

IDENTIDAD DE APRENDIZ: UN PUENTE PARA LA INTEGRACIÓN PEDAGÓGICA DE TIC.¹

LEARNER IDENTITY: A BRIDGE FOR THE PEDAGOGICAL INTEGRATION OF ICT

Gabriela Inés Bañuls-Campomar
Académica, Universidad de la República de Uruguay
Doctora en psicología de la educación
Montevideo, Uruguay
gbanuls@psico.edu.uy; gibanuls@gmail.com
ORCID: [0000-00003-2130-7207](https://orcid.org/0000-00003-2130-7207)

Resumen: En el marco de las transformaciones del nuevo ecosistema de enseñanza y aprendizaje en la sociedad de la información y el conocimiento, con la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación al sistema de educación formal se promueven cambios en las formas de enseñar y aprender. Este estudio investiga cómo un grupo de maestras uruguayas aprenden a utilizar las TIC, influenciadas por Ceibal. Con perspectiva socioconstructivista, tiene un alcance exploratorio para describir perfiles de posicionamiento docente, enfocándose en las experiencias subjetivas. Se realizaron nueve entrevistas semiestructuradas, que fueron analizadas en base el modelo de identidad de aprendiz que se desarrolla en el marco del grupo de investigación GRINTIE de la Universidad de Barcelona. Como resultado, se describen cinco agrupaciones de rasgos en la disposición a aprender: entusiasta, motivada, suscriptora, descontenta y reivindicativa. Se concluye que estas características han de incorporarse a las propuestas de formación docente para el uso de recursos TIC.

Palabras clave: identidad de aprendiz, docente, tecnología, Ceibal.

Resumo: No âmbito das transformações do novo ecossistema de ensino e aprendizagem na sociedade da informação e do conhecimento, a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação no sistema educacional formal está promovendo mudanças nas formas de ensinar e aprender. Este estudo investiga como um grupo de professores uruguaios aprende a usar as TIC influenciados por Ceibal. Numa perspectiva socioconstructivista, tem um escopo exploratório para descrever perfis de posicionamento docente, com foco em experiências subjetivas. Foram realizadas nove entrevistas semiestructuradas, analisadas com base no modelo de identidade do aluno desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa GRINTIE da Universidade de Barcelona. Como resultado, cinco grupos de características são descritos na disposição para aprender: entusiasmado, motivado, assinante, insatisfeito e vingativo. Conclui-se que essas

¹ El manuscrito presenta algunos de los resultados de la investigación de la tesis doctoral de la autora para la obtención del grado de Dra. en Psicología de la educación por la Universidad de Barcelona, con la dirección del Dr. em. César Coll.

características devem ser incorporadas nas propostas de formação de professores para o uso dos recursos TIC.

Palavras-chave: identidade do aprendiz, professor, tecnologia, Ceibal.

Abstract: Within the framework of the transformations of the new teaching and learning ecosystem in the information and knowledge society, the incorporation of Information and Communication Technologies into the formal education system promotes changes in the ways of teaching and learning. This study investigates how a group of Uruguayan teachers learn to use ICT influenced by Ceibal. From a socioconstructivist perspective, it has an exploratory scope to describe teacher positioning profiles, focusing on subjective experiences. Nine semi-structured interviews were conducted and analyzed based on the learner identity model developed within the framework of the GRINTIE research group at the University of Barcelona. The results describe five clusters of traits related to the willingness to learn: enthusiastic, motivated, subscriber, dissatisfied, and demanding. It is concluded that these characteristics should be incorporated into teacher training proposals for the use of ICT resources.

Keywords: learner identity, teacher, technology, Ceibal.

INTRODUCCIÓN

En el marco de las transformaciones del nuevo ecosistema de enseñanza y aprendizaje, con la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación² al sistema de educación formal, se promueven cambios en las formas de enseñar y aprender. A partir del 2007, en Uruguay se implementó la inclusión de las TIC a la educación por medio del Plan Ceibal, una política de inclusión social de alcance universal por medio del sistema de enseñanza público. Esto implicó la entrega de una laptop a cada estudiante y cada docente. Desde los inicios promueve la integración de tecnologías digitales a la educación, con el fin de mejorar los aprendizajes e impulsar procesos de innovación, inclusión y crecimiento personal (Ceibal, 2024). En la primera década, Ceibal implementó diversas plataformas y herramientas digitales para la gestión y la enseñanza. Entre las que importa señalar las plataformas PAM, CREA, GURÍ y Ceibal en inglés³. Asimismo, implementó estrategias de formación en servicio dirigidas a los docentes en actividad. Se destaca la creación de los roles de dinamizadora Ceibal y maestra de apoyo Ceibal (MAC). La MAC es una docente con formación en TIC, cuya función es apoyar y asistir a las docentes de aula en el uso con sentido pedagógico de las herramientas de Ceibal. La función de dinamizadora tiene el propósito de articular recursos y necesidades entre Ceibal y los docentes. También es una función ocupada por docentes con formación en TIC que, en general, fueron docentes de informática.

Habiendo realizado una revisión extensa de la literatura, se encuentra que los estudios dieron prioridad a las formas de enseñar de los docentes y a las formas de aprender de los estudiantes (Bañuls, 2021). En contraste, pocos son los estudios sobre las experiencias de aprendizaje de los docentes. Hay que decir que la realización de

² En adelante, TIC

³ Plataformas: PAM, plataforma adaptativa de matemática; CREA, plataforma de gestión de aprendizajes; GURÍ, sistema de gestión unificada de registros e información.

estudios enfocados en esas experiencias aportará información valiosa para diseñar propuestas de formación específicas para el uso con sentido pedagógico de las herramientas digitales para los docentes en actividad y para los docentes en formación.

Con eso presente, se ofrecen los resultados de un estudio cualitativo de alcance fenomenológico sobre las experiencias subjetivas (Angulo de la Fuente, 2024; Dreier, 2009; Fernández, 2002) de aprendizaje (Coll et al., 2023; Leontiev, 1979; Vygotsky, 1979) en el uso con sentido pedagógico de las TIC en una muestra intencional de docentes de Educación Inicial y Primaria de Uruguay, a los quince años de su implementación. El enfoque teórico responde al marco socioconstructivista.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas⁴, analizadas en base al modelo de identidad de aprendiz⁵ implementado en el grupo de investigación GRINTIE de la Universidad de Barcelona (Engel y Coll, 2021). Como resultado, se describen cinco agrupaciones de rasgos en la disposición a aprender: entusiasta, motivada, suscriptora, descontenta y reivindicativa.

La identidad de aprendiz

En el nuevo ecosistema de aprendizaje, a la preocupación por la superación del hiato entre individuo-sociedad, se suma la de ahondar en cómo las personas construyen los sentidos sobre sí mismas como aprendices competentes o no, para aprender en diferentes entornos y contextos de actividad a lo largo de la vida. El desarrollo del constructo de identidad de aprendiz (Engel y Coll, 2021; Falsafi, 2011) es una respuesta ante esa preocupación. Se trata de una herramienta analítica y de intervención para que las personas gestionen su participación en actividades de aprendizaje en diversos entornos y sobre diferentes contenidos. Falsafi (2011) refiere a la IdA como la percepción que las personas tienen sobre sí mismas como alguien capaz de aprender bajo determinadas circunstancias. Por tal, es un artefacto cultural que media los procesos en los que las personas pueden conocer y analizar las características de sus participaciones en experiencias de aprendizaje. Del mismo modo, es una herramienta potente para apuntalar los procesos de transformación en los contextos educativos con dos orientaciones:

1. En el nivel personal, con relación a la función de aprendiz, es un artefacto cultural para co-pensarse como tal. En consecuencia, no solo incrementa el saber sobre sí mismos, sino que contribuye a tomar decisiones ajustadas a las necesidades y propósitos que orientan la participación en actividades de aprendizaje.
2. En el nivel de los sistemas de educación formal, es una herramienta de intervención en dos direcciones: una directa y otra indirecta. En la directa, es por medio de la incorporación del conocimiento sobre el constructo y el modelo de análisis como contenido prescripto, para favorecer el conocimiento sobre sí mismo a nivel personal y de los otros. En este sentido, los colegas podrán naturalizar la posición de co-pensadores en la dimensión de co-reconocimiento y co-construcción de las IdA. En la indirecta, como parte de los recursos pedagógicos con los que cuentan los docentes-tutores para valorar y definir intervenciones y actividades en experiencias de aprendizaje significativo que promuevan sujetos

⁴ En adelante, ES

⁵ En adelante, IdA

autónomos y críticos, capaces de buscar las ayudas ajustadas a sus necesidades y propósitos en diferentes entornos y contextos de enseñanza y aprendizaje.

