

Identidad de aprendiz. Un estudio sobre influencias personales y situacionales en estudiantes universitarios de educación

Learner identity. A study about personal and situational influences with education university students

PAOLA VERÓNICA PAOLONI*
MARÍA CRISTINA RINAUDO**
DAIANA SCHLEGEL***

En este trabajo se profundiza en el conocimiento sobre las influencias que intervienen en el proceso de construcción de identidades de aprendizaje. Con base en desarrollos teóricos actuales sobre el tema, se llevó a cabo un estudio empírico siguiendo los lineamientos de una metodología cualitativa. La investigación se realizó con estudiantes que cursaban asignaturas del área psicológica, requeridas en su formación como profesores, en una universidad pública de Argentina. La recolección de datos se efectuó mediante un cuestionario diseñado para explorar representaciones y experiencias relativas a la identidad de aprendizaje. El análisis de la información se desarrolló conforme a las recomendaciones de la teoría fundamentada con procedimientos de codificación cruzada. Los resultados revelaron que los estudiantes identificaron la influencia de características personales y de vínculos establecidos en contextos familiares e institucionales en la conformación de sus identidades de aprendizaje. Entre las principales conclusiones del estudio, destaca una ampliación de la perspectiva teórica, que reconoce la incidencia de las competencias socioemocionales y el carácter dinámico de los procesos de construcción identitaria. Sobre las prácticas docentes, se subraya la relevancia de generar oportunidades significativas de participación para los estudiantes, así como el tipo de interacciones y valoraciones que acompañan a dichas experiencias.

Palabras clave:

aprendizaje, experiencias significativas, competencias socioemocionales, influencias contextuales

Recibido: 6 de noviembre de 2025 | **Aceptado para su publicación:** 1 de julio de 2025 |

Publicado: 21 de julio de 2025

Cómo citar: Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C. y Schlegel, D. (2025). Identidad de aprendiz. Un estudio sobre influencias personales y situacionales en estudiantes universitarios de educación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (65), e1710. <https://doi.org/10.31391/BMZT6983>

The purpose of this paper is to deepen our understanding of the influences exerted on the process of constructing learning identities. Drawing on current developments on the topic, we conducted an empirical study following the guidelines of a qualitative methodology. We worked with students taking psychology courses required for teacher training at a public university in Argentina. Data were collected using a questionnaire designed to explore representations and experiences related to their learning identities. Data analysis considered recommendations from grounded theory and implemented cross-coding procedures. The results indicated that students were able to recognize the influence of personal traits and the ties established in family and institutional contexts over their learning identities development. The study's conclusions include a broadening of the theoretical perspective, recognizing the influence of socioemotional competencies and the dynamic nature of identity construction processes. Regarding teaching practices, we emphasize the importance of the opportunities for participation that are provided for students, and the nature of the interactions and assessments that accompany or follow them.

Keywords:
learning,
meaningful
experiences,
socio-emotional
competencies,
contextual
influences

* Doctora en Psicología. Investigadora independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Argentina. Profesora adjunta en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Líneas de investigación: psicología educacional, específicamente en lo referido a motivación y emociones académicas, contextos de aprendizaje y competencias socioemocionales. Correo electrónico: ppaoloni@hum.unrc.edu.ar/ <https://orcid.org/0000-0002-9384-010X>

** Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora emérita de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Líneas de investigación: psicología educacional en torno a los aprendizajes académicos en la universidad, comprensión de la lectura, compromiso e identidad. Asimismo, ha contribuido a la difusión de los estudios de investigación basada en diseños. Correo electrónico: mcrinaudo@gmail.com/ <https://orcid.org/0000-0002-9870-1424>

*** Doctora en Ciencias de la Educación. Docente en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina, en la Universidad de Mendoza (sede Río Cuarto, Argentina) y en la Escuela Superior de Artes Visuales "Luz Vieira Méndez" (Argentina). Líneas de investigación: compromiso académico, contextos de aprendizaje, competencias socioemocionales. Correo electrónico: dschlegel@hum.unrc.edu.ar/<https://orcid.org/0000-0003-0583-5341>



INTRODUCCIÓN

Avanzada la década de 1980, en el campo de estudios de la psicología educacional, comenzó a evidenciarse un cambio de paradigmas que llevó a los investigadores a ampliar sus enfoques, transitando paulatinamente de perspectivas constructivistas-cognitivas hacia enfoques socioculturales. Este giro paradigmático puede observarse con claridad en la delimitación de nuevos temas de investigación, los cuales reflejan una preocupación creciente por atender la influencia del contexto en diversas actuaciones individuales, en particular en los estudios sobre el aprendizaje (Chinn e Iordanou, 2023; Chinn y Sandoval, 2018; Lave y Wenger, 1991; Martín et al., 2015).

A partir de estos nuevos intereses, comenzaron a formularse constructos más complejos y a establecerse vínculos más estrechos entre los distintos temas propios del campo. Esta tendencia —que ya se evidencia en el abordaje de temáticas como la emoción (Paoloni, 2014; 2019; Schutz y Pekrun, 2007), el *feedback* (Askew y Lodge, 2000; Rinaudo y Paoloni, 2013), y el compromiso (Christenson et al., 2012; Manavella et al., 2021)— se hace notoria en los estudios sobre identidad.

El concepto de identidad de aprendiz comienza a desarrollarse a partir de los trabajos pioneros de César Coll y Leili Falsafi (2008, 2010; Falsafi y Coll, 2015). La identidad de una persona como aprendiz se construye desde los significados que va elaborando sobre sí misma a lo largo de su trayectoria individual. Esta identidad se configura en función de la diversidad de experiencias de aprendizaje en las que participa, ya sea en contextos formales, no formales o informales, tanto presenciales como virtuales, y a través de las interacciones que establece con otras personas (Engel y Coll, 2021).

En este sentido, la participación en actividades situadas en contextos específicos resulta clave, no solo porque define las tareas que el sujeto realiza —como trabajos de albañilería, ensayos de laboratorio, lecturas académicas o el ensamblaje en una línea de producción—, sino también porque influye en su percepción sobre quién es, en cómo interpreta sus propias acciones (Lave y Wenger, 1991) y en qué medida logra proyectarse hacia el futuro. Se trata de un constructo complejo, con el potencial de orientar la identificación de diversas influencias personales e interpersonales que se entrelazan en el aula, entendida como un contexto de aprendizaje. No obstante, es posible identificar dos áreas aún poco exploradas en torno a este constructo: una de índole teórica y otra de carácter práctico.

En cuanto a la dimensión teórica, una revisión de antecedentes revela que constructos complejos como las emociones y las competencias socioemocionales han recibido, en los últimos años, una atención considerable desde el campo de la psicología educacional. Sin embargo, hasta el momento, no se han identificado estudios que amplíen el alcance del modelo propuesto por Coll y Falsafi (2008, 2010) —actualizado por Engel y Coll (2021)— e integren los avances recientes en el estudio de las emociones y de las competencias sociales y emocionales en contextos educativos. Esta carencia es aún más evidente en el ámbito de la educación superior. En este sentido, nuestro trabajo se propone como una contribución pionera.

En cuanto al alcance práctico del modelo propuesto por Coll y Falsafi (2008, 2010), la revisión de antecedentes de Valdés et al. (2016) señala que la mayoría de los estudios en torno a este enfoque son principalmente teóricos, y que sus aportaciones concretas para comprender cómo las personas se reconocen y posicionan

ante el aprendizaje han sido limitadas. En este sentido, los autores advierten que muchas de las aproximaciones al estudio de la identidad de aprendiz han dejado de lado su vinculación con el aprendizaje académico y con el ámbito educativo (Valdéz et al., 2016), lo cual restringe las posibilidades prácticas del modelo para orientar las formas en que, como docentes, podemos favorecer en nuestros estudiantes el desarrollo de identidades de aprendices capaces de enriquecer su experiencia educativa y mejorar la calidad de los aprendizajes alcanzados.

En el marco de lo expuesto, este trabajo se propuso los siguientes objetivos específicos: enriquecer el modelo analítico-comprensivo de la identidad de aprendiz desarrollado por Coll y Falsafi (2008), integrando avances recientes en la investigación sobre emociones y competencias socioemocionales en contextos educativos (Schutz y Pekrun, 2007; Weissberg et al., 2015); explorar las representaciones que un grupo de estudiantes construye sobre sus identidades como aprendices, así como las experiencias personales y contextuales que han contribuido a dicha construcción; e identificar implicaciones prácticas tanto para la psicología educacional como disciplina como para la mejora de las prácticas docentes orientadas a favorecer procesos integrales de construcción de identidades de aprendiz en el ámbito universitario.

