socioculturales a la construcción de la identidad proporcionan una base sólida para elaborar el concepto de LI, dentro del cual proponemos distinguir dos modalidades: en primer lugar la situada en –y vinculada a– actividades de aprendizaje concretas, con un proceso de construcción que tiene lugar en períodos de tiempo por lo general más bien cortos –en adelante LIP, por las iniciales en inglés de *Learner Identity Process*–, y en segundo la trans-situacional, fruto de la participación en múltiples y diversas actividades de aprendizaje, y cuya construcción tiene lugar en períodos de tiempo largos o relativamente largos –en adelante simplemente LI–. Ambas modalidades están en constante interacción, y tomadas en conjunto proporcionan, a nuestro juicio, una visión holística de cómo las experiencias educativas formales e informales influyen sobre las personas a través del tiempo y las situaciones.

*Palabras clave:* Atribución de sentido, Construcción del significado, Identidad funcional, Identidad de sujeto de proceso de aprendizaje (LI), Proceso de construcción de la LI (LIP).

### Abstract

In this article we elaborate on the notion of Learner Identity (LI), presenting a sociocultural approach to its conceptualization. At the core of our proposal is the idea that LI deserves particular attention in educational situations because it is founded on experiences of participation in learning activities. These are distinct from other activity types in that they are explicitly directed towards learning objectives. LI is a functional identity type for the educational contexts where it mediates the individual's processes of attribution of meaning and sense making.

We argue that educational practitioners and many students at all levels need support, guidance, and material and symbolic resources in order to become aware of LI as a concept and a phenomenological

---

<sup>(1)</sup> N. del T.: En vez de «identidad de sujeto de proceso de aprendizaje», a lo largo del texto usamos sistemáticamente «LI», iniciales del inglés *Learner Identity*.

experience. We suggest that the concept of LI is a symbolic mediating resource that should be systematically and methodically managed in educational practice. We acknowledge the close relationship between learning and the construction of multiple identities, and argue that LI is the basis for the construction of other identities. LI needs, therefore, to be considered in curriculum and educational practice in order to promote the construction of favourable LIs and to improve the management of the interplay between the individuals' LI, the educational activity and its outcomes.

The sociocultural approaches to identity construction provide us with a solid basis for the conceptualization of LI, where we distinguish two modalities: the situated/short timescale construction, or Learning Identity Process (LIP), and the cross-situational/long timescale construction (just LI). Both modalities are in constant interaction across formal and informal educational contexts and experiences. We suggest that this conceptualization of LI would enable a holistic view of how students are influenced by the informal as well as formal educational experiences, across time and situations.

*Key Words:* Functional identity, Learner identity (LI), Learner identity process (LIP), Attribution of meaning, Sense making.

## Introducción

Teniendo en cuenta la preocupación que el tema de la identidad suscita en la mayor parte de las sociedades modernas, resulta sorprendente –y alarmante– su escaso reflejo en la praxis educativa. Usando los términos de Foucault (1988), dicha praxis podría afirmarse que, independientemente de producirse en entornos de aprendizaje formales o informales, no lleva a cabo el uso sistemático de las «tecnologías del yo» que requeriría la construcción de los tipos de identidad convenientes en cada caso. Como Besley (2005) explica a propósito de las susodichas ideas de Foucault de las tecnologías del yo –y del poder–, los actuales centros de enseñanza deberían ser más conscientes del papel que tales tecnologías desempeñan a la hora de incidir en la formación de los alumnos.

Las instituciones educativas oficiales son escenarios fundamentales no sólo de cara a la adquisición de conocimientos por parte del individuo, sino también de cara a la construcción de su personalidad. Podemos decir, con Wenger (1999), que el aprendizaje capacita al individuo para tomar parte en la actividad de colectivos, y que tomar parte en la actividad de colectivos implica, a su vez, aprendizaje. Al convertirse, pues, en miembro de un colectivo, el individuo pasa a desempeñar en él un determinado papel. Es decir, que, en mayor o menor medida, pasa a verse a sí mismo como alguien o algo. Lo consideran, y se considera –de una forma u otra según el caso–, parte de un entorno. Una persona, por ejemplo, cuanto más se la considere buena en su oficio, más fácil le resultará seguir sintiendo que pertenece a éste. El acceso a un colectivo profesional requiere de un aprendizaje, y de la construcción de una identidad de médico, peluquero, profesor... También la falta de aprendizaje puede ser causa, por tanto, de sentimientos de duda con respecto a la pertenencia a un colectivo dado. Si un niño no logra aprender a jugar al fútbol como se espera que lo haga, tanto él mismo como sus compañeros puede que empiecen a no estar seguros de su papel en el equipo.

Sostenemos, con el susodicho Besley, que los sistemas educativos han de dotar a los alumnos de los espacios, los medios y el apoyo educativo necesarios para poder buscar con éxito la forma más adecuada de integrarse en colectivos a través de procesos de aprendizaje. Necesitan, en efecto, comprender cómo llegan a ser en diferentes situaciones las personas que son, y por qué eso es así. Las tecnologías del yo que esta búsqueda requiere, en parte son, como Foucault apunta, actos y métodos específicos de llevar a cabo este descubrimiento: escribir, hablar, emprender reflexiones individuales y colectivas, etc. Aquí se sostiene, sin embargo, que se debe dotar también a los alumnos de conceptos e ideas adecuados para esta búsqueda. Sugerimos, inspirados por la distinción de Wertsch (1991 y 1998) entre artefactos físicos y simbólicos como mediadores de actos encaminados a la consecución de un objetivo, que las tecnologías del yo que intervienen en el proceso de reflexión del individuo sobre sí mismo pueden ser tanto físicas –un ámbito espacial y temporal específico para la reflexión, el uso de

diarios, etc.– como simbólicas –nociones que ayuden a organizar y dirigir tales reflexiones, por ejemplo–. Una idea semejante encontramos en el paradigma denominado «cognición situada», donde las identidades son constructos –artefactos– de distintos tipos y múltiples usos, que pueden servir como herramientas de pensamiento y de acción (Wilson & Madsen-Myers 1999). Dicho de otro modo: las nociones que median reflexión del individuo sobre sí mismo, son un tipo de artefacto simbólico o conceptual. Dotar a los alumnos del concepto de determinados tipos de identidad –la del género, la de la etnia o, según aquí se sugiere, la de sujeto de proceso de aprendizaje (LI)–, así como de los medios para plantearse cómo construir tales identidades, requiere, pues, usar dos tipos de tecnologías del yo: los conceptos, y los actos con los que indagar en los conceptos.

Ya se ha señalado que, en nuestra opinión, la identidad es una tecnología conceptual del yo altamente adecuada de cara a hacer posible la búsqueda de los procesos de reconocimiento en un contexto social. Pues bien, también sostenemos que deberían establecerse –de forma crítica– los tipos de identidad decisivos en situaciones educativas (formales o informales). Puesto que es crucial llegar a una comprensión profunda de la influencia de los diversos tipos de identidad en el aprendizaje –y en sus resultados–, consideramos que los sistemas educativos deberían fomentar, de forma consciente y sistemática, que los alumnos desarrollen una LI constructiva, es decir, que aprendan a verse a sí mismos como sujetos de procesos de aprendizaje.