Se trata de un modelo de análisis y una herramienta teórica que profundiza en los procesos intra e interpsicológicos que intervienen en las experiencias de aprendizaje (Engel y Coll, 2021; Leontiev, 1979) y en cómo inciden en las proyecciones que las personas construyen respecto a su participación en futuras actividades. Por este motivo, la IdA es un predictor sobre los andamiajes oportunos para el logro de objetivos y metas.

El desarrollo del concepto IdA

A partir de 2011, en el grupo de investigación GRINTIE se desarrolla la concepción socioconstructivista sobre *Identidad de Aprendiz* (Falsafi, 2011). Se sostiene en investigaciones de doctorado que están configurando las bases epistémicas en la construcción del concepto (Abello, 2019; Aldana, 2019; Álvarez, 2023; Bañuls, 2021; Campos de Miranda, 2016; Engel y Coll, 2021; Fauré, 2023; Largo, 2023; Pereira, 2018; Saballa, 2019; Valdés, 2016).

Se fundamenta en tres grupos de conceptualizaciones sobre la construcción de la identidad. El primer grupo se relaciona con las formas del habla, en la función narrativa y discursiva por medio de las que se representan las identidades (Bruner, 2003; Bucholtz y Hall, 2005; Gee, 2005, 2000; Ricoeur, 2005). En el segundo, se encuentran las concepciones sobre la identidad basadas en el desempeño de las prácticas sociales, que se visibilizan en las formas de participación singular y colectivas (Wenger, 2001). En el tercer grupo se ubican las conceptualizaciones sobre la relación dialógica con el otro que señalan al reconocimiento como elemento central para construir la identidad (Gee, 2000; Taylor, 1994).

Es decir, las narraciones que las personas construyen sobre sí mismas como aprendices, las otras identidades sociales y el reconocimiento que reciben del entorno por medio de los otros o las instituciones, son elementos para tener en cuenta al analizar y entender la IdA de las personas (Falsafi, 2011). Este reconocimiento es dinámico y flexible «con momentos de estabilidad y otros de cambio en función de las características y condiciones específicas de las situaciones y actividades de aprendizaje y de su evolución» (Coll y Falsafi, 2008, p. 4). Se trata de procesos que se activan en los planos interpsicológicos e intrapsicológicos alusivos a la actividad específica de aprendizaje situado en un contexto social específico. Hay que señalar también que esta conceptualización se basa en la teoría de la actividad, por lo que los componentes del modelo concuerdan con ese marco teórico.

En concordancia, en la configuración de la IdA se distinguen dos dimensiones: *las modalidades y los componentes*, a las que se accede a través de las narraciones que las propias personas construyen sobre sus experiencias subjetivas de participación en actividades de aprendizaje (Bañuls, 2021).

Las modalidades recogen la dimensión temporal. En el presente inmediato, se ubica la modalidad *en la actividad*. En el pasado reciente, la modalidad *sobre la actividad* y en la modalidad transversal entre tiempos y contextos, la modalidad *transversal*.

En los componentes se distinguen el tipo, características y frecuencia de la actividad; los motivos y objetivos; las otras identidades; las experiencias claves de

aprendizaje; los patrones discursivos y las emociones asociadas.

Desde su inicio, el modelo de IdA fue trabajado en once investigaciones de tesis doctoral, lo que corrobora su potencia. A continuación, describimos los avances en tres planos: desarrollo teórico, modelo de análisis y herramienta de intervención.

Desarrollo teórico

Falsafi (2011), al iniciar la conceptualización sobre la IdA, toma distancia crítica del concepto de estudiante normal propio de la Modernidad en varias direcciones. La primera y más evidente es la del reconocimiento de las personas como aprendices a lo largo de la vida y en diferentes actividades. Con esto logra poner de relieve la integralidad de la persona, en la que la condición de estudiar es una de las actividades que puede desarrollar para alcanzar algunos aprendizajes, mientras que la condición de aprendiz está presente siempre, incluso si la persona no se lo propone. La segunda es que al marcar la condición subjetiva de la experiencia rescata su condición particular. La tercera tiene relación con la condición de construcción situada y móvil, rasgo que se desprende de la misma posibilidad que habilita la autora al proponer un modelo de herramienta de análisis. Si se puede analizar, también se pueden evaluar y ajustar los aspectos que sean necesarios en función de los motivos y objetivos particulares o generales, tanto de la persona como de la actividad. La cuarta es la característica de co-construcción de la IdA, que implica los planos interpsicológico e intrapsicológico (carácter dialógico), porque en interacción con el medio y los otros, se construye, reconstruye y co-construyen sentidos de reconocimiento⁶ sobre sí mismos, en flujos permanentes de co-construcción dialógica.

En particular, cuando se toma la IdA como actividad de aprendizaje sobre sí implica procesos de construcción, reconocimiento y co-construcción de SdR que se gestan en interacción con otros simbólicos, reales o imaginados, entre los que se encuentra la misma persona sobre la que recae la actividad, en tanto se trata de una actividad desarrollada por ella sobre sí para analizar su relación con otros y consigo misma en la construcción de SdR. Dicho de otra manera, en la relación con el entorno sociocultural, la imagen de sí también es un factor que interviene en la construcción, reconstrucción, reco-construcción de SdR, ya sea *sobre sí* como aprendiz o *de sí* sobre las otras identidades sociales. Por tal, como consecuencia del desarrollo de una actividad de análisis sobre los SdR sobre sí mismo como aprendiz, la persona aprende y toma decisiones que incidirán en sus experiencias subjetivas de participación en futuras actividades de aprendizaje. A su vez, puede derivar en efectos de construcción, reconstrucción y/o reco-construcción de sentidos en otras identidades.

Por este motivo, así entendida la IdA es una innovación que incide en la construcción de nuevos paradigmas educativos, dado que tanto el concepto como el modelo son herramientas teóricas y de análisis para comprender e intervenir sobre los procesos de reco-construcción de las nuevas identidades de profesional y de aprendiz, capaces de operar en los nuevos entornos formales de aprendizaje en la sociedad de la información.

⁶ En adelante, SdR

Modelo de análisis

Hasta el momento las investigaciones han avanzado en dos direcciones: una de ellas la del trabajo *sobre* y *con* los componentes que intervienen en la construcción de SdR sobre sí mismo como aprendiz, tomados en forma particular o agrupados. La segunda es la del modelo en general como herramienta de análisis sobre las experiencias subjetivas de aprendizaje. Es necesario aclarar que ambas direcciones confluyen en aportar densidad, tanto a la dimensión conceptual como en la consolidación del modelo de análisis sobre la IdA.