Este trabajo se organiza del siguiente modo: en primer lugar, presentamos consideraciones conceptuales sobre el modelo de identidad de aprendiz propuesto por Coll y Falsafi (2008, 2010), y establecemos vínculos con los constructos de emociones y competencias socioemocionales, destacados en la agenda actual de la psicología educacional. En segundo lugar, en el apartado metodológico, describimos las características de un estudio exploratorio sobre las influencias personales e interpersonales que intervienen en la configuración de identidades de aprendiz en estudiantes universitarios de carreras de educación. En tercer lugar, sistematizamos los principales hallazgos obtenidos en dicho estudio. Por último, en las consideraciones finales, proponemos algunas implicaciones para orientar prácticas de enseñanza universitaria comprometidas con la promoción de identidades de aprendiz que integren de manera coherente la realización y autonomía personal, así como la responsabilidad y el compromiso social.

CONSIDERACIONES CONCEPTUALES

El modelo de Coll y Falsafi sobre la construcción de identidad de aprendiz: vinculaciones con emociones y competencias socioemocionales

En un estudio reciente, Engel y Coll (2021) actualizaron su modelo sobre la construcción de la identidad de aprendiz, que comenzó hace más de una década (Coll y Falsafi, 2008, 2010). Este modelo incluye seis elementos interrelacionados: los motivos y metas del aprendiz para involucrarse en actividades de aprendizaje; los otros significativos que participan en las experiencias de aprendizaje y sus actos de reconocimiento; los recursos discursivos presentes en el contexto sociocultural amplio; la convergencia o interferencia de otras identidades de la persona con la identidad de aprendiz; las características propias de las actividades de aprendizaje; y las emociones que se generan en cada experiencia de aprendizaje. A continuación, presentamos una breve descripción de cada elemento, y luego analizaremos las vinculaciones con emociones y competencias socioemocionales.

a. Motivos y metas del aprendiz

Engel y Coll (2021) distinguen entre los motivos y las metas de aprendizaje, y señalan que la diferencia entre ambos radica en su nivel de generalidad o alcance. Los motivos se refieren a los objetivos a largo plazo que persigue un estudiante, como obtener un empleo en el futuro, ingresar a una profesión prestigiosa o continuar con un negocio familiar. En cambio, las metas son objetivos específicos y de corto plazo que orientan al alumno en situaciones concretas de aprendizaje, como esforzarse por realizar correctamente una tarea en una asignatura determinada.

Estas distinciones son relevantes porque reflejan la manera en que los estudiantes otorgan significado a sus experiencias de aprendizaje, un aspecto clave en la construcción de su identidad como aprendices dentro del modelo que aquí analizamos. De este modo, cuando los estudiantes logran vincular sus motivos y metas de aprendizaje con los objetivos y propósitos que el docente plantea en una propuesta educativa —así como con las metas del sistema de actividad en el que participan—, encuentran sentido en dicha experiencia (Engel y Coll, 2021; Lalueza y Martínez, 2016). En consecuencia, aquellos estudiantes que atribuyen un mayor significado personal a la experiencia educativa —al percibir una conexión más estrecha con sus propios motivos y metas—, tienden a involucrarse de forma más profunda con las acciones que dicha experiencia les propone, lo que incrementa la probabilidad de que en realidad aprendan (Sebastián et al., 2016).

b. Los otros significativos y sus actos de reconocimiento

Engel y Coll (2021) definen a los “otros significativos” como las personas que ejercen una influencia decisiva en las trayectorias de aprendizaje. Estas influencias son dinámicas y dependen del contexto; es decir, una figura como un profesor, un compañero de estudios o un familiar puede resultar influyente en ciertos momentos y situaciones específicas, aunque no necesariamente en otras. Además, resulta clave la forma en que el estudiante percibe el reconocimiento de ese “otro”: cómo lo observa, lo valora o, por el contrario, si no lo hace. Estos son los llamados “actos de reconocimiento” a los que se refieren los autores. Dichos actos reflejan cómo los otros significativos transmiten a los estudiantes información sobre sus características como aprendices o sobre su forma de involucrarse en las actividades de aprendizaje. Estos actos pueden ser discursivos y explícitos, o bien, no discursivos e implícitos.

Los actos de reconocimiento discursivos que proponen Engel y Coll (2021) están vinculados a la investigación en psicología educacional, en particular a los procesos de *feedback* en contextos académicos (Askwe y Lodge, 2000; Nicol y Macfarlane-Dick, 2004; Paoloni y Rinaudo, 2009; Rinaudo y Paoloni, 2013). Por su parte, los actos de reconocimiento no discursivos e implícitos incluyen elementos del lenguaje no verbal y pueden estar asociados a las emociones en los aprendizajes, en específico a la función social y expresiva de las emociones, como indica Reeve (1994). A través de la postura, los gestos, las vocalizaciones, el tono de voz y las expresiones faciales, se comunican las emociones a los demás y se envían mensajes no verbales que los otros interpretan, aunque estas “lecturas” pueden ser más o menos precisas.

Comprender la comunicación no verbal ayuda a entender el modo en que los estudiantes perciben las interacciones con otros en torno a su desempeño, y si las

interpretan como reconocimiento o falta de reconocimiento. Esto resalta que la autoimagen como aprendiz se construye en dos niveles: a nivel interpersonal, mediante las acciones de reconocimiento implícitas o explícitas de los otros; y a nivel intrapersonal, por la interpretación que cada estudiante hace de esas acciones, ya sea como actos de reconocimiento o de falta de este (Saballa, 2019, citado en Engel y Coll, 2021). En este proceso, las emociones y su función social y expresiva son sumamente relevantes.

c. Los recursos discursivos presentes en el contexto sociocultural más amplio

Para Engel y Coll (2021), esta dimensión de la identidad de aprendiz se refiere a “construcciones discursivas que describen y categorizan qué es el aprendizaje y qué significa ser un aprendiz en un momento [y en un contexto] histórico determinado” (p. 8). Estas construcciones semánticas se transmiten a los estudiantes mediante los discursos presentes en las prácticas sociales en las que participan. Proporcionan una manera de explicar y comprender el aprendizaje y contribuyen a la construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje y de significados sobre uno mismo como aprendiz.

Estos recursos discursivos son variados, cambiantes y, en ocasiones, contradictorios entre sí, sensibles al contexto y en constante evolución; por ejemplo, esta categoría incluye enunciados sobre qué contenidos de aprendizaje son más importantes y por qué, qué caracteriza a un buen o mal aprendiz, dónde y cuándo se realizan aprendizajes relevantes, cómo se aprende mejor o qué significa aprender (Engel y Coll, 2021). También abarca discursos sobre el valor de la educación, la relevancia de elegir ciertas carreras u oficios respecto de otros, o el valor que ciertos conocimientos, destrezas, aptitudes o actitudes que se aprendieron en otros contextos pueden tener en un contexto particular de aprendizaje.

d. Convergencia e interferencia de identidades

Dentro del modelo analizado, observamos que “la construcción de la identidad de aprendiz es un requisito necesario para la construcción de otras identidades, dado que todo proceso de construcción de identidad requiere, de un modo u otro, aprender a participar en las prácticas de la comunidad de referencia” (Falsafi y Coll, 2011, citados en Engel y Coll, 2021, p. 8). Sin embargo, la identidad de aprendiz puede verse influenciada, apoyada o inhibida por otras identidades del estudiante, como su identidad de clase social, de cultura o de género. Esto se conoce como interferencia o convergencia de identidades. Si una identidad más elaborada, como la de género, actúa como mediadora en la construcción de significados sobre uno mismo como aprendiz, inhibiendo u obstaculizando dicha construcción, entonces hay interferencia de identidades. Por otro lado, si una identidad actúa como facilitadora o enriquecedora de la identidad de aprendiz, estamos frente a una convergencia de identidades, valoramos esta relación como beneficiosa y una identidad apoya a la otra.

Las representaciones de rol implícitas en las identidades que las personas asumen pueden definir si ocurre convergencia o interferencia; por ejemplo, si la identidad de género incluye representaciones —hegemónicas o individuales— respecto del rol de la mujer, ajenas a actividades empresariales, científicas, técnicas, muy probablemente influirían en las decisiones que podrían llevar a identidades profesionales

a ellas vinculadas, es decir, interferencia de identidades. En cambio, si las representaciones asociadas a roles femeninos —esposa, madre, abuela— no implican tales restricciones, tampoco tendrían lugar los problemas de interferencia.

e. Características de las actividades de aprendizaje

Desde el modelo de Engel y Coll (2021), las experiencias subjetivas de aprendizaje, sean reales o imaginadas, del presente, pasado o futuro, son fundamentales en la construcción de identidad de aprendiz. Las características de estas actividades juegan un papel destacado en los significados que el estudiante construye sobre sí mismo como aprendiz, en particular en los modos en que percibe e interpreta los rasgos del contexto como facilitadores u obstaculizadores de sus procesos de aprendizaje.