En las siguientes páginas, vamos a tratar de responder a dos preguntas. La primera, por qué es importante de cara al sistema educativo tener en cuenta la LI. La segunda, cómo se puede conceptualizar la LI teóricamente.

## **La identidad como herramienta educativa**

Varias son las disciplinas desde las que se ha señalado la importancia de la identidad de cara a la educación tanto de ciudadanos jóvenes como adultos (véase, por ejemplo, Creese et al. 2006; Gee, 2000; Locke-Davidson ,1996; Osguthorpe, 2006; Sfard & Prusak, 2005; Solomon, 2006; Wenger, 1998; Wortham, 2006). Hoffman resume esta situación de forma gráfica cuando afirma que «la identidad se ha convertido en el pan y la sal de nuestra dieta pedagógica» (en Sfard y Prusak 2005: 14). Wenger (1998: 215) sostiene que el aprendizaje es «una experiencia identitaria», y en un libro anterior escrito con Lave (1991), muestran la interconexión intrínseca de aprendizaje e identidad cuando alguien pasa a formar parte de un colectivo cuyo rasgo distintivo es determinada actividad, por ejemplo un entorno laboral. Gee (2000) y Sfard & Prusak (2005) llegan a ver, de hecho, en la identidad, una herramienta analítica en contextos educativos, y sugieren que prestar atención a la construcción de la identidad del alumno puede arrojar luz sobre la percepción por parte del mismo de sus experiencias educativas y resultados académicos. Pero, en nuestra opinión, ninguno de estas dos propuestas ofrece una descripción lo bastante detallada de qué es exactamente la identidad, en qué consiste, cómo se construye, o por qué es una herramienta analítica funcional.

Si bien existen otros trabajos generales sobre la relación entre identidad y educación, la mayor parte de la investigación en este campo se ocupa de la construcción de identidades nacionales, étnicas y culturales en contextos educativos –cualquier motor de búsqueda (especializado o no) proporciona incontables entradas al respecto–. Dos contribuciones especialmente valiosas son Locke-Davidson (1996) y Wortham (2006), que estudian la construcción de las identidades sociales de los alumnos en la intersección del contexto macro-social, y los contextos micro-sociales del centro educativo y el aula. Que se lleve a cabo tanta investigación sobre el tema de la identidad desde esta perspectiva concreta, quizás se deba a la creciente preocupación social y política por las poblaciones multiculturales y diversas a que en tantos países están dando lugar los procesos migratorios. En una intervención de 2006, David Begg, secretario general de la confederación sindical irlandesa, resumió este hecho al declara que «por la razón que sea, la inmigración está suscitando un debate sobre la identidad» (Begg 2007, p. 181).

Ciertas identidades como la de género, o la étnica, reciben más atención por parte de los estudiosos de la pedagogía, pero en los contextos educativos (formales o informales) entran en juego múltiples tipos de identidad. Y, sin embargo, aunque es verdad que la identidad se construye a través del aprendizaje, no lo es menos que, al ser un tipo de artefacto conceptual, también influye en la participación y el aprendizaje. Es decir, que identidad y aprendizaje se influyen mutuamente. El aprendizaje configura la identidad, y la identidad incide en el aprendizaje.

Si el aprendizaje implica construcción de la identidad, ¿cómo dotar a los contextos educativos de unos principios concretos que expliquen la intrincada relación entre la construcción del conocimiento, y la construcción de la identidad? Y ¿es posible –y relevante– establecer qué tipo de identidad debería considerarse especialmente importante en el ámbito educativo? La respuesta a estas dos preguntas reside en el valor del aprendizaje como actividad básica de construcción de la identidad. La adquisición de nuevos conocimientos tiene siempre la capacidad de influir en la percepción que de sí mismo tiene el individuo en determinado contexto. En los términos arriba mencionados de Lave y Wenger, al integrarse en un colectivo cuyo rasgo distintivo es determinada actividad, el individuo no sólo aprende las prácticas características de tal colectivo, sino también a ser miembro suyo. Pasar a formar parte de un colectivo implica construir el tipo de identidad correspondiente. El aprendizaje lleva, según antes se dijo, a la construcción de la identidad; la LI es, por tanto, requisito indispensable para la construcción de cualquier otro tipo de identidad. Por ello es por lo que sostenemos que la LI está en el núcleo de la situación educativa. En las siguientes páginas, aduciremos las razones de por qué la LI es funcional, relevante, y merece especial atención.

## **La conceptualización sociocultural de la LI y de sus funciones**

La teoría y la investigación ofrecen toda una gama de indicaciones sobre la conceptualización general de la identidad, y el paradigma pedagógico sociocultural dedica a este concepto especial atención (Osterlund & Carlile 2003). Algunos ven en Hegel el origen de buena parte del estudio sociocultural de la identidad, incluyendo su visión de las relaciones, la interacción, la actividad, el discurso y el reconocimiento como partes esenciales de ésta (Benwell y Stokoe 2006). Sin embargo, las teorías al uso por lo general no tratan todos los distintos aspectos de la identidad de forma comprensiva, ni siquiera asignan a todos el mismo nivel de importancia. En las teorías que aquí usamos para conceptualizar la LI, aparecen de forma recurrente tres aspectos típicos del estudio sociocultural de la identidad, a saber: (a) la naturaleza discursiva o retórica de la identidad –Bruner, 1996; Bucholtz y Hall, 2005; Gee, 2000; Penuel y Wertsch, 1995; Ricoeur, 1990 (en Roth et al. 2005), Sfard y Prusak, 2005–, (b) el vínculo indisociable entre construcción de la identidad y actividad, en tanto que parte de la práctica social (Benwell y Stokoe, 2006; Holland *et al.* 1998; Lemke, 1997; Roth, 2007), y (c) el papel fundamental del reconocimiento en el proceso de construcción de la identidad (Bernstein & Solomon, 1999; Gee, 2000; Taylor, 1994).

En nuestra conceptualización de la LI, estos tres aspectos son importantes por igual, pero cada uno desempeña una función distinta (Coll & Falsafi presentado para su publicación, y Falsafi & Coll en prensa). Como después se verá, una actividad viene definida por su objeto, el cual define, a su vez, la naturaleza o el tipo de la identidad. Con otras palabras, la actividad define el contenido de la identidad, o los significados que se construyen en torno a uno mismo. Al jugar al fútbol, los significados que un individuo construye en torno a sí tienen que ver con su reconocimiento como (según el caso) jugador que piensa en el bien del equipo, diestro futbolista, «chupón» egocéntrico, etc. El entrenador, por su parte, según actúe dará lugar a que se construyan en torno a él significados de docente, insuflador de moral, estratega, etc.