En la primera se ubican los estudios de Campos de Miranda (2016), donde se trabajó sobre los *Otros Significativos*⁷; el de Valdés (2016), que abordó las *Experiencias Claves de Aprendizaje*⁸; el de Saballa (2019), que profundiza en los *Actos de Reconocimiento*⁹ que devienen en la construcción de *Sentidos de Reconocimiento* (SdR) y el de Largo (2023), que avanza sobre los patrones discursivos respecto del aprendizaje y ser aprendiz en estudiantes de bachillerato.

En la segunda dirección ubicamos los estudios de Pereira (2018), Abello (2019), Aldana (2019), Bañuls (2021), Álvarez (2022) y Fauré (2023). Pereira (2018) trabajó sobre la relación de las experiencias de aprendizaje mediadas con las TIC y la reconstrucción de la IdA en base a todos los componentes del modelo en estudiantes universitarios. Por su parte, Abello (2019) utilizó el modelo para analizar la reconstrucción de la IdA en relación con las experiencias académico-sociales en estudiantes universitarios. Aldana (2019) hizo foco sobre la reconstrucción de la IdA en el período vital de pasaje entre la educación secundaria y educación superior. Bañuls (2021) avanza hacia la meta de posicionar al docente como sujeto de aprendizaje, especialmente en lo que respecta al uso pedagógico de las TIC. Por otra parte, Álvarez (2022) analiza la IdA en los entornos personales de aprendizaje de estudiante universitarios. Por último, Fauré (2023) se centró en la relación entre la identidad de aprendiz y la construcción de la identidad profesional en docentes noveles.

Las investigaciones que se ubican en el primer grupo son estudios exploratorios cualitativos de interpretación fenomenológica en los que se privilegia la entrevista semiestructurada, con la particularidad de Saballa (2019) que, además, instrumenta una entrevista pautada, escrita y breve, como *diario* (Largo y Saballa, 2023), con el que se propuso recoger datos en las modalidades *en* la actividad para trabajarlos en una instancia posterior para dialogar *sobre* la actividad. Por otra parte, las investigaciones relativas al modelo como herramienta de análisis, en general, también son exploratorias, pero con estrategias multimétodo que combinan cuestionarios y entrevistas semiestructuradas.

Ambos grupos aportan robustez al desarrollo del concepto.

⁷ En adelante, OS

⁸ En adelante, ECA

⁹ En adelante, AdR

Herramienta de intervención

Los estudios muestran que los instrumentos de intervención deben generar experiencias subjetivas de reflexión que faciliten a las personas identificar sus SdR como aprendices, contruidos a partir de experiencias previas en diversos entornos. Además, deben facilitar la toma de conciencia sobre los factores que favorecen u obstaculizan el aprendizaje, tanto en el pasado como en el presente, e imaginar cómo podrían influir en futuras actividades de aprendizaje.

En esta dirección, hasta el momento, la narración guiada es la clave. El tipo de entrevista escrita y breve a modo de *diario* sobre la actividad que diseñó Saballa (2019) es un ejemplo, dado que permite evocar, analizar y reflexionar sobre las experiencias subjetivas en situación de aprendizaje. En su estudio, la investigadora encontró que este instrumento recuperado en un tiempo posterior como apoyo para el desarrollo de una entrevista más extensa, presencial y guiada por el investigador operó como una herramienta de reco-construcción de SdR sobre sí mismo y sobre el papel que desempeñaron los otros en la actividad, las emociones asociadas, sobre el tipo de actividad y su contenido, etc. En dicha investigación, la entrevista presencial además fue acompañada por la grabación en video de la actividad, lo que también contribuyó con la reflexión sobre sí, incorporando otras dimensiones como, por ejemplo, los aspectos presentes en la escena durante el desarrollo de la actividad que el entrevistado no había registrado y tampoco recordaba. La conjunción de ambos instrumentos para apoyar la evocación de la actividad promovió, en algunas circunstancias, el otorgamiento de SdR a la intervención de alguien que pasó a ubicarse como otro significativo (Os), incluso identificando actos de reconocimiento (AdR) que no habían sido registrados de forma consciente por el entrevistado.

Otro ejemplo es la entrevista semiestructurada dirigida a promover explicitaciones sobre los componentes y modalidades de la IdA, dado que se ha constatado que, con frecuencia, provoca reflexión sobre sí mismo como aprendiz.

Hasta ahora, en este campo se ha trabajado con personas de forma singular, por tanto, el trabajo en grupos o colectivos es una línea aún no explorada que trae nuevos desafíos teóricos y metodológicos.

Consolidación del modelo

Los estudios que continuaron al de Falsafi (2011) trabajaron con los componentes y las modalidades. Como se señaló antes, unos profundizaron el trabajo sobre alguno de los componentes y otros trabajaron con el modelo global. De esos estudios se constatan relaciones de sentido y de causalidad recursiva entre las experiencias claves de aprendizaje (ECA), y la participación de OS en la entrega de AdR asociados con emociones intensas de las que derivan SdR que pueden ser puntuales o transversales (Abello, 2019; Campos de Miranda, 2018; Saballa, 2019; Valdés, 2016).

También corroboran los indicios sobre la relación entre la IdA y las otras identidades (Oi) de la persona (Abello, 2019; Bañuls, 2021, Campos de Miranda, 2018; Faure, 2023; Pereyra, 2018; Saballa, 2019). Cuando esto ocurre, Aldana (2019) las nombra *experiencias ecológicas*, distinguiéndolas de las experiencias puntuales según afecten a la persona en sentido genérico o a un aspecto puntual. Hay que mencionar, además, que las clasifica en dos categorías: las de reto o superación. La autora encuentra

que en las experiencias ecológicas se puede estudiar la interferencia de Oi en la percepción sobre sí mismo como aprendiz, por lo que concluye que es en las experiencias ecológicas donde se observa esa relación.

A su vez, como lo muestran Campos de Miranda (2016) y Aldana (2019), las etapas vitales inciden en la percepción que las personas tienen de sí mismas como aprendiz, logrando autonomía con el paso del tiempo y en base a lo que los contextos de aprendizaje promueven. Por su parte, Abello (2019), Pereira, (2019), Aldana (2019) y Bañuls (2021) muestran que la flexibilidad para disponerse a nuevas experiencias de aprendizaje se relaciona también con la cantidad y diversidad de las experiencias previas, así como de la riqueza y variación de las ayudas que han recibido para el logro de los objetivos. Dicho de otra manera, los estudios muestran que, por un lado, el paso del tiempo (etapas vitales, niveles de educación formal, entre otros) favorece la autonomía del aprendiz y, por otro, la cantidad y calidad de las experiencias y el tipo de ayuda que reciben inciden en la disposición más o menos flexible ante nuevos aprendizajes y en el reconocimiento sobre sí como aprendiz. De allí se infiere que la cantidad y diversidad de experiencias de aprendizaje que se evocan son un predictor sobre los recursos que la persona requiere y el tipo de ayuda necesaria según los propósitos de la actividad que tenga que enfrentar.

En consideración, las ECA los OS, los AdR y las emociones aparecen estrechamente vinculados entre sí en la construcción de SdR, y, por consecuencia, en la construcción de la IdA. Conviene agregar que, puesto que la representación de la experiencia se produce con las herramientas semióticas del discurso, los patrones discursivos (PD) también están presentes en esa recursividad.