Respecto a la importancia de las tareas académicas en el compromiso y motivación de los estudiantes en contextos formales de aprendizaje, la teoría y la investigación se remontan a más de treinta años y han brindado orientaciones sobre las características que deberían reunir las actividades que aspiren a fomentar en los estudiantes mayor compromiso (Rinaudo, 1999; Stipek, 1996) y activen patrones emocionales beneficiosos para sus aprendizajes (Paoloni, 2014). Entre las características referidas, podemos mencionar: variedad y diversidad, funcionalidad y significatividad, moderado nivel de dificultad, desafío, curiosidad, fantasía, colaboración, posibilidad para la elección y control (Paoloni, 2010), establecimiento de múltiples conexiones y reflexión sobre los aprendizajes (Paoloni y Rinaudo, 2021).

La propuesta de Engel y Coll (2021) sobre el papel de las actividades de aprendizaje en la construcción de identidad de aprendiz integra y expande los avances conceptuales existentes sobre el tema, ya que amplía los contextos o situaciones en los que se inscriben las experiencias de aprendizaje —formales, no formales e informales— y extiende la dimensión temporal en la que se anclan las representaciones de los aprendices: pasado, presente o futuro.

f. Juicios de valor y emociones

Otro aspecto clave en la construcción de la identidad de aprendiz lo representan los juicios de valor y emociones que el estudiante asocia a sus experiencias subjetivas de aprendizaje (Valdés, 2016, citado en Engel y Coll, 2021). Como mencionamos, la construcción y reconstrucción de cada experiencia de aprendizaje son dialógicas y dependen del contexto en el que se produce —con quiénes, en qué situación, respecto de qué actividades—. Estos planteamientos se relacionan con los fundamentos centrales del modelo modal de las emociones de Gross y Thompson (2007) y con la teoría del control-valor de las emociones de logro en contextos académicos propuesta por Pekrun et al. (2007).

Estos autores sostienen que, independientemente de la meta o de la circunstancia, es la valoración o el sentido atribuido a la situación en relación con dicha meta lo que da lugar al surgimiento de una emoción. Como este significado está en constante transformación —ya sea por cambios en la situación misma o por modificaciones en la interpretación que se hace de ella—, la emoción también se verá afectada, lo que resalta su carácter dinámico y contextual.

En el ámbito académico, las valoraciones que el estudiante hace de una actividad o resultado obtenido, de un reconocimiento percibido o falta de él inciden en las emociones que experimenta. Cuanto mayor sea la valoración de una tarea, un resultado obtenido o un reconocimiento comunicado, mayores serán las posibilidades de experimentar emociones beneficiosas para los aprendizajes, como entusiasmo, tranquilidad, satisfacción o alegría; en cambio, una menor valoración percibida sobre una tarea académica propuesta o un resultado obtenido arroja mayores probabilidades de experimentar emociones negativas para los aprendizajes, como el enojo, la ansiedad, el aburrimiento o la desesperanza (Schutz y Pekrun, 2007). Nuevamente, los planteamientos presentados ponen de relieve la importancia que asumen las emociones en el proceso de construcción de identidad de aprendiz.

Competencias socioemocionales en el proceso de construcción de identidad de aprendiz

Las competencias socioemocionales refieren el “saber ser y estar” con uno mismo y con los demás (Bisquerra y Pérez, 2007). Estas competencias constituyen un campo de estudio emergente en la psicología educacional que hasta ahora no ha recibido una denominación consensuada por parte de la comunidad de especialistas. Se les conoce como competencias actitudinales, participativas, personales, básicas, clave, genéricas, transferibles, relacionales, habilidades de vida, interpersonales, básicas para la vida, sociales o socioemocionales.

Bisquerra (2003) define las competencias emocionales como el “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 11). Saarni (1999), por su parte, las entiende como un “conjunto articulado de capacidades y habilidades que un individuo necesita para desenvolverse en un ambiente cambiante y surgir como una persona diferenciada, mejor adaptada, eficiente y con mayor confianza en sí misma” (p. 10). Las definiciones propuestas integran al menos tres atributos principales de las competencias socioemocionales: dependen tanto de características personales como de rasgos situacionales; suponen, por tanto, interacciones dinámicas y una sinergia importante entre lo personal y lo contextual, entre lo emocional y lo social; e implican la posibilidad de ser generalizables y transferibles, requeridas en distintos contextos y diferentes actividades, y aprehendidas a través de diversas experiencias (Paoloni y Schlegel, 2022).

Circunscribiendo la atención al ámbito educativo, Weissberg et al. (2015) identificaron un conjunto de cinco grupos básicos de competencias sociales y emocionales entendidas como facilitadoras del desempeño académico de los estudiantes y promotoras de vínculos saludables y comportamientos sociales positivos. Los dominios considerados son: competencia en el dominio de la autoconciencia; competencia en el dominio de la autorregulación; competencia en el dominio de la conciencia social; competencia en el dominio de la comunicación; y competencia en el dominio de la toma de decisiones responsables. Para estos autores, el aprendizaje de estas competencias sociales y emocionales remite a procesos mediante los cuales las personas construyen y aplican de manera efectiva conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para manejar sus emociones, establecer y alcanzar metas de aprendizaje positivas, experimentar y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones

positivas y tomar decisiones responsables (Weissberg et al., 2015). Esta propuesta contribuye a consolidar los cimientos sobre los que se sustenta el grupo CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning/Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional), organización líder en la promoción del aprendizaje socioemocional en el ámbito educativo. A nuestro entender, mantiene estrechas vinculaciones con las ideas planteadas por Engel y Coll (2021) sobre el proceso de construcción de la identidad del aprendiz. Analicémoslo con mayor detalle.

Para Weissberg et al. (2015), el dominio de la autoconciencia integra todas las competencias que nos permiten conectar y entender nuestras emociones, metas y valores. A su vez, el dominio de la autorregulación integra el grupo de competencias necesarias para regular nuestras emociones y comportamientos. Cada dominio supone así destrezas para reconocer principalmente cuáles son y cómo están interconectados nuestros pensamientos, sentimientos y acciones. Mientras “veamos” con mayor claridad, es decir, seamos conscientes de estas interconexiones, más herramientas tendremos para gestionar el sentido de nuestra participación en actividades de aprendizaje.

¿Cómo se vincula la propuesta de Weissberg et al. (2015) sobre estas competencias con los planteamientos de Engel y Coll (2021)? Las competencias integradas en el dominio de la autoconciencia y la autorregulación son competencias intrapersonales necesarias para tomar conciencia de los motivos, metas, valores y emociones que se entretajan en cada experiencia de aprendizaje y de los modos de regular nuestras emociones y comportamientos. Mientras más conscientes seamos de lo que nos motiva aprender, cómo, para qué y por qué, así como de los valores y emociones que acompañan a estos aprendizajes, más y mejores herramientas —herramientas de la mente— tendremos para enriquecer nuestra experiencia de aprender y expandir nuestra identidad de aprendiz. Por supuesto que ni este ni ningún proceso subjetivo es inherentemente intrapersonal; los rasgos o características de las actividades a las que refieren estas experiencias subjetivas y los procesos de reconocimiento y *feedback* que discurren al respecto juegan un papel destacado en los significados que el alumno construye sobre sí mismo como aprendiz.

El dominio de la conciencia social integra las competencias que permiten considerar una perspectiva diferente a la propia, y nos ayudan a empatizar con los demás tanto desde lo cognitivo como desde lo emocional. Incluye también el entendimiento y análisis crítico de las normas sociales —ya que supone la capacidad para evaluar de manera crítica los mensajes sociales, culturales y de los medios de comunicación— y el reconocimiento de la familia, la escuela y la comunidad como importantes recursos y apoyos. Si relacionamos lo expuesto con el modelo propuesto por Engel y Coll (2021) sobre identidad de aprendiz, advertimos la relevancia que asume este tipo de competencias para la construcción de identidades capaces de asumir una postura crítica acerca de los recursos discursivos presentes en el contexto sociocultural más amplio; en específico, nos referimos a las construcciones discursivas amplias o generales que describen y categorizan qué es el aprendizaje y qué significa aprender y, en tal sentido, qué tipo de contenidos de aprendizaje son los más relevantes, dónde se realizan aprendizajes relevantes, cómo se aprende, qué significa ser un buen aprendiz, entre otros (Engel y Coll, 2021).

Finalmente, este tipo de competencias se relacionan con el reconocimiento de la familia, la escuela y la comunidad como importantes recursos y apoyos para la construcción de la identidad de aprendiz. En tal sentido, y desde la perspectiva de Engel y Coll (2021), facilitan actos de reconocimiento de otros significativos, orientados a enriquecer las experiencias de aprendizaje en diversos contextos. En estos actos de reconocimiento, o de falta de reconocimiento, las competencias integradas en el dominio de la comunicación interpersonal también tendrían mucho que aportar.

El dominio de la comunicación interpersonal integra habilidades y destreza necesarias para establecer relaciones sociales gratificantes y saludables. Actúa de acuerdo con normas sociales e incluye diversas competencias sociales en la comunicación verbal y no verbal: habilidad para expresarse con claridad, la escucha activa, comportamientos cooperativos, habilidad para negociar y manejar los conflictos de manera constructiva y habilidad para buscar ayuda cuando sea necesaria (Weissberg et al., 2015).