Mientras que, como acabamos de ver, la actividad dota de significado a la identidad, los aspectos discursivos o retóricos de ésta hacen referencia, según nosotros lo vemos, a la manera como se construye. Sostenemos, en efecto, que el discurso es la principal forma de construcción de la

identidad, si bien no el único, pues también se usan actos no-discursivos tales como gestos, posturas físicas, el nivel de exposición al entorno, etc. La identidad se construye de una forma u otra en función de en qué ámbito se haga, es decir: en el transcurso de una actividad –participando en el aula, por ejemplo–, o fuera de ella –hablando sobre la participación en el aula– (Falsafi & Coll en prensa).

Vemos, por último, en el concepto de reconocimiento, un elemento esencial de cara a cualquier intento de conceptualización de la construcción de la identidad. El individuo necesita, en efecto, que tanto él mismo como los otros reconozcan su ser. Tener equis identidad equivale, por tanto, a sentirse reconocido como algo o alguien. Los significados que se construyan en torno a uno mismo necesitan que se los reconozca o, de lo contrario, se desvanecerán.

Hay, sin embargo, otro rasgo presente en casi todos los estudios socioculturales sobre la identidad: la insistencia en la naturaleza bidimensional de ésta –en parte individual, y en parte social–. Según el caso, se da más importancia al componente social o al individual, y sigue siendo un reto teórico y empírico efectuar una distinción operativa entre ambas, así como establecer en qué punto se solapan. Con todo, y a pesar de otras diferencias, el grueso de los estudios socioculturales sobre la construcción de la identidad parece que comparte este concepto bi-dimensional de su objeto. Concepto que, en términos vygotskianos, podría definirse como la relación entre los procesos inter- e intrapsicológicos de la construcción de la identidad. Esto implica que, aunque como con más certeza se experimenta la identidad es como recurso personal, el origen de sus componentes, su valor y su función mediadora se definen en términos socioculturales, y se construyen a través el intercambio. Para que haya identidad hacen falta, al menos, dos, pero, independientemente de su naturaleza social –interactiva–, su construcción y uso siempre requiere de la experiencia subjetiva de un individuo.

## **Aprender requiere de un aprendizaje**

### **La identidad, el aprendizaje, y la construcción del significado**

Aunque parece que el concepto de identidad cada vez va ocupando más espacio en la investigación pedagógica, el interés en la LI sigue siendo limitado. Intrigan a muchos estudiosos las relaciones entre las identidades sociales, el entorno de aprendizaje, las asignaturas que se imparten, y otros aspectos de la situación educativa, pero el proceso de adopción de la LI –y la evolución dentro de ella–, o no se considera, o no se le atribuye mayor relevancia. Sinha (1999) insiste en este punto a propósito de las teorías generales del aprendizaje; llama la atención sobre la asunción común de que el entorno de aprendizaje convierte al individuo en alguien que aprende –es decir, que el sujeto de un proceso de aprendizaje se hace, se construye–, y sostiene que nadie nace sabiendo aprender, sino que el individuo aprende a aprender, y que «verse a una misma (y que los otros la vean) en la estructura de papeles complementarios del que enseña y el que aprende, es algo que requiere una experiencia previa, una introducción a semejantes entornos de aprendizaje» (p. 41).

Aprender a aprender –sostiene Sinha– requiere aprender a ser el que aprende, y eso supone un proceso de construcción discursiva, definido por un aprendizaje «situado», dinámico y cambiante. Esta insistencia en la posición subjetiva del individuo que aprende con respecto a quien le enseña –y con respecto a otros individuos que aprenden junto a él, añadiríamos nosotros– realmente es necesaria. Tiene importancia, asimismo, el vínculo que establece Sinha entre el entorno y el hecho de que alguien se convierta (o lo conviertan) en sujeto de un proceso de aprendizaje. Si bien no lleva hasta sus últimas consecuencias su argumentación sobre la identidad del individuo que aprende, lo que describe es, en nuestra opinión, la construcción de la LI del individuo.

Coll (1988) también ve en la percepción subjetiva de la situación de aprendizaje por parte del individuo un elemento esencial de la interpretación constructivista del aprendizaje significativo. Según él, tal aprendizaje consiste en construir significados y atribuirles sentido. Es decir,

que el aprendizaje es significativo cuando se dota de sentido a la información que se adquiere. Coll alude a Ausubel, quien distingue dos condiciones para la atribución de sentido. En primer lugar, para poder calificar el aprendizaje de significativo, es necesario que el individuo encuentre cierto grado de lógica en lo que ha aprendido, debe poder entender su estructura interna, su coherencia. Es distinto, por ejemplo, aprender la tabla periódica de los elementos memorísticamente, o comprendiendo su organización y la relación entre los distintos elementos. En segundo lugar, el individuo necesita ver que lo que aprende no sólo tiene sentido lógico sino, además, psicológico, y esto implica ser capaz de integrar la nueva información en el sistema más amplio de conocimiento previamente construido. Será más fácil ver sentido a la tabla periódica de los elementos, si guarda relación con lo que se sabe de la estructura atómica de las cosas. Así pues, el conocimiento previo es de la mayor relevancia a la hora de construir conocimiento nuevo. Y, sin embargo, Coll también muestra la relevancia de otros aspectos de la experiencia educativa de cara a que los alumnos puedan llevar a cabo el aprendizaje, por ejemplo qué percepción tengan del centro educativo, del profesor, de los padres, de la confianza en sus conocimientos y habilidades para determinado campo..., o cuáles sean su motivación, sus intereses, sus sentimientos, sus expectativas..., o en qué consista el aprendizaje en cuestión y para qué se haga. Es decir, que una nueva experiencia educativa no sólo depende de los conocimientos previos, sino también de la experiencia previa de aprendizaje en su conjunto, pues tal experiencia se considera que «media» entre la actividad docente y los resultados finales del proceso de aprendizaje, o sea, que contribuye a la construcción del significado de cuanto se aprende, y de la experiencia educativa global (Coll 1988). En nuestra opinión, la LI es el artefacto conceptual que contiene, conecta y posibilita la reflexión sobre los procesos emocionales y cognitivos de la experiencia de convertirse en –y ser– alguien que aprende, lo mismo en el pasado que en el presente o en el futuro (Coll & Falsafi presentado para su publicación).

Sostenemos que la construcción «situada» de uno mismo en tanto que sujeto de un proceso de aprendizaje es parte fundamental de la experiencia educativa. Para que el aprendizaje significativo pueda darse, el individuo necesita no sólo encontrar sentido a lo que aprende y a la situación de aprendizaje, sino también a sí mismo en tal situación. La experiencia educativa incluye, por ende, la construcción de significados en torno a uno mismo como individuo que aprende –es decir, una LI–. Estos significados se construyen a través de toda una serie de múltiples experiencias educativas que, en nuevas situaciones de aprendizaje, median, de nuevo, en la construcción de significados en torno a uno mismo como individuo que aprende.