Queda demostrado que es por medio de la narración de experiencias subjetivas de participación en actividades de aprendizaje, que se puede acceder a los diferentes componentes que permiten entender y analizar la construcción de los SdR. Además, las experiencias que se evocan lo hacen en relación con el contexto de la evocación, pero sobre todo porque han sido experiencias emocionalmente significativas. Si bien es posible motivar la reconstrucción de una experiencia de aprendizaje según se trate de una experiencia positiva o negativa, la emoción estará presente en el relato, independientemente del interés o la consigna. De hecho, para que una experiencia se recuerde es necesario que esta fuera significativa para la persona en relación con su percepción sobre sí mismo como aprendiz. Por tanto, según esta explicación, las emociones y los patrones discursivos¹⁰, además de ser componentes específicos de la IdA, son herramientas de acceso a los otros componentes.

En el estudio que se comenta en esta comunicación se propone un esquema del modelo conformado por cuatro componentes específicos, dos herramientas de acceso y tres modalidades, los que, anudados de diferentes maneras, dan lugar a los SdR que forman la IdA. Los específicos son: 1) las experiencias de aprendizaje; 2) el tipo, características y frecuencia de la actividad; 3) los motivos y objetivos; 4) la articulación con otras identidades. Los transversales son: 5) las emociones y 6) los patrones discursivos. Las modalidades son: *en la actividad*, *sobre la actividad* y *transversal a*

¹⁰ Son las recurrencias del discurso en las que emergen los componentes ideológicos. Visibiliza la *afiliación* a una comunidad y los sentidos de pertenencia que muestran los modos subjetivantes.

tiempo y contextos. A continuación, se ofrece una sucinta descripción de cada uno.

Componentes específicos

1. La *Experiencia de Aprendizaje* (EA). Son las experiencias claves de aprendizaje, recordadas y narradas en un determinado contexto de interacción, que condicionan la activación de recuerdos positivos o negativos, pero siempre asociadas con emociones intensas que, por alguna razón, se relacionan con la situación del presente en el que se activa el recuerdo. En cualquier caso, implican AdR que pueden ser positivos o negativos, relacionados con experiencias habituales u ocasionales que pueden ser de reto o superación, donde suele estar presente un OS real, imaginado o simbólico.

2. El *Tipo de actividad, las Características y Frecuencia de la Actividad* (TCFA). Para el análisis de las actividades de aprendizaje se distinguen el tipo de contenido, la organización de la actividad, el papel que juegan los recursos que se emplean en la actividad y la frecuencia, según se trate de actividades de eventos únicos y habituales.

3. Los *Motivos y Objetivos* (M-O). Los objetivos son los propósitos concretos que se buscan con el cumplimiento de la actividad y están estrechamente vinculados con los motivos de la persona. De igual manera, en una actividad pueden coexistir objetivos de diferente rango. Los motivos se distinguen como los impulsos de la persona para participar en una actividad de aprendizaje que, según la teoría de la actividad, se encuentran vinculados a la satisfacción de una necesidad. En este sentido, importa aclarar que en una actividad pueden estar presentes motivos vinculados con diferentes necesidades, e, incluso, encontrarse en diferentes niveles de satisfacción.

4. Articulación con *Otras Identidades sociales de la persona* (OIs). Se trata de situaciones de aprendizaje en las que surgen aspectos que remiten a unas prácticas concretas, por ejemplo, la práctica profesional, la posición filial, etc. Es la intersección entre las identidades que cobra relevancia respecto de la percepción sobre sí al participar en una actividad de aprendizaje.

Componentes transversales

En los componentes transversales se ubican las emociones y los patrones discursivos porque están siempre presentes en las narraciones, de modo que se constituyen en vías de acceso a los componentes y las modalidades de las experiencias.

1. Las emociones subyacentes y emergentes. Este es un componente sustancial, ya que la emoción positiva o negativa es la causa de que se recuerden las experiencias, así como de la disposición ante nuevas situaciones de aprendizaje. Las personas evocan las experiencias significativas en base a la carga emocional positiva, negativa o neutra que subyace a la situación. Por lo tanto, están presentes en las narraciones y marcan el sentido subjetivante.

2. Los patrones discursivos. Son las recurrencias que surgen en las narraciones que las personas construyen sobre su participación en experiencias de aprendizaje. Según Gee (1996), se distinguen dos formas discursivas: el discurso como uso del lenguaje comunicativo y el Discurso, con D mayúscula, en el que se condensan comportamientos sociales que representan identidades y actividades de los instituidos.

Las modalidades

Las investigaciones no sugieren modificaciones, pero sí aportan elementos para entender que la modalidad *en* reviste características teóricas y explicativas, pero hasta el momento no se cuenta con instrumentos que la capturen en un registro, puesto que todo registro implica, *per se*, construcción de significados y sentidos. Con esa aclaración, se mantienen las establecidas en el primer modelo:

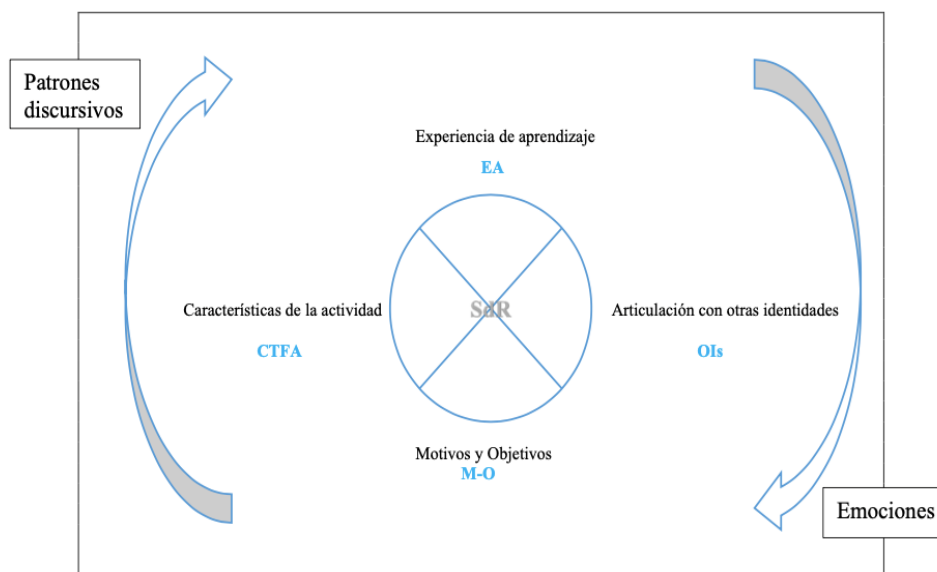
1. *En* – teórica
2. *Sobre* – dialógica
3. *Transversal* – dialógica

Como se ha dicho anteriormente, los componentes están relacionados entre sí generando diferentes anudamientos en los que se producen SdR sobre sí mismo como aprendiz. Por lo tanto, el modelo implica distinciones artificiales y teóricas que son puertas de acceso a la comprensión y el análisis de la IdA. Además, dan pistas para orientar la construcción de estrategias de intervención de los docentes.

La formulación que se propone y grafica en la Figura 1 resulta del acumulado en las investigaciones precedentes y busca simplificar la representación del modelo para trabajar con él como herramienta de análisis que promueva la reflexión sobre sí mismo y los otros.

Figura 1

Esquema de actualización de componentes de la Identidad de Aprendiz al 2020



Fuente: Tomado de Bañuls, G. (2021. p. 69)

En suma, la percepción sobre sí mismo como aprendiz está relacionada con los componentes que intervienen en la construcción de SdR. La IdA es de naturaleza discursiva, mientras que los SdR se construyen en la experiencia subjetiva, más o menos consciente, de participación en actividades de aprendizaje situado en interacción dialógica con otros simbólicos, reales o imaginados.