Si vinculamos lo antes expuesto sobre las competencias en el ámbito de la comunicación interpersonal con la propuesta de Engel y Coll (2021) acerca de la identidad del aprendiz, se destaca la importancia de esta relación para identificar y dar significado a los actos de reconocimiento, tanto discursivos y explícitos como no discursivos e implícitos. Esta perspectiva permite avanzar en la comprensión de las razones por las cuales dichos actos son investidos con una valencia positiva o negativa.

En este sentido, los avances alcanzados en las últimas décadas en torno a los procesos de *feedback* en contextos educativos formales (Askew y Lodge, 2000; Rinaudo y Paoloni, 2013) ofrecen indicios valiosos para orientar futuras investigaciones. Estas podrían centrarse en explorar cómo docentes y tutores pueden ampliar sus capacidades de influir de manera significativa en los aprendices y, al mismo tiempo, ser percibidos como agentes implicados en actos de reconocimiento valorados en forma positiva.

Por último, el dominio de la toma de decisiones responsable integra competencias necesarias para hacer elecciones constructivas en relación con comportamientos personales y relaciones sociales a través de diferentes situaciones y contextos. El dominio de esta competencia requiere habilidad para considerar estándares éticos, considerar aspectos relativos a la seguridad, valorar los riesgos, hacer una evaluación realista de las consecuencias de las acciones y tomar en consideración la salud y el bienestar de uno mismo y el de los demás. Teniendo en cuenta el modelo propuesto por Engel y Coll (2021), podríamos vincular estas competencias con la idea sobre la convergencia o interferencia de otras identidades de la persona con la identidad de aprendiz. En este sentido, podemos pensar, por ejemplo, en la dialéctica que se establece entre la construcción de una identidad ciudadana —congruente con la preservación de la democracia, responsable y comprometida con el bien común— y la construcción de identidades de aprendiz comprometidas con valores como la solidaridad y el respeto por la diversidad, tan necesarios para la toma de decisiones orientadas al bienestar personal y comunitario.

Hasta aquí, hemos presentado una perspectiva ampliada acerca del modelo de identidad de aprendiz (Coll y Falsafi, 2008, 2010). A continuación, compartimos las decisiones metodológicas y principales resultados obtenidos de un estudio en el que exploramos la potencialidad de este modelo ampliado para identificar

influencias importantes en la construcción de identidad de aprendiz en estudiantes universitarios en etapa de formación docente.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El estudio siguió lineamientos de la investigación cualitativa, con especial atención en los postulados y recomendaciones derivadas del enfoque de la teoría fundamentada (Glaser y Straus, 1967).

Contexto y participantes

Trabajamos con una muestra incidental, considerando a todos los estudiantes presentes en el momento en que administramos el cuestionario. La muestra estuvo compuesta por un total de 53 estudiantes de educación que cursaban las asignaturas Psicología educacional (n=9) y Didáctica (n=44) en una universidad pública del interior de Argentina, durante el primer semestre de 2022. La participación fue voluntaria y anónima, y se destacó la confidencialidad de los datos proporcionados conforme a la Ley 25.326 de Protección de los Datos Personales (normativa nacional).

Instrumento de recolección de datos

Para recabar los datos, aplicamos un cuestionario de elaboración propia, basado en los aportes teóricos considerados. El instrumento constó de doce preguntas abiertas destinadas a explorar representaciones, rasgos y experiencias de los estudiantes en el marco del modelo descrito. Las preguntas se enfocaron en conocer qué representaciones tenían los estudiantes acerca de las competencias necesarias para lograr buenos aprendizajes, qué experiencias les resultaron más significativas en la elección de carrera y en los modos de llevar adelante sus estudios universitarios, así como la identificación de los rasgos relevantes de los diferentes contextos en los que tales experiencias tuvieron lugar.

Modalidad de recolección y análisis de datos

La recolección de datos se realizó de manera presencial, lo que garantizó la participación voluntaria, informada y la confidencialidad de los datos. Los estudiantes dispusieron de aproximadamente 45 minutos para responder el cuestionario. Para avanzar hacia los objetivos propuestos para este trabajo, consideramos las respuestas de los estudiantes a cuatro preguntas:

- Menciona características que debería, en tu opinión, reunir una persona capaz de aprender en distintas situaciones (en su casa, en la escuela, *on-line*, en reuniones de compañeros y amigos, clubes, redes sociales...).
- Describe una experiencia (puedes referir a personas, situaciones, hechos, palabras, creencias, lecturas, artefactos culturales, etcétera) que, desde tu perspectiva, te haya ayudado a mejorar tu competencia para aprender.
- ¿Podrías precisar qué emoción/es experimentaste respecto de la experiencia que describiste?

- ¿Cómo influyó concretamente la experiencia vivida en tus modos de ser (de hacer, de sentir, de proyectarte) como aprendiz?

Tres investigadoras participaron en el análisis de los datos de forma independiente. Dos de ellas revisaron individualmente las respuestas abiertas proporcionadas por los estudiantes, identificando patrones, temas y relaciones significativas. Esta labor se basó en los principios de la teoría fundamentada, la cual propone desarrollar conexiones y categorizaciones a partir de los datos, agrupándolos en categorías emergentes con el objetivo de generar conceptos teóricos (Glaser y Strauss, 1967).

De manera paralela, la tercera investigadora utilizó el software Iramuteq para construir sus propias categorías emergentes (Moreno y Ratinaud, 2015). En particular, realizó un análisis de similitudes y frecuencias, que dio lugar a representaciones gráficas en forma de árbol. En estos gráficos, el tamaño de las palabras corresponde a su frecuencia de aparición, y el grosor de los enlaces indica el nivel de coocurrencia entre ellas.

Posteriormente, las tres investigadoras compararon y discutieron los resultados obtenidos. Este procedimiento, conocido como codificación cruzada y triangulación de resultados (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), permitió enriquecer el análisis, al otorgar mayor profundidad interpretativa en relación con los objetivos del estudio. Asimismo, fortaleció la validez de los hallazgos y facilitó una comprensión más integral y coherente de los procesos involucrados en la construcción de la identidad de aprendiz.

PRINCIPALES RESULTADOS

Presentamos a continuación los principales resultados obtenidos. Como lo mencionamos, focalizamos la atención en las respuestas de los estudiantes a cuatro de las preguntas integradas en el instrumento, que fueron sistematizadas en dos grandes ejes: representaciones sobre características de una persona capaz de aprender en diferentes situaciones y experiencias significativas en la construcción de competencias para aprender.

Representaciones de los estudiantes sobre características de personas capaces de aprender en diferentes situaciones

La tabla presenta una integración de resultados obtenidos luego de analizar los datos con el software Iramuteq y de construir categorías emergentes a partir de las recomendaciones sugeridas desde la teoría fundamentada. Como observamos, los análisis efectuados permitieron identificar 22 rasgos atribuidos por los estudiantes a las personas capaces de aprender en diferentes situaciones. Estos rasgos o categorías de respuestas se agruparon a su vez en cinco dimensiones que ordenamos a continuación de acuerdo con su frecuencia de mención: rasgos de comportamientos motivados; competencias para la comunicación interpersonal; competencias intrapersonales; habilidades cognitivas; y competencias del dominio de la conciencia social.

La tabla contiene los rasgos integrados en cada una de esas dimensiones, el número de respuestas correspondientes a cada categoría y ejemplos de aquellas en las que los rasgos se describen de manera más precisa.