Sostenemos, con otras palabras, que las situaciones educativas en las que se produce el aprendizaje, fomentan un tipo concreto de identidad que, si bien se construye paralelamente a otras identidades, es exclusivo de determinado contexto, es decir, depende de una actividad de características específicas. Siguiendo las definiciones de identidad de Burke (2003) –la identidad es la idea que un individuo tiene de qué significa ser quien es–, y Bernstein & Solomon (1999) –la identidad es el medio de alcanzar un sentimiento de pertenencia (cobrando conciencia tanto de uno mismo como de los demás), y de gestionar determinada situación–, la LI podemos decir que consiste en la generalización de significados relativos a cómo un individuo se reconoce –y es reconocido– como sujeto de procesos de aprendizaje, reconocimiento que media en la atribución de sentido a la participación en dichos procesos, y a la sensación de ser reconocido como persona que está aprendiendo en determinadas situaciones y actividades de aprendizaje.

La LI viene definida por una situación específica, por los distintos aspectos de una actividad de aprendizaje de determinadas características, por ejemplo en términos de tareas, objetivos, materias o destrezas aprendidas, etc. (Coll & Falsafi presentado para su publicación). La LI sostenemos que está presente –e incide– en situaciones de aprendizaje tanto formales como informales, si bien rara vez se habla de ella. Los padres quizás tengan una idea de las identidades de clase social, raza y género que desean fomentar, pero no disponen de un concepto que les permita reconocer a sus hijos como sujetos de procesos de aprendizaje. Lamentablemente, tal es el caso también en la educación formal, reglada.

Aunque hoy en día el interés en la LI es aún más bien limitado, algunos trabajos sí hay disponibles. Osguthorpe (2006) tiene en cuenta la LI en el tratamiento general que lleva a cabo de las

relaciones entre aprendizaje y construcción de la identidad. En su opinión, existen al menos cinco clases distintas de identidad en las que influye el aprendizaje, a saber: profesional, personal, de talento, de carácter, y LI. La LI –sostiene Osguthorpe– se ve afectada por cada nueva experiencia de aprendizaje, y el resto de identidades giran en torno a ella. Los cambios y desarrollos de cualquiera de las otras identidades, dependen de qué ocurra con la LI. La definición que Osguthorpe ofrece de LI, insiste en la percepción global –a largo plazo– que el individuo tiene de sí mismo como alguien capaz de aprender sin problema lo que haga falta, o alguien a quien supone un problema aprender.

Si bien encontramos absolutamente acertada la postura de Osguthorpe de que la LI es la base de cualquier otra clase de desarrollo de la identidad, también nos parece que no toma lo bastante en cuenta su naturaleza dinámica. A nuestro juicio, su conceptualización de la LI no presta suficiente atención al carácter «situado» de la construcción de la misma, ni a la diferenciación contextual que determina la percepción subjetiva de las condiciones que propician o dificultan el aprendizaje, y tampoco ofrece una descripción adecuada de las diversas, y en ocasiones contradictorias, experiencias educativas, en las cuales reside, sin embargo, la responsabilidad de cierta percepción dominante que el individuo tiene de sí mismo a la hora de aprender. Para nosotros, una correcta conceptualización de la LI ha de complementar su carácter espacial y temporalmente «situado». A ello se debe que conceptualicemos la construcción de la LI en dos modalidades o dimensiones: una a largo plazo –transituacional–, y otra a corto plazo –altamente «situada»– (Falsafi & Coll en prensa). Como después se explica, este distingo teórico es crucial para la adecuada conceptualización de la identidad como ente dinámico y cambiante pero, al mismo tiempo, percibido por el individuo como más bien estable.

Otro intento de dilucidar posibles formas de incidencia de las estrategias pedagógicas en la LI, lo encontramos en Chappell et al. (2003), quienes nunca ofrecen, sin embargo, de la LI definición o investigación concreta alguna. Hughes y Lewis (2003) supone, por último, una importante contribución a la conceptualización de la LI, pues, además de establecer su naturaleza dinámica, cambiante y dependiente del contexto, relaciona la experiencia individual del sujeto del proceso de aprendizaje, y el análisis del entorno de aprendizaje.

A pesar de los intentos arriba mencionados de entender la LI, son necesarias aún nuevas investigaciones conceptuales y empíricas. Si la LI va a tenerse en cuenta de cara a la confección de los currículos y la práctica educativa, ha de indagarse más en ella desde bases teóricas más sólidas, y con mayor nivel de concreción. Necesitamos, para empezar a hablar, una adecuada comprensión teórica de su composición, función y desarrollo, de forma que podamos analizar su construcción, y aplicarla en la práctica en tanto que tecnología conceptual del yo.

## **Historias y momentos de la construcción de la LI**

Uno de los principales retos que supone abordar la construcción de la identidad desde una perspectiva sociocultural, es que la identidad se considera un ente social, «situado» y dinámico, hasta el extremo de encontrarse siempre en proceso de (re)construcción. Esto complica la compatibilidad del enfoque teórico y analítico adoptado con las experiencias subjetivas que los individuos tienen de su identidad como algo más o menos inmutable, continuo, y reconocible de una situación a otra (Benwell y Stokoe, 2006). Las personas no sienten que sean esencialmente distintas en un contexto u otro, si bien pueden experimentar –y expresar– ajustes y diferencias determinados por la situación. Las situaciones educativas en que los individuos participan cambian, y, aunque los significados que los individuos construyen en torno a sí mismos en tanto que sujetos de procesos de aprendizaje varían según van acumulando diversas experiencias didácticas (en ocasiones varias veces al día, yendo de una clase a otra), mantienen, sin embargo, una percepción de sí mismos coherente entre clase y clase, entre casa y el centro educativo, de semestre a semestre, de año en año. Más aún: quienes los rodean –profesores, padres y compañeros–, también los perciben como (básicamente) los mismos siempre.

Este problema suscita dos preguntas. La primera, ¿cómo se puede explicar esta sensación subjetiva de continuidad desde un punto de vista teórico y analítico? La segunda, ¿por qué ciertas experiencias –y los significados que en ellas se construyen en torno al individuo– son más importantes que otras de cara a la definición de la idea global de uno mismo como sujeto de procesos de aprendizaje? ¿Por qué un alumno con malas notas en una asignatura nunca dice que se le da mal aprender en general, y otro con notas muy altas en casi todas las asignaturas salvo en una ocasión, años después sigue afectándole aquella experiencia?