Los componentes que intervienen en la construcción de SdR se combinan entre sí

según la situación específica y las experiencias previas. Se acomodan y reacomodan permanentemente en cada actividad de aprendizaje en la que participa la persona. Así pues, la IdA es un entretejido de sentidos sobre sí mismo como aprendiz compuesto por redes de sentido con anudamientos regulares, irregulares y zonas de mayor concentración de anudamientos que otras, que tiene la cualidad de reconstruirse, reforzarse y rediseñarse con cada experiencia subjetiva de participación en actividades de aprendizaje. Por tanto, en ese tipo de experiencia un componente o una relación entre componentes serán relevantes según la actividad y la circunstancia de que se trate.

Objetivos

Objetivo general

Indagar cómo se posiciona una muestra intencional de docentes uruguayos de Nivel Inicial y Primaria ante las experiencias subjetivas de aprendizajes para el uso con intencionalidad pedagógica de TIC, inducidos o generados por Ceibal, en los centros educativos y las aulas. Se buscó construir perfiles de posicionamiento docente ante esas situaciones de aprendizaje.

Objetivo específico

Analizar el impacto de las experiencias subjetivas de aprendizaje más significativas para los docentes de la muestra, asociadas a la incorporación y uso de las TIC sobre la visión que tienen de sí mismos como aprendices y como profesionales.

METODOLOGÍA

Se realizó un estudio de alcance exploratorio con enfoque metodológico cualitativo, de orientación fenomenológica (Pietkiewicz y Smith, 2012; Smith, 2011; Smith y Osborn, 2008) y hermenéutica (Gadamer, 1990; Heidegger, 1962/1997; Husserl, 1970; Ramos, 2017; Ricoeur, 1988), en Uruguay, sobre una muestra intencional de docentes que se enfrentaron a la necesidad de incorporar las TIC con intencionalidad pedagógica a su práctica profesional.

Centrado en la perspectiva de los actores, se recabó la voz de docentes, la de informantes claves y la información que emerge de documentos oficiales de alcance público entre 2007 y 2016 para abordar la unidad de análisis compuesta por las experiencias subjetivas de participación en actividades de aprendizaje sobre el uso con sentido pedagógico de las TIC de docentes de DGEIP.

Los instrumentos de recogida de datos fueron entrevistas semiestructuradas (ES) a integrantes de la muestra intencional e informantes clave y la revisión de documentos públicos.

Se utilizó el modelo de IdA para analizar la disposición a aprender a utilizar los recursos TIC.

El estudio tuvo dos fases.

En la primera, se realizaron los procedimientos para seleccionar los integrantes de la muestra intencional. Para eso, en la ciudad de Montevideo se realizaron diez (10) entrevistas colectivas semiestructuradas (EC) con la modalidad de *fondos de memoria*

(Molina Rodríguez-Navas, 2006), en las que participaron un mínimo de cuatro docentes en grupos naturales de centros. Los centros se seleccionaron en acuerdo con las inspecciones de zonas¹¹ según la siguiente clasificación sobre la cultura de innovación (Bañuls, 2018a):

1. Centros con cultura de innovación en los que Ceibal articula reforzándola y ampliándola.
2. Centros con cultura de innovación en los que las laptops se utilizan para desarrollar la misma innovación educativa que ya se venía dando.
3. Centros en los que no existe una cultura innovadora y Ceibal constituye un auténtico disparador de procesos de innovación.
4. Centros en los que no existe una cultura de innovación educativa y Ceibal no consigue generar procesos de innovación, por lo que las laptops se usan simplemente para continuar con las actividades que se venían desarrollando (Bañuls, 2018b).

Se identificaron tres escuelas de los escenarios 1, 2 y 3, mientras que, del escenario 4, aunque se identificaron dos, solo se logró el acceso a una, ya que en la otra los docentes se negaron a participar. En total se realizaron encuestas en diez (10) escuelas donde participaron sesenta y nueve (69) docentes (Bañuls, 2018a).

En el procedimiento de análisis, primero se verificó la adecuación de cada centro con el escenario asignado por la inspección, constatando la congruencia. En segundo lugar, se identificaron las regularidades de los discursos y de las experiencias, con lo cual se establecieron tres perfiles en la disposición a aprender el uso de TIC.

Así, se identificaron diez variables que dieron cuenta de tres agrupaciones de rasgos que caracterizan las experiencias de aprendizaje para el uso de TIC con intencionalidad pedagógica, que se nombraron como sigue: entusiasta, suscriptora y descontenta (Bañuls, 2018a, 2020, 2021).

Tabla 1

Rasgos de aprendizaje en docentes al aprender el uso de TIC

Características	Entusiasta	Suscriptora	Descontenta
Valoración ideológica sobre Ceibal	Positiva	Positiva	Positiva
Entorno y contexto de aprendizaje	Múltiples contextos	Contextos oficiales	Contextos oficiales y otros
Aprendizaje instrumental TIC	Logrado	En proceso	En proceso
Aprendizaje específico Ceibal	Logrado y en desarrollo asociado a emociones positivas y de entusiasmo	En proceso y desarrollo asociado a emociones positivas de sorpresa y sentimiento de carencia	En proceso, superando resistencias y emociones asociadas con el malestar, enojo y sorpresa

¹¹ En la ciudad de Montevideo, el CEIP se organiza en base a tres zonas geográficas: oeste, este y centro.

Características	Entusiasta	Suscriptora	Descontenta
Aprendizaje autónomo/ dependiente	Autónomo y colaborativo	Dependencia total	Dependencia relativa y/o total
Aprendizaje de otros/asiste a otros	Aprende de otros, apoya a otros y busca más	Se apoya en otros	Intenta sola y/o acepta apoyos
Actividad en el aula	Naturalizada. En sus aulas las laptops están siempre a disposición	Frecuencia regulada, se incluye en actividades previamente programadas	Frecuencia regulada con tendencia a la evitación
Gestión administrativa con TIC	Manejo experto con sentido crítico	Buen manejo con el fin de cumplir	Manejo con dificultades, asociado a frustración, en ocasiones no alcanza a cumplir con lo requerido
Comunicación con la familia por plataforma (natural, por orden de superiores, nunca)	Naturalizada y apoya a la familia en el manejo de los recursos	Incorporada y operativa	Incorporada con dificultad operativa
Manejo de plataformas	Dominio	Aprende con miedo y entusiasmo	Aprende con optimismo y venciendo resistencia

Fuente: Tomado de Bañuls (2021)

Por último, se identificaron los casos más significativos para construir la muestra intencional considerando, asimismo, la disposición de estos para la comunicación con la investigadora.

En la segunda fase se constituyó la muestra intencional heterogénea (Martínez-Salgado, 2012) con tres representantes de cada uno de los grupos de rasgos identificados en la fase uno. La muestra intencional se integró con nueve docentes mujeres por lo que, en adelante, se adopta el género femenino en la presentación de los resultados.

Las ES se realizaron en base a cuatro grupos de preguntas sobre las experiencias subjetivas de aprendizaje que consideran las modalidades *sobre* y *transversal* a las actividades. Se detallan a continuación.

1. ¿Cuáles son las experiencias subjetivas de aprendizaje más significativas asociadas a la implementación de Ceibal? ¿Cuáles son los componentes más sobresalientes de esas experiencias de aprendizaje?
2. ¿En qué se asemejan y en qué se diferencian esas experiencias subjetivas de aprendizaje de otras igualmente significativas de su trayectoria singular de aprendiz y de participación social?
3. ¿Cómo y en qué sentido las experiencias subjetivas de aprendizaje asociadas a la implementación de Ceibal han modificado la representación de sí mismos como aprendiz y como profesional?

4. ¿A qué aspectos de la organización y funcionamiento del centro y de los procesos de enseñanza y aprendizaje remiten esas experiencias subjetivas de aprendizaje?