Tabla
Dimensiones, categorías y ejemplos de respuestas a la pregunta 1

Dimensiones	Categorías y sus frecuencias	Ejemplos de respuestas
Rasgos de comportamientos motivados (42 referencias)	Predisposición/interés/de-seos/ganas de aprender (34); compromiso (4); curiosidad (2); metas de superación (2)	“Predisposición para aprender, tener un interés real para apropiarse de los distintos conocimientos” (dn23) “La principal característica que debe tener una persona capaz de aprender en cualquier situación es tener ganas de hacerlo. Lo considero así ya que creo que esas personas son las que tienen más motivación para aprender de cualquier elemento o persona, en cualquier contexto” (pn51)
Competencias para la comunicación interpersonal (29 referencias)	Capacidad de diálogo (13); capacidad para trabajar en grupos (7); respeto hacia los demás (4); escucha activa (5)	“Decir lo que piensa, decir lo que siente, lo que no comprende, lo que no comparte para construir conocimiento en conjunto” (dn19) “Las características [...] son: abierta al diálogo (...) y capaz de trabajar en grupos, respetuosa de las otras personas, predispuestas, con empatía, consciente de que puede equivocarse y que está bien hacerlo” (Pn46) “[Capacidad para] saber escuchar, aceptar opiniones...” (Pn50)
Competencias intrapersonales (27 referencias)	Autoconocimiento (11); proactividad/actitud positiva (4); responsabilidad (3); paciencia (3); resiliencia (3); valoración positiva del error (3)	“[La principal característica de una persona capaz de aprender en diversos contextos es] conocerse a sí mismo en cuanto a gustos, preferencias, capacidades, conocimientos y luego considerar características del contexto, objetivos, tareas en cualquier ámbito, ya sea en la escuela, amigos, redes sociales etc. Es decir, para aprender [...] se requiere de una metacognición y conocerse a sí mismo y conocer aspectos del contexto” (dn42) “Una persona [capaz de aprender en diversos contextos], deber tener capacidad para adaptarse a distintos contextos y ser resiliente [...] debe poder destacar lo positivo y negativo de cada contexto y potenciar lo positivo. Reconocer lo malo para poder superarlo (dn20)
Habilidades cognitivas (25 referencias)	Atención/concentración (15); estrategias de aprendizaje (5); organización, manejo de tiempo y ambiente (3) creatividad (2)	“[Establecer] relaciones entre previos y nuevos conocimientos, que hace al aprendizaje significativo, intencionalidad, llevarlo a la realidad y cotidianidad” (dn19) “[Capacidad para lograr] Concentración, un contexto de organización” (pn50)
Competencias del dominio de la conciencia social (25 referencias)	Identificación de apoyos sociales (7); conocimiento general del contexto (5); manejo de tecnologías (2), pensamiento crítico (11)	“[Una persona capaz de aprender en diferentes situaciones debería contar con] apoyo en todos sus aspectos (hogar con condiciones para la persona: alimento, abrigo, contención) para un buen aprendizaje para que pueda concentrarse” (dn12) “Saber explotar los beneficios de las TIC” (dn35)

Nota: Esta tabla corresponde a las representaciones acerca de las características de una persona capaz de aprender en diferentes contextos. Datos para 53 estudiantes (Universidad Nacional de Río Cuarto, 2022). Las expresiones dn y ps seguidas por un número refieren la pertenencia a los grupos de Didáctica o Psicología educativa y al número con que fueron identificados para el análisis, respectivamente.

La dimensión sobre rasgos de comportamientos motivados considera todas las respuestas (n=42) que aluden a características entendidas por teóricos de la motivación, como indicadores de comportamientos orientados hacia metas de aprendizaje; esto es, un marcado interés y disposición de la persona en incrementar los conocimientos y mejorar su nivel de competencia y comprensión. Se identifican, así, categorías de respuesta como ganas, predisposición, interés/deseos de aprender, deseos de superación, curiosidad por aprender.

En la dimensión de competencias para la comunicación interpersonal se integran las respuestas (n=29) que refieren a destrezas o habilidades que investigadores en competencias socioemocionales (Weissberg et al., 2015) vinculan al dominio de la comunicación interpersonal. Así, se engloban las respuestas que refieren a la escucha activa, al diálogo y la empatía, la capacidad para debatir, aceptar las opiniones de los demás, ser tolerante, respetuoso de las diferencias, tener capacidad para el liderazgo y trabajo en equipo.

La dimensión de competencias intrapersonales reúne todas las respuestas (n=27) que aluden a competencias incluidas en los dominios de la autoconciencia o la autorregulación según el modelo propuesto por Weissberg et al. (2015). En tal sentido, como características de personas capaces de aprender en diferentes situaciones, se identifican categorías de respuestas que se relacionan a la paciencia, resiliencia, constancia, responsabilidad, proactividad, actitud positiva ante los desafíos, capacidad para conocerse a sí mismo y para autorregular los recursos personales.

En la dimensión sobre habilidades cognitivas se incluyen las respuestas (n=25) que sugieren estrategias o procedimientos mentales activados con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento o utilización de información (Weinstein et al., 2000). Se agruparon las respuestas de los estudiantes que señalaron características como atención, concentración, capacidad para reflexionar, razonar, comprender, hacer uso de diferentes estrategias de aprendizaje, establecer relaciones entre conocimientos, ser organizado, manejar el tiempo y ambiente de estudio, ser creativo o innovador, como rasgos que definen a las personas capaces de aprender en diferentes situaciones.

Por último, la dimensión de competencias del dominio de la conciencia social incluye las respuestas (n=25) concernientes al dominio de la conciencia social según la propuesta de Weissberg et al. (2015). En tal sentido, se consideran respuestas que reconocen a la familia, la escuela o la comunidad en general como importantes recursos y apoyos para el aprendizaje; también se destacan en estas respuestas la capacidad para evaluar de manera crítica mensajes sociales, culturales y de los medios de comunicación como rasgos de personas capaces de aprender en diferentes situaciones.

Sintetizando estos resultados, el aspecto más relevante es que todos los rasgos mencionados por los estudiantes se corresponden con influencias personales y contextuales que pueden vincularse con competencias sociales, emocionales y cognitivas consideradas facilitadoras de la actuación académica desde un enfoque integral (Pensado et al., 2017).

Experiencias significativas en la construcción de competencias para aprender

En este apartado, presentamos resultados del análisis de las respuestas proporcionadas a las tres preguntas del cuestionario que atendían a experiencias de aprendizaje.

Estos análisis nos permitieron conformar tres dimensiones emergentes: rasgos de las experiencias vinculadas con una mejora de la capacidad para aprender, emociones suscitadas en relación con la experiencia de aprendizaje descrita, y cambios generados por la experiencia referida.

▪ Rasgos de experiencias vinculadas con una mejora de la capacidad para aprender

Las respuestas al ítem 2: Describe una experiencia (puedes referir a personas, situaciones, hechos, palabras, creencias, lecturas, artefactos culturales, etc.) que, desde tu perspectiva, te haya ayudado a mejorar tu competencia para aprender, fue respondida por todos los participantes del estudio (n=53). Los datos recabados fueron agrupados en cinco categorías no mutuamente excluyentes, ordenadas según frecuencia de mención: a) respuestas que hacen referencia a situaciones o contextos valorados por los aprendizajes que generan; b) respuestas que hacen referencia a situaciones en las se percibe contención o acompañamiento como aprendiz; c) referencia a situaciones percibidas inicialmente como amenazantes; d) referencia a intervenciones específicas de diferentes profesionales de la educación o salud; e) referencia a actividades que implican acceso a diferentes herramientas culturales.

a. Referencias a situaciones o contextos valorados por los aprendizajes que generan. En esta categoría se agrupan las respuestas de los estudiantes que hacen referencia a situaciones o contextos de aprendizaje (por ejemplo, una asignatura) en los que se valora especialmente el tipo de conocimientos o aprendizajes promovidos (n = 23). Se incluyen aquí menciones a aprendizajes de tipo conceptual (por ejemplo, aprender sobre las emociones), procedimental (como aprender técnicas de estudio) o actitudinal (como aprender a compartir ideas, generar contextos propicios para el estudio en grupo, o desarrollar la confianza en uno mismo). También se consideran las respuestas que aluden a formas de aprendizaje consideradas significativas o estimulantes, como el uso de debates, la participación diversa en clase, entre otras estrategias.

A continuación, presentamos un par de fragmentos que ilustran el sentido de esta categoría:

Una experiencia que ayudó a mi competencia para aprender, fueron distintos encuentros de oratorias en el secundario en el cual se abordaron las emociones, los temores en relación con la oralidad. Y en otros encuentros nos daban “tips” para rendir un examen oral, una presentación. Otra experiencia que valoro es una materia de primer año también del secundario, que nos enseñaban a hacer cuadros comparativos sinópticos, resúmenes, síntesis, etc. (dn15).

Como experiencias que ayudaron a mejorar mi competencia para aprender son varias y creo que en el día a día están presentes éstas, de distintas maneras y en distintos ámbitos. El trabajo en grupo, creo que es muy potencializador ya que vas complementando y alternando no solo tus competencias sino la de los demás. También me sirvió y aprendí y mejoré algunos aspectos a la hora de cursar la materia Estrategias para el Trabajo Intelectual, ya que en esta materia te guían, te enseñaban maneras de estudiar, de redactar, de resumir, de implementar nuestra propia forma de aprender (dn44).

b. Referencias a situaciones en que se percibió contención o acompañamiento como aprendiz. En esta categoría se agrupan las respuestas en las que los estudiantes describen características de situaciones o contextos en los que se sintieron valorados, aceptados, contenidos y acompañados. En estos casos, los vínculos establecidos (con padres, hermanos, compañeros o docentes) asumieron un rol significativo como influencias que contribuyeron al fortalecimiento de su competencia para aprender (n = 22).

A continuación, presentamos algunos ejemplos que ilustran lo mencionado:

Una persona que me ayudó a mejorar como aprendiz es mi hermana mayor que siempre estaba un paso más adelante que yo. Cuando empecé la universidad, para mí lo más difícil fue acostumbrarme a tanto material de lectura, pero por lo general, yo hablaba con mi hermana y me ayudaba bastante a calmarme [...] ella siempre pudo contenerme (dn12).