Como ya se ha dicho –y coincidiendo con la diferenciación de Lemke (2003) entre identidad «en el momento» (o «en la práctica»), e identidad «a lo largo de distintos eventos» (o «a lo largo de la vida»)– la conceptualización de la LI requiere distinguir dos modalidades. El individuo tiene una LI a largo plazo, transituacional –a la que denominamos, simplemente, LI), y otra a corto plazo que es, en realidad, el proceso «situado» de experimentar –y ajustar– la LI a situaciones de aprendizaje específicas. Esta última modalidad, la denominamos LIP –por el inglés *Learner Identity Process*, es decir, proceso de identidad de sujeto de aprendizaje<sup>2</sup>. Mientras que la LI conserva a lo largo de diversas situaciones de aprendizaje el sentido de continuidad arriba mencionado, la LIP responde mejor a lo que en la mayoría de estudios socioculturales se entiende por construcción de la identidad, es decir, el tipo de construcción de la identidad basado en actividades cambiantes, «situadas». Ambas modalidades, si bien son distintos tipos de recursos para la construcción del significado y la atribución de sentido, están intrínsecamente relacionadas y, por tanto, se construyen de formas diferentes. La LI se construye, sobre todo, a través de relatos que, evidentemente, también son de naturaleza «situada», pero no se producen en una situación de aprendizaje. Los relatos de LI se construyen, por ejemplo, más bien en el contexto de actividades discursivas donde se persigue (a) transmitir determinado significado sobre uno mismo en tanto que sujeto de procesos de aprendizaje –convencer, por ejemplo, a un progenitor de que se tendrá un comportamiento responsable en las clases particulares de música por las que se le está suplicando, o explicar al profesor por qué se entrega con retraso un trabajo–, o (b) lograr determinado reconocimiento por parte de un compañero –como preguntar qué pensó alguien realmente de algo que se dijo durante una clase–. También se construyen relatos de LI en conversaciones evaluatorias, o en entrevistas donde un investigador pide que se describa la sensación de reconocimiento como individuo que aprende en determinadas situaciones de aprendizaje. La construcción de la LI es una actividad con su propio objetivo, a saber: la construcción de significados en torno a uno mismo en tanto que sujeto de procesos de aprendizaje, y el reconocimiento de tales significados. Los objetivos del LIP, por su parte, se entrecruzan con los de la actividad de aprendizaje. El LIP es un ciclo donde, que se atribuya sentido al aprendizaje, depende de que se atribuya sentido a la participación en él, y esto depende de que se reconozca al individuo como sujeto de determinado proceso de aprendizaje, lo que, a su vez, depende de que se atribuya sentido al aprendizaje, y así sucesivamente.

La teoría de la actividad de Leontiev (1978) da cuenta del papel prominente del aprendizaje en tanto que objetivo de las situaciones educativas. Su idea jerárquica de la actividad como algo orientado a un objetivo resulta de gran utilidad de cara a la comprensión de la relación entre la LI y el LIP. Los «motivos» –los fines últimos que se persiguen con una actividad– se concretan en «objetivos» –metas más a corto plazo que articulan las acciones de que la actividad en cuestión consta–. Tales acciones también pueden llevarse a cabo, claro, sin motivos a largo plazo, en función solamente de los objetivos inmediatos, pero entonces la falta de intenciones últimas se notará. Los motivos de querer llevar a cabo con éxito un aprendizaje pueden ser cumplir el objetivo de obtener buenas calificaciones y poder, por tanto, acceder a una universidad de prestigio –cosa que, a su vez, reviste importancia de cara a una futura estabilidad social y económica–, o considerar importante continuar la tradición familiar haciéndose cargo del negocio de los padres. Los motivos surgen, en cualquier caso, de la interacción

---

<sup>(2)</sup> En versiones posteriores del modelo, las denominaciones han cambiado. Una modificación importante consiste en que, para evitar confusión con respecto al proceso que se produce en la dimensión a largo plazo, en la dimensión a plazo corto hemos eliminado la palabra «proceso». Lógicamente, ambas dimensiones implican cada una su proceso, pero, en la dimensión a corto plazo, el individuo experimenta el proceso de ajuste a la nueva situación de aprendizaje de forma más intensa.



entre las experiencias educativas formales y las informales. El contexto familiar dota al individuo de una parte de sus motivos, y las instituciones educativas, de otra (aunque en medidas diferentes). Los motivos inciden, además, en los objetivos del individuo en cada nueva situación de aprendizaje –así como en la construcción de cada nuevo LIP–, y cada actividad llega de la mano de un objetivo que, además de encaminarla, la inicia (Kaptelinin, 2005). Si el objetivo de una actividad queda demasiado lejos, se malinterpreta o, directamente, no se entiende. Si no cuadra con los motivos del individuo a largo plazo, o si no se trata de un solo objetivo, sino de varios, y da sensación de que se contradicen entre sí, entonces la construcción del significado y la atribución de sentido se desestructuran, y el reconocimiento de la identidad se ve amenazado.

Por ejemplo, en un curso de posgrado sobre el planteamiento y uso educativo de las búsquedas en internet –parcialmente impartido on-line, a través de una plataforma educativa digital–, un alumno comentó que había entendido qué era una búsqueda en internet, «pero no me queda claro qué vamos a hacer. Sé que no sirve como excusa para no colaborar, pero me siento perdido». Es decir, que no saber de qué se trataba y qué había que hacer, le impedía tomar parte en las actividades del grupo. La razón de la confusión de este alumno concreto quizás fuesen, por ejemplo, dificultades a la hora de participar en la común construcción de la comprensión del objetivo, o acaso falta de motivación, si hubiese sentido que el objetivo de la actividad no se correspondía con los motivos que a él lo habían llevado a tomar parte en ella, pero, fuese cual fuese la razón, su incapacidad de interiorizar el objetivo común le impedía participar. Como ya se ha mencionado –y coincidiendo con Lemke–, la construcción de la identidad se enmarca en un contexto de participación en la práctica educativa. Sin participación, las posibilidades de sacar partido de los actos de reconocimiento se reducen significativamente. La sensación de reconocimiento como sujeto de procesos de aprendizaje asociados a determinada actividad se ve, por tanto, amenazada.

La confusión del alumno recién mencionado podría deberse, no obstante, también a la novedad que le suponía la práctica educativa a la que se enfrentaba. El cambio a un contexto de aprendizaje digital, ya suponía todo un reto. Las prácticas educativas se definen culturalmente. La LI adecuada es la que permite saltar sin gran dificultad a nuevas situaciones educativas en virtud de su capacidad de mediar entre los LIP pasados y presentes, facilitando la correcta experiencia de aprendizaje. El cambio que implica en la práctica educativa la introducción de entornos de aprendizaje con base tecnológica, hace más difícil tener la sensación de que la LI sigue siendo la misma a pesar de que las situaciones y las experiencias cambien. El creciente uso de actividades que presuponen las nuevas tecnologías e internet, conlleva un cambio en las características de las actividades de aprendizaje y en las normas y esquemas de interacción y participación social (Vuorela y Nummenmaa, 2004), y ello hace aún más patente la naturaleza social tanto de la LI como del LIP. Estas nuevas condiciones, es verosímil que vayan a suponer un reto para la LI de numerosos alumnos, al menos durante el período de transición de las prácticas educativas. Reto que se experimenta, sí, de forma distinta en función del individuo, pero afecta a muchos alumnos.