Para el análisis se utilizaron cuatro dimensiones con las que se organizó la información referente al proceso de implementación de Ceibal, de la innovación en contexto de la práctica en el aula y en el centro asociada a Ceibal, de la relevancia de las comunidades de práctica sobre los aprendizajes y de las representaciones sobre la participación de los docentes en experiencias subjetivas de aprendizaje que se traducen como: 1) implementación, 2) innovación, 3) comunidades de práctica y 4) aprendizaje. Los instrumentos de análisis se validaron por juicio de expertos. Los datos se procesaron con el software *Atlas.ti.*, versión 8.4.4.

RESULTADOS

Como resultado del análisis de contenido de las ES a las integrantes de la muestra, finalmente se identificaron cinco grupos de rasgos en la IdA, los que se detallan a continuación en el apartado de resultados.

Entusiasta

Se muestran emocionadas positivamente ante las posibilidades que brinda Ceibal como recurso pedagógico, disfrutan de aprender nuevas formas de mediar la relación pedagógica y promueven a otros para hacerlo. Estas docentes han logrado el nivel de manejo experto instrumental específico de los recursos TIC. Lo han hecho por iniciativa propia, de forma autónoma, tomando los elementos que valoraron positivamente de los cursos de Ceibal y buscando en la web cursos y tutoriales. Aprenden de la experiencia, prueban, evalúan, ajustan las estrategias y vuelven a probar. La reflexión sobre la práctica forma parte intrínseca de su desempeño profesional.

Muestran capacidad para aprender de forma individual y colectiva, así como de enseñar a sus colegas. Pueden hacerlo en diferentes contextos y entornos, ya sea presencial, a distancia o mixto.

Son docentes que han naturalizado el uso de las TIC en el aula, manejan de forma experta las plataformas PAM, CREA y GURÍ. Además, se vinculan fluidamente con las familias por medios digitales.

En cuanto a la reflexión sobre sí mismas como aprendices, muestran que conocen sus estrategias tanto como las facilidades y dificultades que les presentan los diferentes entornos y contextos de aprendizaje, y, a la vez, son capaces de reflexionar y construir nuevos sentidos según las nuevas experiencias, ya sean en contextos y entornos conocidos o nuevos.

La ES se constituyó de por sí en espacio de intercambio y reflexión en el que co-construyeron y reco-construyeron sentidos sobre sí mismas como aprendices a raíz de las preguntas y el diálogo que la situación promovió.

En ellas, prima la autopercepción sobre el deseo y el placer que les ha generado aprender a lo largo de la vida, en diferentes contextos y entornos. También se reconocen como curiosas, tienden a investigar de forma natural, lo que las posiciona como profesionales proactivas sobre propuestas y recursos para la enseñanza y en la

construcción de contextos y entornos colaborativos de aprendizaje compartido.

En sus posturas, están presente agenciamientos de modulaciones subjetivas que las muestran como docentes innovadoras, capaces de articular de forma flexible y creativa con los modos subjetivantes y al tiempo que son generadoras de movimientos instituyentes en sus colectivos.

Motivada

Tal como el nombre lo sugiere, muestran motivación por el uso y las posibilidades que brindan los recursos de Ceibal a las prácticas de enseñanza, pero su discurso está cargado de lugares comunes y políticamente correctos. En ellas, la configuración del entorno incide en la posición que adoptan, siempre que algo de lo propio conviva bien con aquello. Se trata de docentes que se disponen a aprender sobre Ceibal, condicionadas por su práctica en un centro en el que el colectivo o la dirección, o ambos, apoyan y promueven el desarrollo de Ceibal.

Los procesos de aprendizaje los realizan a partir de contextos y redes oficiales y luego avanzan con algo de autonomía. Al momento de la entrevista, han logrado buen nivel de apropiación instrumental y de manejo de recursos específicos. Cuando hablan de las experiencias de aprendizaje con y sobre TIC, las asocian a emociones positivas.

A pesar de tener un discurso políticamente correcto, ellas se sorprenden tanto por lo que significan los aprendizajes adquiridos como por su capacidad para aprender.

En el tiempo que lleva Ceibal, en sus aulas la laptop ha pasado a ser un recurso natural empleado tanto para actividades programadas como en situaciones emergentes. Además, son expertas en el manejo de los recursos para la gestión administrativa, lo que incluye la comunicación con las familias por medio de la plataforma GURÍ familia. Por otro lado, tienen un manejo avanzado de las plataformas PAM y CREA.

Para desarrollar esos aprendizajes han realizado esfuerzos personales y, en algunos momentos, han tenido que recurrir a otros que, según ellas, sabían más. Estos otros, en general, son colegas más expertos, docentes de Ceibal, MAC y dinamizadora o, en alguna ocasión, un familiar que consideran tiene mejor manejo TIC. Por tanto, ellas aprenden con otros, pero no están en posición de acompañar a otros colegas.

La percepción sobre sí mismas como aprendices es un tópico poco desarrollado; más bien el ecosistema que Ceibal ha promovido les ha dado la ocasión de pensar, no solo en la enseñanza, sino en sus propios procesos de aprendizaje. En ese nivel, tienen claro que las actividades que las motivan incluyen el intercambio con otros, ya sea para hacer como para reflexionar sobre lo hecho.

Están empezando a reconocer y entender el tipo de emoción que les movilizan las diferentes actividades de aprendizaje. Lo que observamos es que las valoraciones que circulan en el entorno respecto de los aprendizajes influyen de forma importante en su posición ante este.

Puestas en situación de entrevista a pensar sobre sus procesos de aprendizaje con Ceibal y a lo largo de la vida, plantean que su forma de aprender ha cambiado, pero no aportan mucha información; más bien es una respuesta que parecería espera satisfacer a la entrevistadora. La entrevista en sí no promueve resignificaciones sobre las

percepciones de sí misma como aprendiz.

Se ubican en una postura que sostiene la tensión entre los modos subjetivantes de la institución educativa y las modulaciones subjetivas, con predominancia de los primeros.

Suscriptora

Este grupo de docentes está integrado por quienes responden de forma ajustada a los modos de subjetivación del entorno de trabajo. Son buenas funcionarias, por tanto, para los aprendizajes que les requiere Ceibal dependen de los apoyos que se les presenten en los contextos y redes oficiales. Necesitan de ese soporte para apropiarse de los nuevos recursos. Esta actitud no depende de sus aprendizajes previos sobre TIC, sino de su postura ante las demandas institucionales sobre su desempeño profesional. Luego de que incorporan los nuevos recursos son capaces de indagar en otros territorios vinculados. Al momento de la entrevista, están haciendo el proceso de apropiación instrumental, general y específico para incorporar los recursos de Ceibal.

En sus aulas, las laptops están naturalizadas en base a propuestas planificadas, pero si necesitan utilizarlas por una situación emergente lo hacen con plasticidad. Han incorporado con dificultad el manejo de la plataforma GURÍ, la que utilizan para cumplir satisfactoriamente con los requerimientos institucionales, como, por ejemplo, la comunicación con las familias. Otras plataformas, el uso de *apps* específicas y el uso de la sala de videoconferencia se incorporan a la práctica en base a necesidades concretas.

Tienen la percepción clara de que dependen de apoyos como los que ofrecen las MAC y las dinamizadoras, antes de salir a indagar por su cuenta.

Respecto a la percepción que tienen sobre sí como aprendices a lo largo de su vida, muestran algún nivel de consciencia sobre que los entornos las han determinado en la elección de los contenidos y en las estrategias con las que procesaban los aprendizajes, y que su formación profesional ha estado vinculada con la oferta validada en el contexto, la que en ocasiones se articuló con algún interés personal.