Observar a mi mamá estudiar, influyó concretamente en mis modos de ser como aprendiz, en la conciencia de lo que es forjar un hábito y su importancia para el logro de objetivos (pn49).

Mis compañeros de grupo me ayudaron mucho. Estudiar en grupo, a manera de repaso, juntarnos y repasar, preguntarnos dudas me produjo alivio y un poco más de tranquilidad en esos momentos antes de rendir; se siente una *más acompañada* a la hora de aprender y para mí es más fructífero (dn25).

c. Referencia a situaciones percibidas inicialmente como amenazantes. En esta categoría se integran las respuestas de estudiantes que se enfocan en situaciones percibidas inicialmente como incómodas o amenazantes, pero que luego fueron resignificadas como puntos de partida para el cambio o la mejora de sus competencias como aprendices. Estas respuestas coinciden en describir una experiencia indeseable que, con el tiempo, fue valorada como un desafío que impulsó el desarrollo de la competencia para aprender. Entre las situaciones mencionadas se encuentran: irse a estudiar lejos de casa; el deseo de evitar pasar vergüenza frente a los compañeros; enfrentarse a personas que lastiman; atravesar “malos momentos”; haber elegido una carrera que luego no les resultó satisfactoria; tomar conciencia de las propias falencias en los métodos de estudio; experimentar fracasos reiterados en exámenes; compararse con el buen desempeño de los compañeros; y vivir la pandemia como una situación de crisis, entre otras (n = 15).

A continuación, compartimos algunos ejemplos en las voces de los propios participantes:

En esa experiencia [cuando me di cuenta que mi forma de escribir no era tan buena como pensaba] comprendí que debía mejorar mi escritura. Y aunque lo intenté sentía que no era capaz de hacerlo. Pero esta experiencia influyó de forma positiva en mi vida como aprendiz, ya que me llevó a reflexionar constantemente sobre mi proceso de escritura (pn9).

Lo que me ayudó a mi competencia para aprender fue mi urgencia emocional de no pasar ‘vergüenza’ en las clases del colegio [se refiere al colegio secundario] [...] por mí misma me ponía y esforzaba el doble que los demás, leyendo libros y pasando tardes revisando cuadernos de mis compañeros. Así, naturalicé y me apropié del esfuerzo y constancia y desarrollé disciplina (dn13).

d. Referencia a intervenciones específicas de diferentes profesionales de la educación o de la salud. Se integran en esta categoría las respuestas que identifican la intervención de un profesional en el campo de la educación o de la salud (psicopedagogos, orientador vocacional, profesores, psicólogos) como una influencia valorada positivamente en la mejora de las competencias para aprender (N=12). Compartimos algunos ejemplos:

Alguien que me ayudó a mejorar mi competencia a la hora de aprender fue mi psicóloga ya que yo siempre fui muy insegura y tímida por lo cual esto era mi obstáculo porque nunca participaba ni decía nada, solo estaba callada. Y mi psicóloga al ayudarme a soltarme mejoré un montón como alumna. Después de tres años estudiando puedo decir que este año me siento segura (dn6)

Alguien que influyó en mi forma de ser estudiante fue mi profesora de Historia. En todas las clases o temas nos pedía hacer cuadros conceptuales, esquemas etc. Mi profesora de Geografía también, no enseñaba de manera tradicional, sino que a través de propuestas como realizar síntesis, infografías —que yo no sabía ni lo que eran—, folletos, etcétera. Me enseñó muchas estrategias (dn20).

e. Referencia a actividades que implican acceso a diferentes herramientas culturales. Esta categoría reúne las respuestas referentes a actividades en las que se emplean diferentes herramientas culturales, valoradas como influencias interesantes para mejorar la competencia para aprender. En tal sentido, se menciona la lectura de libros o de artículos, el acceso a películas o videos, el uso de diversas tecnologías de la información y comunicación, y el acceso a internet (n=7). Veamos un par de ejemplos que ayudan a comprender el sentido de lo señalado:

Buscar recursos en internet y en las redes sociales, allí se encuentra mucho contenido sobre cómo aprender y estudiar y a mí en lo personal me ayudó bastante; esto me ayudó a mejorar mis métodos de estudio y aprender eficientemente (dn4).

Una de las experiencias [que me ayudó a mejorar mi competencia para aprender] fue sin dudas el rendir virtualmente; el nuevo hábito de estudiar; el adaptarme a una plataforma virtual, la organización y planificación del tiempo establecido para rendir” (dn35).

▪ Emociones suscitadas respecto de una experiencia significativa de aprendizaje

Las respuestas a la pregunta: ¿Podrías precisar qué emoción o emociones experimentaste respecto de la experiencia que describiste y que te ayudó a mejorar tu competencia para aprender? fueron proporcionadas por 46 de los 53 estudiantes participantes, ya que siete no mencionaron emociones en sus relatos. Dado que las emociones son experiencias situadas, que siempre se comprenden en relación con el contexto en el que se originan, fue posible agrupar las respuestas en dos grandes categorías:

▪ Emociones positivas, asociadas a situaciones percibidas como favorables para el bienestar personal.

▪ Emociones negativas, vinculadas a situaciones o contextos inicialmente valorados como amenazantes para dicho bienestar.

a. Situaciones en las que se hace referencia a emociones positivas. En esta categoría se agrupan todas las respuestas que mencionan emociones positivas vinculadas con situaciones o contextos valorados por los estudiantes como influencias favorables para el fortalecimiento de sus competencias de aprendizaje (n = 36). Entre las

emociones más frecuentemente citadas, podemos identificar: entusiasmo (n = 10), satisfacción (n = 8), tranquilidad/seguridad (n = 7), alegría (n = 6), orgullo (n = 1) y sorpresa (n = 1).

A continuación, presentamos un ejemplo que ilustra lo expuesto:

En general, mi escuela secundaria me brindó muchas herramientas cognitivas, culturales, dentro y fuera del aula; por ejemplo, todos los años llevaban profesores norteamericanos para tener un acercamiento más profundo a la enseñanza de inglés. Además de tener clases formales de la materia, compartíamos muchas experiencias y momentos con esos profesores, lo cual me llevaba a aprender muchísimas cosas que en la escuela no me enseñaban: cultura, idiomas, expresiones, costumbres. Entonces, siempre era algo muy interesante saber quién iba a venir, de dónde, qué nos iba a enseñar, así que puedo hablar de que tenía muchas ansias, muchas expectativas y felicidad, gran alegría porque era algo que antes no había experimentado. Esta experiencia influyó más que todo en mi forma de ver las cosas; que no todo se limita a lo que nos enseñan en el aula nuestros docentes, sino que podemos aprender también de otros lados (dn30).

b. Situaciones en las que se hace referencia a emociones negativas. En esta categoría se integran las respuestas que hacen referencia a emociones negativas vinculadas con situaciones inicialmente percibidas como amenazas para el bienestar personal. Se trata de emociones suscitadas en etapas previas a una resignificación positiva de la experiencia (n = 22). Entre las emociones negativas más mencionadas, se destacan: miedo, temor y frustración (n = 11), enojo (n = 2), angustia (n = 3), confusión/intranquilidad (n = 5) y vergüenza (n = 1), las cuales están asociadas a contextos percibidos en un inicio como adversos o amenazantes, como irse a vivir lejos de la familia para iniciar los estudios universitarios, enfrentar fracasos reiterados en exámenes, o tratar con personas hirientes, entre otros.

En general, en estas respuestas advertimos el dinamismo propio de los estados emocionales, ya que se explica cómo las emociones fueron transformándose en la medida en que los estudiantes resignificaban la situación vivida. Por ejemplo, un estudiante relata que, al principio, irse a vivir solo a otra ciudad —lejos de su casa— le generaba miedo; sin embargo, al comenzar a percibir esa experiencia como una oportunidad de crecimiento, la misma situación le provocó entusiasmo.

A continuación, compartimos un par de ejemplos más, expresados en las voces de los propios participantes:

En un comienzo [cuando empecé la universidad] sentía temor, malestar por no saber cómo afrontar tanto material de estudio; incertidumbre ya que en un comienzo estudiaba de memoria, por lo que el olvidarme una palabra me dejaba la cabeza en blanco. Luego, al encontrar un método de estudio que me resultó eficaz, estudiar ya no era un momento de malestar, sino que era placentero y lindo para poder asumir conocimientos y herramientas (dn21).

En mi caso, lo que ayudó a mejorar mi forma de aprender y a crecer gracias a ello fueron malas experiencias y/o malos momentos vividos en la anterior carrera que había cursado y que luego de un tiempo, me di cuenta que no era para mí y que sufría el cursado de la misma. Gracias a ello, muy importante fue que al comenzar el profesorado en Geografía conocí a personas maravillosas tanto docentes como pares que han contribuido y contribuyen a sentirme segura en el momento de aprender (dn9).