## **De la LI al LIP y a la LI**

En los relatos de LI, saltan a la vista los patrones de acumulación de experiencias de LIP a lo largo del tiempo. Algunas de estas experiencias son jalones –puntos de inflexión– evidentes de forma retrospectiva pero que, en un intento de mantener la sensación de coherencia y continuidad, en el mismo momento quizás habían pasado desapercibidos. Aquel extraordinario profesor que tan positiva influencia ejerció en la motivación de un alumno, aquel cambio de centro educativo que determinó todo para bien o para mal, aquel examen que se suspendió, aquella práctica de conducción con un progenitor carente de paciencia, etc.

Una herramienta que, aunque se usa con frecuencia en la construcción de la LI, rara vez se tiene conciencia de ello, son las cartas de solicitud que las instituciones educativas emplean para

evaluar a sus posibles futuros alumnos. Constituyen un subgénero narrativo particular, pues se redactan con la idea de lograr un puesto donde el objetivo es el aprendizaje, y en ellas los alumnos tienden a insistir en las experiencias de LIP que hayan conseguido repetir en varias ocasiones con mejores resultados. Hay fórmulas típicas como: «Aprendo rápido», «A la hora de aprender, me estimulan las dificultades», «Me gustan las actividades que implican aprender algo nuevo», etc. En estas cartas queda, en fin, implícito, cómo se ha considerado en el pasado al individuo en cuestión – qué reconocimiento ha tenido–, y cómo cree él que debería ser, o cómo querría que se le reconociera en el futuro.

En tanto que constructo narrativo, la LI se puede describir como la historia de uno mismo en tanto que persona que aprende. Contiene, pues, no sólo representaciones de experiencias de aprendizaje pasadas, sino también su significado de cara a otras futuras; es decir, que conlleva experiencias pertenecientes a lapsos de tiempo y situaciones distintas. Una vez que ha accedido a la educación reglada que ofrecen los centros de educación infantil, primaria y secundaria, un/a niño/a puede decirse que cuenta ya con una serie de significados generales sobre sí mismo en tanto que sujeto de procesos de aprendizaje, si bien se trata de significados quizá intuitivos, de los que no es fácil cobrar conciencia explícita. Se han adquirido, en cualquier caso, tales significados, en experiencias de aprendizaje que han tenido lugar en situaciones educativas tanto formales como informales, situaciones que van desde aprender a usar los cubiertos en la mesa, hasta atarse los zapatos, montar en bici o jugar a la *Gameboy*. Cuando el individuo llega a niveles educativos superiores, ya lleva acumulada una larga serie de experiencias en entornos educativos formales e informales, y de ello resulta un constructo más o menos coherente de significados generales sobre sí mismo en tanto que sujeto de procesos de aprendizaje, de donde surge, a su vez, la sensación de continuidad con respecto a la LI a lo largo de los años, por más que hayan ido cambiando las circunstancias y, con ellas, dichos significados. Significados que denominamos generales en el sentido de que son el producto aproximado de la suma de las experiencias de LIP que han dejado una impronta más o menos significativa, pues no todas las experiencias de LIP revisten igual importancia de cara a la construcción de significados –los cuales, por su parte, con el tiempo cambian el valor y el sentido de las distintas experiencias–. Esto quiere decir que determinada experiencia de aprendizaje, aunque en el momento mismo no parezca relevante, experiencias posteriores pueden hacer que pase a contribuir a la construcción de significados. El individuo usa éstos, pues, como recursos para mediar en la atribución de sentido a experiencias de aprendizaje pasadas y futuras.

Pero la LI no sólo media en el pasado y en el futuro. Lo hace también en el presente, mientras se está participando en situaciones de aprendizaje, es decir, cuando la mediación está teniendo lugar y la LI está negociándose –ajustándose– para que pueda producirse una sensación de reconocimiento. Ahí es, precisamente, donde hablamos de LIP. La LIP se da, por tanto, en actividades de aprendizaje con determinadas características, y definidas por determinados objetivos didácticos. En consecuencia, se concreta en actos tanto discursivos como no-discursivos. Se felicita (o corrige) a los alumnos, en efecto, a través de intervenciones discursivas directas, explícitas. Los actos no-discursivos, por su parte, quizás sean menos evidentes, pero no por ello dejan de influir en la configuración de sensaciones de reconocimiento. Ejemplos de actos no-discursivos son la satisfacción, el descontento, o cualquier otro matiz equivalente implícito en el tono de voz, el mayor o menor interés en lo que el individuo dice (reflejado, por ejemplo, en preguntas al hilo de sus afirmaciones), el hecho de escuchar e invitar a participar, etc.

Las situaciones educativas están llenas de actos de reconocimiento (tácitos o explícitos). Entendemos por «acto de reconocimiento» el acto explícito o implícito que un individuo lleva a cabo ya sea para recibir reconocimiento por parte de otro(s) individuo(s), ya para conferir él a otro(s) individuo(s) reconocimiento. Ser consciente de los actos de reconocimiento equivale a ser consciente de la dimensión social de la identidad. En lugar de analizar propiedades individuales tales como actitudes, sentimientos o reflexiones, los actos de reconocimiento son el reflejo social –explícito– de la interioridad, que con ellos surge al exterior. Redactar la carta de solicitud arriba mencionada, de alguna manera constituye un acto de reconocimiento. En una situación de aprendizaje on-line, acto de reconocimiento sería, por dar un caso, la referencia explícita (comunicativa) a los compañeros, la

intención patente de participar en espacios como foros o chats, preguntando a otros si están o no de acuerdo con determinado punto de vista que uno tiene, etc. Estos actos se diferencian de otros también encaminados a la consecución de un fin, en que su objetivo principal consiste, como su propio nombre indica, en que tenga lugar alguna clase de reconocimiento de uno mismo –o de otro–. En un plano ideal, el reparto de los actos de reconocimiento es simétrico, mutuo. En contextos sociales reales, sin embargo, las relaciones de poder suelen dar lugar a ciertos preconceptos respecto a cómo han de producirse esta clase de actos. En el aula, el profesor normalmente goza de un estatus preferente a la hora de conferir reconocimiento, y ello revierte en que, a menudo, los alumnos orienten sus actos de reconocimiento más hacia él que hacia sus compañeros.

Dado que en la situación educativa hay muchos tipos distintos de identidad, el mismo acto de reconocimiento puede ser relevante para varios de ellos. Si un acto de reconocimiento orientado a que se reconozca en torno a uno mismo un significado de sujeto de procesos de aprendizaje resulta, en cambio, en la construcción de otras identidades como la de género, la étnica, la de clase social o, incluso, una relacionada con alguna asignatura específica como las matemáticas, la lengua o la geografía, entonces el proceso de co-reconocimiento puede no funcionar. Un ejemplo bastante horrible lo dio la profesora de un programa de formación de enfermería que, en tono afirmativo-neutro, dijo a dos varones de la clase que estaba muy sorprendida con las respuestas que habían dado en el examen. «Me hicieron pensar que los hombres pueden llegar a tener empatía», dijo. Mientras que el examen debería redundar en la construcción de identidades de sujeto de proceso de aprendizaje y enfermera/o, el acto de reconocimiento de la profesora contribuyó a la construcción de la identidad de género.