En la entrevista, cuando se les preguntó por su forma de aprender, rápidamente pasaron a narrar situaciones concretas de aprendizaje que, con la misma rapidez, ligan a las actividades de enseñanza para con los estudiantes. Es decir, muestran cierto desconocimiento y, por tanto, ausencia de reflexión sobre las estrategias que utilizan y han utilizado para aprender. Asimismo, comentan con sorpresa y alegría algunos aprendizajes, por ejemplo, los que adquieren con el apoyo de la MAC y muestran preocupación por la opinión de la entrevistadora. La postura en la que las ubicamos es concordante con los modos subjetivantes de la institución educativa.

Descontenta

Se trata de un grupo de docentes en las que predomina el sentimiento de descontento. Ellas se disponen a aprender sobre Ceibal en contextos y redes oficiales, si bien se muestran flexibles para transitar por distintos entornos.

Al momento de la entrevista están en proceso de aprender a utilizar los recursos y herramientas de Ceibal; incluso tienen alguna dificultad en el manejo de la plataforma GURÍ, con momentos de molestia y frustración, a pesar de lo cual cumplen con utilizarla

para comunicarse con las familias a través de GURÍ familia. También están aprendiendo a manejarse con las plataformas PAM y CREA.

Para procesar esos aprendizajes necesitan del apoyo de las figuras de MAC o dinamizadora. Utilizan las laptops en el aula en base a actividades planificadas con baja frecuencia. Se empeñan en superar las resistencias que claramente están asociadas con emociones de malestar y enojo. En este grupo, la emoción tiene su origen en experiencias negativas situadas en los colectivos de práctica (presente o pasado), de lo que son conscientes. A pesar de ello, disfrutan aprendiendo, más si se trata de algo que les interesa. Los entornos TIC no son un obstáculo en sí mismos. Los logros de aprendizajes sobre Ceibal las sorprenden positivamente.

Además, en algún momento de la entrevista reflexionan sobre lo que les pasa con Ceibal y hacen una revisión de sentidos sobre sí como aprendiz y profesional, lo que redundaría en analizar su trayectoria personal a lo largo de la vida.

Ellas sostienen la tensión entre los modos subjetivantes y las modulaciones subjetivas, pero se frustran por tener que trabajar con un colectivo de pares poco reflexivo. Son el grupo más vulnerable al contexto de práctica que las conecta con sentimientos de malestar, enojo y bronca que contienen importantes niveles de angustia, lo que les impide disponerse positivamente ante Ceibal.

Por consecuencia, sus configuraciones subjetivas sobre la posición de aprendiz respecto de Ceibal responden en gran medida a los sentidos de reconocimiento sobre sí mismas como profesional y la relación con sus colegas anteriores y actuales, más que con la experiencia subjetiva sobre el aprendizaje con Ceibal. En ellas se ve con mayor claridad la incidencia del componente de las otras identidades en la configuración como aprendices de Ceibal.

Reivindicativa

Este grupo muestra una posición de reivindicación ante la inclusión de TIC al aula.

Aprende sobre los recursos y herramientas de Ceibal en contextos oficiales, pero solo aquellos que se consideran indispensables para el trabajo. Incluso, se realizan gestiones para justificar el desacuerdo con alguna plataforma o *apps*.

Los aprendizajes se ubican en el nivel inicial instrumental y específico. Significa que se maneja con dificultad la plataforma GURÍ, PAM y CREA, sobre las que se indaga al planificar actividades con la MAC, quien las lleva adelante en el contexto del aula. La frecuencia de esas actividades es de baja a excepcional. La mediación con las familias por medio de GURÍ familia se utiliza para cumplir con las prerrogativas institucionales.

Las emociones son negativas, de enojo y oposición.

La reflexión sobre la percepción que tiene sobre sí como aprendiz es escasa, con tendencia a la ausencia. Apenas hay algunas referencias a la condición de estudiante de grado con relación al contexto de actividad, dominado por el formato libro de papel, y el aprendizaje mecánico de aspectos instrumentales básicos de los entornos digitales como digitalizar textos, cortar, pegar y el uso de buscadores.

Se ubica en una postura concordante con los discursos del gremio de los primeros años de Ceibal, predominantemente reactiva y rígida. Muestra una configuración

subjetiva concordante con los modos subjetivantes de los discursos gremiales.

La situación de entrevista de por sí no propició líneas transversales de sentido sobre sí misma como aprendiz.

DISCUSIÓN

Se comprueba que la identidad de aprendiz se puede analizar indagando en los procesos de construcción de sentido de reconocimiento sobre sí, para lo cual hay que remitirse a las trayectorias singulares de las personas en consideración con su contexto.

En particular, cuando se trata de docentes que tienen que aprender a usar las TIC con intencionalidad pedagógica, en este estudio se encontró que, de las nueve integrantes de la muestra intencional, en ocho la referencia a las actividades es rica en narración transcontextual, puntual y en reflexión, siendo la excepción la que integra el grupo de reivindicativa.

De las cinco agrupaciones de rasgos, la entusiasta y la descontenta muestran que incorporan a su práctica profesional la reflexión sobre sí como docente y como aprendiz a lo largo de la vida y en diferentes contextos de actividad.

Como efecto de la entrevista, en la motivada y la suscriptora la narración sobre la actividad devino en incipiente reflexión sobre su trayectoria de participación.

Del análisis se desprende que la construcción de sentido sobre la percepción que cada una tiene de sí misma como aprendiz, y de cómo se proyecta al futuro, cobra sentido en base a las condiciones concretas de las trayectorias e historizaciones singulares como aprendices en las condiciones de los contextos particulares de práctica. Además, esta construcción tiñe la que tienen de sí mismas como docentes.

Por otra parte, con excepción de la reivindicativa, se observó que la situación de entrevista movilizó nuevas reflexiones sobre sí como aprendiz y/o sobre la práctica, las que fueron situaciones promotoras de aprendizaje sobre sí mismas.

En este estudio se consolidan algunos aspectos que surgen en las investigaciones precedentes, como ser:

- 1) Las narraciones sobre las experiencias de aprendizaje se estructuran a punto de partida de las emociones y los patrones discursivos.
- 2) Las emociones y los patrones discursivos son las vías de acceso a los componentes que emergen de forma diferenciada en las trayectorias singulares de aprendizaje según momentos de la vida y los diferentes contextos.
- 3) Que la entrevista semiestructurada es una instancia de concienciación sobre sí como aprendiz y, por consiguiente, se constituye en una instancia de reflexión en la que se produce construcción de sentidos, reconstrucción y reco-construcción de sentidos sobre sí mismo como aprendiz, en situación dialógica con la investigadora.

Por otra parte, en lo que refiere a los hallazgos particulares del estudio se encontró:

- 1) Que la posición ante los aprendizajes del uso con sentido pedagógico de las TIC que ostentan las docentes condiciona la inclusión de los recursos digitales a las

prácticas pedagógicas, por lo que se caracterizan como experiencias ecológicas (Aldana, 2019).

- 2) La reflexión sobre la IdA no forma parte del análisis sobre la práctica profesional. Cuando está presente, es una competencia desarrollada en la trayectoria singular.
- 3) Los colectivos de centro inciden en la percepción de sí mismas como aprendices, siempre que se cuente con espacios sistemáticos para la reflexión.
- 4) La identidad profesional se relaciona con la identidad de aprendiz, por lo que la reflexión sobre la IdA redundaría en reflexión sobre la identidad profesional, co-construyéndose recursivamente.
- 5) Los procesos de innovación educativa se relacionan con la disposición ante las situaciones de aprendizaje de los docentes y los colectivos profesionales referentes.
- 6) Que la modalidad en la actividad es de orden teórico e inaccesible, ya que todo intento de reflexión implica procesos de objetivación.
- 7) Se observó la emergencia de un componente específico para analizar las experiencias de los docentes que se nombra como *entorno sociocultural de aprendizaje*. Este resulta más abarcativo del que refiere al contexto de la actividad y sus características. El entorno sociocultural de aprendizaje incluye la dimensión institucional y normativa de la actividad que en este estudio se vincula con la práctica profesional.