▪Cambios vinculados con una experiencia significativa de aprendizaje

La pregunta que indagaba sobre los cambios percibidos en relación con la experiencia valorada como una influencia favorable para aprender fue respondida por 52 de los 53 participantes del estudio. El análisis de las respuestas permitió identificar las categorías emergentes de ampliación de perspectivas y posibilidades, incremento de la motivación por aprender, desarrollo de competencias intrapersonales y desarrollo de competencias interpersonales.

a. Referencias a una ampliación de perspectivas y posibilidades para aprender. En esta categoría se agrupan las respuestas de estudiantes que expresan que la experiencia de aprendizaje descrita les permitió ampliar las herramientas disponibles para aprender, mejorar sus estrategias de estudio o enriquecer su vocabulario. Asimismo, mencionan haber ampliado sus posibilidades para proyectarse como futuros profesionales de la educación. Estas experiencias se asocian a la percepción de una mayor capacidad para aprender, así como a un aumento de la seguridad en sí mismos, en sus posibilidades de progresar y en su preparación para enfrentar nuevos desafíos (n = 26):

Lo que me ayudó a mejorar mi competencia para aprender fue buscar y encontrar una forma/método de estudio que me permita relacionarme con el conocimiento, no ser cerrada a lo nuevo y permitirme reflexionar, cuestionar, leer y pensar. Luego de esta experiencia (de aprendizaje), estudiar ya no era un momento de malestar, sino que era placentero y lindo para poder asumir conocimientos y tener más herramientas (dn21).

Influyó de manera positiva, para ampliar responsabilidades, promover mi capacidad creativa, de hacer preguntas, reflexionar metacognitivamente y ser más consciente de mis procesos de aprendizaje para luego poder utilizar esos saberes con otros, repensando sus procesos de aprendizaje (dn41).

b. Referencias a un incremento de la motivación por aprender. En esta categoría se agrupan las respuestas de los estudiantes que señalaron que haber participado en la experiencia de aprendizaje descrita les generó un mayor gusto, interés, incentivo o motivación por aprender. Asimismo, mencionan que esta vivencia despertó su curiosidad y reforzó su disposición a comprometerse con los aprendizajes (n = 12):

[La experiencia descrita] Influyó en (...) mi gusto por aprender cosas nuevas y por la lectura, en mi capacidad crítica" (dn1)

"[la experiencia descrita] me ayudó a mejorar mi competencia para aprender. Influyó positivamente ya que mis ganas de seguir (en la carrera) aumentaron y sentía que ya no tenía trabas (dn3)

c. Referencias al desarrollo de competencias intrapersonales. En esta categoría se incluyen las respuestas que aluden principalmente al desarrollo de competencias relacionadas con la autorregulación y el autoconocimiento (n = 16). En este sentido, los estudiantes mencionan una mayor capacidad de autorregulación en su rol como aprendices —disciplina, esfuerzo, constancia, respeto por los propios tiempos y ritmos—, así como una mayor conciencia de sus fortalezas y debilidades. Estas habilidades son valoradas de forma positiva como consecuencia de haber participado en la experiencia de aprendizaje antes descrita:

Entre algunas de las experiencias [significativas de aprendizaje], creo que es muy importante haber conocido mis propios ritmos de estudios, mis tiempos, de este modo me permite organizarme mejor y de cierto modo estar más tranquilo. Al principio no me acostumbraba al ritmo del cursado, luego comprendí que mis tiempos son otros y para que estos sean aprendizajes significativos, debía tomarlos con responsabilidad, porque en un futuro trabajaré con personas (dn42).

d. Referencias al desarrollo de competencias interpersonales. En esta categoría se observan las respuestas que hacen referencia al desarrollo de competencias consideradas interpersonales según la literatura especializada. Principalmente, los estudiantes mencionan una mayor conciencia social —asociada a una perspectiva crítica—, así como el desarrollo de habilidades como la flexibilidad, la empatía, la solidaridad y la capacidad de adaptación (n = 12):

Para mí, una experiencia que potenció mi aprendizaje, fue encontrar una compañera de estudio, donde ambas conectamos y tenemos la misma forma de estudiar, de realizar trabajos [...] esta experiencia me generó tranquilidad, confianza al poder compartir, dialogar con otro [...] Influyó de manera positiva, ya que me permitió conocerme a la hora de estudiar, de ayudar al otro, de compartir, y proyectarme a futuro, ya sea en un ámbito clínico o educacional. (dn14)

En definitiva, dado el carácter de las respuestas analizadas, cabe considerar que las dimensiones delimitadas pueden ubicarse de manera lícita como modos concretos en los que los estudiantes reconocen diferentes influencias que contribuyeron al fortalecimiento de sus competencias para aprender. Estos hallazgos resultan en particular valiosos para el estudio de la construcción de identidades de aprendiz, ya que permiten identificar la compleja trama que se entreteje entre influencias personales y contextuales al momento de ser, o más precisamente, percibirse competente para aprender.

Entre otros aspectos, los análisis realizados destacan:

- El papel de los contextos familiares e institucionales de aprendizaje y de los vínculos que en ellos se establecen.
- La relevancia de las oportunidades de participación en actividades consideradas significativas.
- Los rasgos situacionales valorados como influencias favorables para el aprendizaje.

Asimismo, apreciamos el dinamismo que caracteriza las vinculaciones entre contexto, emociones, pensamientos y actuaciones en la construcción del ser aprendiz. En esa misma línea, se orientan las expresiones de los estudiantes que reflexionan sobre sus modos de conocer en diferentes situaciones, así como sobre los medios y estrategias que consideran importantes. Esto permitió, además, reconocer la dirección y el sentido de los cambios que los estudiantes identifican como parte de su proceso de convertirse en aprendices más competentes.

CONSIDERACIONES FINALES: IMPLICANCIAS TEÓRICAS Y PRÁCTICAS

Organizamos esta sección en dos apartados destinados a explicar y discutir las principales conclusiones del estudio y a proponer posibles proyecciones para futuras investigaciones.

Discusión y conclusiones

Nuestro estudio tuvo como propósito principal ampliar y profundizar el conocimiento sobre el proceso de construcción de la identidad de aprendiz. En su desarrollo,

atendimos dos áreas poco exploradas en torno al modelo de identidad de aprendiz propuesto por Coll y Falsafi (2008, 2010): una de orden teórico y otra de carácter práctico. En cuanto a la dimensión teórica, se logró ampliar la perspectiva del modelo mediante la integración de aportes recientes en el campo de las competencias socioemocionales (Weissberg et al., 2015), lo que permitió enriquecer la comprensión del proceso de construcción de dicha identidad. En el plano práctico, los resultados obtenidos permiten confirmar la potencialidad del modelo ampliado que aquí se presenta para explorar las influencias personales y situacionales que inciden en la configuración identitaria de estudiantes universitarios.

A continuación, exponemos algunas conclusiones más específicas derivadas de este trabajo.

1. Como esperamos haber mostrado, los resultados del estudio, en su conjunto, se alinean con los desarrollos teóricos integrados en el modelo de construcción de identidad propuesto por César Coll y Leili Falsafi (2008, 2010), revisado posteriormente por Engel y Coll (2021) y ampliado en este trabajo. De este modo, los análisis realizados permiten identificar una trama compleja de influencias personales y situacionales. Entre las influencias situacionales que emergen como relevantes en la construcción de competencias para aprender, se destaca el rol de los vínculos establecidos con otros significativos —como profesores, compañeros, familiares o profesionales de la salud—, así como el desarrollo de competencias para una comunicación interpersonal efectiva y la presencia de oportunidades percibidas como instancias genuinas de participación en diversas situaciones de aprendizaje (formal, no formal e informal).

En cuanto a las influencias personales implicadas en el proceso de volverse un aprendiz competente, cabe subrayar la importancia de las competencias relacionadas con la autoconciencia y la autorregulación (Weissberg et al., 2015), junto con una variedad de rasgos que, según autores como Skinner et al. (2022) y Zimmerman y Kitsantas (2005), se vinculan con indicadores de comportamiento motivado, como la participación activa, el deseo de aprender, la voluntad de superarse, el interés y la predisposición al aprendizaje.

Respecto a los rasgos personales que los estudiantes identifican en quienes son capaces de aprender en distintas situaciones, las respuestas analizadas coinciden con aquello que teóricos e investigadores en psicología educativa consideran fundamental para el logro de mejores desempeños y resultados de aprendizaje (Chinn e Iordanou, 2023; Frenzel et al., 2023; Miele et al., 2023; Rajala et al., 2023; Lin et al., 2023). En este sentido, los participantes de este estudio hacen referencia a aspectos motivacionales, cognitivos, metacognitivos, así como a componentes actitudinales, éticos y sociales, lo que pone de relieve el carácter holístico, situado e integrador que implica el proceso de aprender en un tiempo y lugar determinados. Precisamente, estos hallazgos se alinean con uno de los principales desafíos que enfrenta hoy la universidad: diseñar y validar experiencias de aprendizaje que promuevan de manera coherente el desarrollo cognitivo, social y emocional de los estudiantes, articulando la realización y autonomía personal con la solidaridad y el compromiso grupal (Rodríguez, 2020).