Los actos de reconocimiento no necesariamente son de naturaleza positiva, ni se hacen siempre con la intención de que el individuo experimente un reconocimiento que le ayude. Corregir y criticar no deja de ser un acto de reconocimiento aun si se hace de la forma más indeseable, menos constructiva. De una manera u otra, a un individuo se le está reconociendo constantemente. La cuestión es si ese reconocimiento que recibe coincide con el que busca, y si favorece la atribución de sentido o la dificulta. También constituye un acto de reconocimiento lo que de entrada puede parecer precisamente una falta de tal. No dar muestra alguna (física, visual o verbal) de advertir la presencia de alguien, ya sólo eso es un acto de reconocimiento, si bien con consecuencias negativas de cara a la construcción de significados tanto de cara a determinado contenido, como a la propia persona.

Cada vez que el individuo accede a una nueva situación de aprendizaje, la LI ejerce de mediadora en el nuevo proceso de atribución de sentido a su participación, y en la construcción de nuevos significados de sujeto de procesos de aprendizaje en torno a sí mismo. Para que no se rompa la sensación de coherencia, el individuo tomará parte en actos de reconocimiento que, más que negarla, confirmen la sensación general de reconocimiento de su LI. Alguien motivado, se implicará en actos de reconocimiento que refuercen experiencias previas en las que haya sentido que se le da bien aprender; alguien sin motivación, tenderá a hacer lo contrario. Mantener esta sensación de coherencia y continuidad de la LI, podríamos decir que es un motivo a largo plazo que media y articula los actos de reconocimiento que se producen en el contexto de determinada actividad, con el fin de contribuir, precisamente, al mantenimiento de la LI. Mantenimiento que, si tenemos en cuenta que se da a lo largo de situaciones diversas, influenciará el desarrollo del LIP. Es esencial recordar, sin embargo, que el LIP es el ámbito en el que la LI entra en contacto con una situación concreta, y que, por tanto, los actos de reconocimiento que configuran el LIP persiguen confirmar la auto-conciencia de la LI en determinado contexto, para que se mantenga la coherencia y, al mismo tiempo, sea más atribuir sentido a la actividad de aprendizaje. Si bien de entrada podría parecer que se mantiene inmutable, la LI se reafirma –y se cuestiona– constantemente a través de LIP; podemos decir, en consecuencia, que se (re)construye sin solución de continuidad.

En este sentido, el aprendizaje está –como se dijo antes– profundamente relacionado con la construcción de la identidad; concretamente, con la construcción de la LI, que es de carácter cambiante y dinámico, y constantemente se está reconstruyendo. Su reconstrucción, sin embargo, no necesariamente implica cambio. Puede ser, simplemente, una reconstrucción que refuerce los significados preexistentes. Presuponemos que esto ocurrirá con mayor probabilidad cuando las características de las diversas situaciones de aprendizaje en las que el individuo ha participado y

participa son altamente semejantes, o no lo bastante distintas para obligar a una reconstrucción drástica y dar lugar a cambios en significados generales como puede ser la LI.

Aunque proponemos que, en contextos educativos, la LI debería considerarse el principal tipo de identidad funcional, es evidente que existe una compleja interacción entre ella y otras clases de identidad. Podría analizarse en términos de tal interacción, por ejemplo, esa controvertida idea popular de que los chicos y los hombres son mejores en ciencias que las chicas y las mujeres. Evidentemente, a día de hoy semejante idea ha sido refutada tanto teórica como empíricamente, pero sigue influyendo, aun así, en las opciones de muchas chicas tanto en el ámbito académico como en el profesional posterior. También la identidad de clase social o raza puede incidir en el interés de los alumnos en cursar o no estudios superiores. La construcción de la LI y del LIP supone, pues, procesos altamente complejos en los que individuo y sociedad interactúan en diversos niveles. Cabe, no obstante, sugerir, que situar la LI en el centro de atención posibilita el análisis de la interacción entre identidad y aprendizaje, pues la LI facilita el uso de la identidad como herramienta analítica en el contexto educativo. Sostenemos, asimismo –y esperamos–, que la conceptualización aquí ofrecida, que se basa en dos modalidades de LI (LI y LIP), permita y facilite la labor pedagógica, situando la construcción de la LI al mismo nivel que la construcción del conocimiento.

## **LI – ¿la herramienta educativa de la próxima generación?**

A medida que la sociedad se desarrolla, también lo van haciendo las expectativas con respecto a qué necesita aprender una persona, de qué manera, en qué medida y durante cuánto tiempo. En las sociedades tradicionales, en cada disciplina o colectivo profesional existían una serie de pasos que llevaban al aprendiz a convertirse en maestro, pero en las actuales sociedades modernas – individualizadas–, la norma es otra. En ellas, la continuidad del crecimiento económico y social depende de la flexibilidad intelectual de los ciudadanos. El prototipo de ciudadano es, en efecto, alguien que en toda su vida no deja de aprender. Que construya o no nuevos significados en torno a determinadas áreas de la vida (tanto profesional como privada), depende de los significados que se hayan construido, se estén construyendo, y se vayan a construir en torno a uno mismo en tanto que sujeto de procesos de aprendizaje. Si asumimos que la atribución de sentido y la construcción de significados son aspectos complementarios del aprendizaje (Coll, 1988) y que el aprendizaje no se puede disociar de la identidad (Lave & Wenger, 1991), necesitamos poder conceptualizar los significados que se construyen en torno a uno mismo en tanto que sujeto de procesos de aprendizaje. Tal conceptualización reviste interés no sólo para pedagogos, diseñadores de currículos educativos y docentes, sino también para el propio individuo que aprende. Necesitamos, así, ofrecer un concepto teórico que sirva al individuo a la hora de conceptualizar las complejas relaciones que mantienen los actos, emociones, pensamientos y motivos que albergaba sobre sí mismo en situaciones de aprendizaje.

Si el aprendizaje es un recurso para la supervivencia tanto del individuo como de la sociedad, llama la atención que el tipo de identidad que media en el aprendizaje reciba tan poca atención. La LI –sostenemos– es el principal mediador de la participación en situaciones de aprendizaje y, como tal, merece especial consideración por parte tanto de quienes elaboran los currículos educativos, como de los educadores, pues gracias a ella un sistema educativo puede orientar y comprender la participación en situaciones de aprendizaje, así como los mecanismos que hacen que, tanto en determinado contexto como a través de múltiples situaciones, un individuo sea –y se convierta en– sujeto de procesos de aprendizaje.