CONCLUSIÓN

En base al análisis, se desprenden dos tipos de conclusiones: una hacia la reformulación del modelo, y la otra, sobre los beneficios de generar instancias de difusión y formación sobre el concepto de IdA como una herramienta teórica y de análisis.

En lo que respecta al modelo, se constata los beneficios de considerar como componentes transversales a los patrones discursivos y las emociones. Por otra parte, se sugiere incorporar el componente, contexto sociocultural de aprendizaje.

En lo que respecta a la herramienta teórica y de análisis, dado que se encontró que habilitar instancias de reflexión con las docentes sobre las propias experiencias de aprendizaje promovió la concienciación sobre sí como aprendiz con efectos sobre los SdR y su proyección al futuro, se infiere que implementar grupos de reflexión sobre la construcción de SdR como aprendiz y profesional, en especial sobre las experiencias de aprendizaje de las herramientas TIC con sentido pedagógico, facilitará la identificación de ayudas ajustadas a esos objetivos de aprendizaje.

De igual modo, resultará beneficioso implementar talleres de formación sobre IdA dirigido a docentes, con el propósito de que dispongan del modelo para analizar la experiencia subjetiva singular y de sus estudiantes. Así, las intervenciones pedagógicas en aula incorporarán aspectos vinculados con la personalización del aprendizaje.

En especial para el diseño de instancias de formación docente, para el uso con sentido pedagógico de las TIC, es conveniente tomar en consideración las características de las cinco agrupaciones de rasgos que se identificaron.

Para concluir, resta señalar que en el actual ecosistema de aprendizaje es

recomendable que las comunidades de práctica y las comunidades profesionales de aprendizaje incorporen la reflexión sobre el modelo de IdA, con el fin de acompañar la experiencia subjetiva de reformulación en la identidad singular y colectiva del rol docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abello, R. (2019). *Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en estudiantes de la Universidad de Concepción, Campus Los Angeles, Chile* [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
- Aldana, M. (2019). *La Identidad de Aprendiz en la transición de etapas educativas: El paso entre educación secundaria y educación superior* [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
- Álvarez, A. (2022). *La construcción de la identidad de aprendiz y de entornos personales de aprendizaje de estudiantes de la Universidad* [Tesis de doctorado, Universidad de la República]. Colibrí.
- Angulo de la Fuente, V. (2024). Sillas y mesas escolares como agentes de aprendizaje: Reflexiones históricas y actuales. *Revista Enfoques Educacionales*, 21(1), 256-269. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2024.72209>
- Bañuls, G. (2018a). ¿Cómo aprenden los docentes? Construcción de la muestra en un estudio de caso colectivo. *Revista Conocimiento y sociedad*, 7(2), 7-34. <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/issue/view/55>
- Bañuls, G. (2018b). Los docentes, ¿cómo se disponen a aprender sobre el uso de TIC con sentido pedagógico? En F. X. Carrera, F. Martínez Sánchez, J. Coituras, E. Brescó y E. Vaquero (Coords.), *EDUcación con TECnología. Un compromiso social. Aproximaciones desde la investigación y la innovación*. Edicions de la Universitat de Lleida.
- Bañuls, G. (2020). Aprender, para enseñar a aprender con las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista Varela*, 20(55), 17-28. <http://revistavarela.uclv.edu.cu>
- Bañuls, G. (2021). *Los docentes ante procesos de transformación e innovación educativa: Un estudio sobre la identidad de aprendiz de docentes uruguayos de educación inicial y primaria en el marco del plan Ceibal* [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
- Bruner, J. S. (2003). *Fábrica de historias*. Fondo de Cultura Económica.
- Bucholtz, M., y Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), 585-614. <https://doi.org/10.1177/146144560505440>
- Campos de Miranda, V. (2016). *Learner identity: Os outros significativos na construção da identidade de aprendiz* [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.

- Ceibal. (2024). *Institucional: Qué es Ceibal*. <https://ceibal.edu.uy/institucional/que-es-ceibal/>
- Coll, C. y Falsafi, L. (2008, junio 25-26). *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]. Seminario "Identidad, aprendizaje y enseñanza", UAB, UAM, UOC/IN3, Castelldefels, Barcelona. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/CC_LF_UOC_08.pdf
- Coll, C., Maraatin, E., y Marchesi, A. (Dir.) (2023). *Nuevo desafío educativo*. Fundación SM.
- Dreier, O. (2009). Persons in structures of social practice. *Theory & Psychology* 19(2), 193-212. <https://doi.org/10.1177/0959354309103539>
- Engel, A., y Coll, C. (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/articulo.asp?id=29>
- Falsafi, L. (2011). *Learner Identity a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners* [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
- Fauré, J. (2023). *La re-co-construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje durante el último año de formación de futuros profesores* [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
- Fernández, A. M. (2002). *El campo grupal: Notas para una genealogía*. Nueva Visión.
- Gadamer, H.-G. (1990). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. (En *Gesammelte Werke: Vol. 1. Hermeneutik I*). Mohr. (Trabajo original publicado en 1960).
- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2a. ed.). Taylor & Francis.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125. <https://doi.org/10.3102/0091732X025001099>
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to discours analysis: Theory and method* (2a. ed.). Routledge.
- Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo*. Editorial Universitaria de la Universidad de Chile.
- Husserl, E. (1970). *The crisis of european Sciences and Transcendental Philosophy: An introduction to Phenomenological Philosophy*. Northwestern University Press.
- Largo, M. (2023). *Los discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz en la construcción de la identidad de aprendiz*. [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
- Largo, M. y Seballa, D. (2023). Reconocerse como aprendiz en el aula: La implementación de diarios de aprendizaje para formar aprendices competentes.

- En W. Ramos y A. Engel (Org.), *Experiências inovadoras na Educação Básica: Relatos de Espanha y Brasil* (pp. 95-110). Editora CRV.
- Leontiev, A. N. (1979). The problem of activity in psychology. En J.V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet Psychology* (pp. 37-71). Sharpe.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Molina Rodríguez-Navas, P. (2006). *Encontrarse en la historia. Fuentes, protagonistas y espacios: Metodologías para una historia de la comunicación no-androcéntrica* [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
- Pereira, M. A. (2018). *El impacto de las experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales de la información y la comunicación en la construcción de la identidad de aprendiz* [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
- Pietkiewicz, I., y Smith, J. A. (2012). A practical guide to using interpretative phenomenological analysis in qualitative research psychology. *Czasopismo Psychologiczne*, 18(2), 361-369. DOI:10.14691/CPPJ.20.1.7
- Ramos, C. (2017). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1), 9-17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>.
- Ricoeur, P. (2005). *Los caminos del reconocimiento*. Trotta.
- Ricoeur, P. (1988). *El discurso de la acción*. Cátedra.
- Saballa, D. (2019). *Los actos y el sentido de reconocimiento en la construcción de la identidad de aprendiz* [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
- Smith, J. A. (2011). Evaluating the contribution of interpretative phenomenological analysis. *Health Psychology Review*, (5), 9-27. <https://doi.org/10.1080/17437199.2010.510659>
- Smith, J. A., y Osborn, M. (2008). Interpretative phenomenological analysis. En J. A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology: A practical guide to research methods*, (pp. 53-80). Sage Publications.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- Valdés, A. (2016). *Experiencias clave en la construcción de la identidad de aprendiz* [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad. Cognición y desarrollo humano*. Paidós.