Según Bruner (1996), la única manera de hacerse una identidad y un hueco propios en una cultura es a través del discurso, y Bucholtz y Hall (2005) sostienen que la identidad no existe hasta que no entra en juego, bien el lenguaje, bien otro tipo de práctica semiótica. Como cabe inferir de los argumentos arriba desplegados, nosotros sostenemos que semejante postura supone una simplificación

del concepto de construcción de la identidad. El verdadero fundamento de la construcción de la LI –y de cualquier otra forma de identidad– reside en la participación en actividades orientadas al aprendizaje. Tal participación implica actos tanto discursivos como no-discursivos, y puede experimentarse (o representarse) lo mismo antes de suceder, que mientras está sucediendo o una vez que ya ha sucedido. Bruner, Bucholtz y Hall llaman, con todo, la atención sobre el hecho de que, salvo si pasa a ser objeto de conversaciones, de lo contrario la LI permanecerá en el subsuelo educativo. Los ámbitos educativos necesitan, en efecto, desarrollar y aplicar métodos que resulten en relatos de LI, así como usar dicha identidad como herramienta mediadora en el crecimiento de los individuos en el ámbito del aprendizaje y, en último término, en el de sus culturas respectivas.

## Referencias bibliográficas

- BENWELL, B. & STOKOE, E. (2007). *Discourse and Identity*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- BERNSTEIN, B. & SOLOMON, J. (1999). Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Symbolic Control. *British Journal of Sociology of Education*, 2 (2), 265-79.
- BESLEY, T. (2005). Foucault, truth telling and technologies of the self in schools. *Journal of Educational Enquiry*, 6 (1), 76-89.
- BRUNER, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- BUCHOLTZ, M. & HALL, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7 (4-5), 585-614.
- BURKE, P. J. (2006). Identity Change. *Social Psychology Quarterly*, 69 (1), 81-96.
- CHAPPELL, C., RHODES, C., SOLOMON, N. & TENNANT, M. (2003). *Reconstructing the life long learner: pedagogy and identity in individual, organizational and social change*. Nueva York: Routledge Falmer.
- COLL, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*, 41, 131-142.
- COLL, C. & FALSAFI, L. (presentado para su publicación). 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. *Infancia y Aprendizaje*.
- CREESE A., BHATT, A., BHOJANI, N. & MARTIN, P. (2006). Multicultural heritage and Learner identities in Complementary Schools. *Language and Education*, 20 (1), 23-43.
- FALSAFI, L. & COLL, C. (en prensa). *La construcción de la identidad de aprendiz: coordenadas espacio-temporales*. En C. MONEREO & J.I. POZO (coords.), *La identidad en Psicología de la Educación: Necesidad, utilidad y límites*. Barcelona: Edebé.
- FOUCAULT, M. (1988). *Technologies of the self*. En L.H. MARTIN, H. GUTMAN & PH HUTTON (Eds.), *Technologies of the self* (pp. 16-49). Amherst: University of Massachusetts Press.
- GEE, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- HOLLAND, D., LACHICOTTE, W. JR., SKINNER, D. & CAIN, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- KAPTELININ, V. (2005). Perspectives on the object of activity. *Mind, Culture and Activity*, 12 (1), 4-18.
- LAVE, J. & WENGER E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEONTIEV, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- LOCKE-DAVIDSON, A. (1996). *Making and molding identities in schools. Student narratives on race, gender and academic engagement*. Albany: State of University of New York Press.

- OSTERLUND, C. & CARLILE, P. (2003). How practice Matters: A relational View of Knowledge Sharing. En M. HUYSMAN, E. WENGER & V. WULF (Eds.), *Communities and Technologies* (pp. 1-22). Dodrecht: Kluwer Academic Publishers.
- PENUEL, P. R. & WERTSCH, J. V. (1995). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30 (2), 83-92.
- ROTH, W. M., HWANG, S.W., LEE, Y.J. & GOULART, M.I.M. (2005). *Participation, Learning, and Identity: Dialectical Perspectives*. Berlín: Lehmanns Media.
- ROTH, W. M. (2007). Emotion at work: A contribution to third-generation cultural historical activity theory. *Mind, Culture and Activity*, 14 (1), 40-63.
- SFARD, A., & PRUSAK, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, 34 (4), 14-22.
- SINHA, C. (1999). Situated Selves: Learning to be a learner. In J. BLISS, R. SÄLJÖ & P. LIGHT (Eds.), *Technological resources for learning* (pp. 32-46). Oxford: Pergamon.
- SOLOMON, Y. (2003). Not belonging? What makes a functional learner identity in the undergraduate mathematics community of practice? Ponencia presentada en la *Annual Conference of the British Educational Research Association*. Heriot-Watt University, 11-13 September.
- TAYLOR, C. (1994). *The politics of recognition*. En A. GUTMAN (Ed.), *Multiculturalism* (pp. 25-74). Nueva Jersey: Princeton University Press.
- VUORELA, M. & NUMMENMAA, L. (2004). How undergraduate students meet a new learning environment? *Computers in Human Behavior*, 20, 763-777.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Nueva York: Cambridge University Press. (*Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós, 2001).
- WERTSCH, J. V. (1991). *Voices of the Mind. A sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge: Harvard University Press. (*Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Aprendizaje/Visor, 1993).
- WERTSCH, J. V. (1998). *Mind as action*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- WORTHAM, S. (2006). *Learning identity: the joined local emergence of social identification and academic learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Fuentes electrónicas

- BEGG, D. (2007). Immigration, Integration and Cultural Identity. *Translocations*, 2 (1), 181-189. Recuperado el 7 de Julio de 2009, de: <http://www.translocations.ie/volume1issue2/volume1issue2-10.pdf>
- HUGHES, G. & LEWIS, L. (2003). Who are successful online learners? Exploring the different learner identities produced in virtual learning environments. Research paper. *The 11th Improving Student Learning Symposium*, Hanover International Hotel, Hinckley, Leicestershire, 1st - 3rd September 2003. Recuperado el 7 de julio de 2009, de: <http://www.brookes.ac.uk/services/ocsld/isl/isl2003/rpapers/hughes.html>
- LEMKE, J. (1997). Cognition, context, and learning: a social semiotic perspective. En D. Kirshner (Ed.), *Situated Cognition Theory: Social, Neurological, and Semiotic Perspectives*. Mahwah: Erlbaum. Recuperado el 7 de julio de 2009, de: <http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/papers/sit-cog.htm>
- (2003). *Identity, Development, and Desire: Critical Questions*. Online office. Recuperado el 7 de julio de 2009, de: <http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/papers/Identity/identity1.htm>
- OSGUTHORPE, R. T. (2006). Learning that grows. *Current developments in Technology-Assisted Education*. Recuperado el 7 de julio de 2009, de: [www.formatex.org/micte2006/pdf/1888-1892.pdf](http://www.formatex.org/micte2006/pdf/1888-1892.pdf)

WILSON, B. G. & MADSEN-MYERS, K. (1999). Situated Cognition in Theoretical and Practical Context. En Jonassen, D. & Land, S. (eds.), *Theoretical Foundations of Learning Environments*. Mahwah: Erlbaum. Recuperado el 7 de julio de 2009, de: <http://carbon.cudenver.edu/~bwilson/SitCog.html>

**Dirección de contacto:** César Coll. Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Passeig de la Vall d'Hebrón, 171. 08035 Barcelona, España. E-mail: ccoll@ub.edu