2. Las respuestas referidas a las experiencias que influyen de manera favorable en la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos como aprendices dan cuenta del carácter dinámico y constructivo de la identidad. En esa misma dirección apuntan también las referencias a cambios cognitivos y emocionales generados por el sentido atribuido a las experiencias de aprendizaje en distintos contextos y con diferentes personas. La resignificación de situaciones inicialmente percibidas como negativas por parte de un grupo de participantes resulta muy importante. Estas experiencias, aunque en un primer momento fueron vividas como desagradables, les permitieron avanzar hacia una mejor versión de sí mismos como aprendices.

Como ya hemos mencionado, algo que en un principio se interpretó como un problema —por ejemplo, reprobar reiteradamente un examen— y que generaba emociones negativas como frustración, ansiedad o enojo, terminó por convertirse en un desafío de superación y, al final, en una oportunidad para fortalecer sus competencias para aprender.

3. La preponderancia que asume el complejo entrelazamiento de aspectos personales y contextuales —tanto en las representaciones sobre las características de las personas capaces de aprender en distintas situaciones como en la dinámica del sentido atribuido a las experiencias de aprendizaje— sugiere el carácter maleable de dichas influencias. En síntesis, aunque los resultados se circunscriben a un grupo de estudiantes universitarios del área educativa, estos hallazgos invitan a continuar y ampliar la investigación con otras poblaciones, como estudiantes de carreras no directamente vinculadas con la educación (por ejemplo, ingeniería, ciencias económicas, derecho, entre otras). En el siguiente apartado, abordamos con mayor detalle estas posibles proyecciones.

Aportes y proyecciones para futuros estudios

Consideramos que el trabajo realizado puede contribuir a la promoción de nuevos estudios en torno a la temática abordada. Entre las aportaciones teóricas, cabe destacar que la ampliación del modelo de Coll y Falsafi (Engel y Coll, 2021), propuesta en este estudio, constituye un avance significativo en el análisis del proceso de construcción de la identidad de aprendiz. En este sentido, entendemos que puede constituirse en una herramienta conceptual relevante para el estudio de las trayectorias educativas de estudiantes universitarios en distintas áreas del conocimiento, así como también para explorar cómo se manifiestan estas dinámicas en otros niveles de enseñanza.

Asimismo, dada la centralidad del constructo identidad, este trabajo puede resultar útil para el abordaje de problemáticas propias de otras disciplinas del campo psicopedagógico (como la psicología evolutiva, la sociología, la comunicación o la neurociencia educacional), así como en sus diversos ámbitos de aplicación (educativo, clínico, sociocomunitario, organizacional, entre otros). Estas vinculaciones podrían favorecer, además, un abordaje interdisciplinario orientado al estudio de los modos posibles de optimizar las trayectorias educativas.

En cuanto a las aportaciones para la práctica docente, consideramos que la difusión del conocimiento sobre las influencias que intervienen en la construcción de la identidad de aprendiz, además de la comprensión de su relevancia en la calidad de

los aprendizajes, abre nuevas posibilidades para el trabajo pedagógico. El reconocimiento de la importancia de las oportunidades de participación que se ofrecen a los estudiantes, junto con el tipo de interacciones y valoraciones que las acompañan o suceden, puede orientar a los docentes en el diseño e implementación de tareas académicas más significativas, considerando dichos factores.

En el mismo sentido, los hallazgos relativos a los cambios cognitivos y emocionales que conlleva la resignificación de experiencias difíciles otorgan un nuevo énfasis al papel docente, al destacar su rol mediador en la reorientación de las perspectivas del estudiante. Por ello, consideramos relevante continuar investigando cómo los estudiantes resignifican dichas experiencias a lo largo de su trayectoria académica, en especial en relación con la función que cumple el docente en ese proceso. Esta línea de indagación podría contribuir al diseño de propuestas pedagógicas orientadas a fortalecer una identidad de aprendiz resiliente, reflexiva y comprometida con su formación.

Finalmente, proponemos que la integración entre aportes teóricos y acciones de mejora de la práctica docente sea abordada mediante investigaciones basadas en diseños, que articulen un conocimiento profundo de los procesos de aprendizaje con el análisis de las características y problemáticas específicas de cada contexto educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Askew, S. y Lodge, C. (2000). Gifts, ping-pong and loops-linking feedback and learning. En S. Askew (ed.). *Feedback for learning* (pp. 1-18). Routledge Falmer.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación*, vol. 21, núm. 1, pp. 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, vol. 10, pp. 61-82. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Chinn, C. A. y Iordanou, K. (2023). Theories of learning. En N. G. Lederman, D. L. Zeidlery J. S. Lederman (eds.). *Handbook of Research on Science Education*, vol. III (pp. 89-120). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780367855758>
- Chinn, C. y Sandoval, W. (2018). Epistemic cognition and epistemic development. En F. Fischer, C. E. Hmelo-Silver, S. R. Goldman y P. Reimann (eds.). *International Handbook of the Learning Sciences* (pp. 24-33). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617572>
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. y Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Coll, C. y Falsafi, L. (2010). Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos. *Revista de Educación*, núm. 353, pp. 17-27. <https://www.educacion-fpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/gl/dam/jcr:33b758cc-0e52-4e54-bcc0-317fe3d81e12/re35301ing-pdf.pdf>
- Coll, C. y Falsafi, L. (2008). *La identidad de aprendiz. Una aproximación sociocultural al análisis de cómo los participantes en entornos virtuales de aprendizaje se reconocen a sí mismos como aprendices*. Ponencia presentada en el seminario sobre "Identidad, aprendizaje y enseñanza" organizado por la UAB, la UAM y la UOC/IN3. 25-26 de junio de 2008, (pp. 1-32). Castelldefels, Barcelona. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/CC_LF_UOC_08.pdf

- Engel, A. y Coll, C. (2021). La identidad de aprendiz: el modelo de Coll y Falsafi. *Ptcedh-Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, vol. 17, núm. 1, pp. 1-12. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp
- Falsafi, L. y Coll, C. (2015). Influencia educativa y actos de reconocimiento. La identidad de aprendiz, una herramienta para atribuir sentido al aprendizaje. *Ptcedh-Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, vol. 11, núm. 2, pp. 16-19. <http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11n2sp.pdf>
- Frenzel, A. C., Goetz, T. y Stockinger, K. (2023). Emotions and emotion regulation. En P. A. Schutz y K. R. Muis (eds.). *Handbook of Educational Psychology* (4a. ed., pp. 219-244). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429433726>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing Company.
- Gross, J. J. y Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. J. Gross (ed.). *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). Guilford Press.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Lalueza, J. L. y Martínez Lozano, V. (2016). La construcción de la identidad en comunidades de práctica educativa. Una reflexión final a modo de conclusión. *Ptcedh-Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, vol. 12, núm. 3, pp. 59-63. <https://psicologia.udg.edu/PTCEDH/admin/publicacions/4.pdf>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lin, T.-J., Chen, J. y Cheung, C. (2023). The roles of peers in students' cognitive and academic development. En P. A. Schutz y K. R. Muis (eds.). *Handbook of Educational Psychology* (4a. ed., pp. 359-382). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429433726>
- Manavella, A. M., Paoloni, P. V. y Rinaudo, M. C. (2021). Compromiso con los aprendizajes: perspectivas teóricas, antecedentes y reflexiones. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, vol. 27, pp. 30-60. https://doi.org/10.37261/27_alea/2
- Martín, R. B., Paoloni, P. V. y Rinaudo, M. C. (2015). Percepciones y expectativas sobre el Contexto de aprendizaje. Un estudio con alumnos de educación superior. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology (IJP)*, vol. 46, núm. 2, pp. 213-221. <http://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/36>
- Miele, D. B., Rosenzweig, E. Q. y Browman, A. S. (2023). Motivación. En P. A. Schutz y K. R. Muis (eds.). *Handbook of educational psychology*. (4a. ed., pp. 191-218). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429433726>
- Moreno, M. y Ratinaud, P. (2015). *Manual uso de IRAMUTEQ versión 0.7 alpha 2*. <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/guia-iramuteq>
- Nicol, D. y Macfarlane-Dick, D. (2004). Rethinking formative assessment in HE: A theoretical model and seven principles of good feedback practice. En C. Juwah, D. Macfarlane-Dick, B. Matthew, D. Nicol, D. Ross y B. Smith (eds.). *Enhancing student learning through effective formative feedback* (pp. 3-14). The Higher Education Academy. https://www.enhancingfeedback.ed.ac.uk/documents/id353_senlef_guide.pdf

- Paoloni, P. V. (2019). Emociones y regulación emocional en la construcción de identidad. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo y R. B. Martín (comp.). *Yo, tú... ellos y nosotros. Competencias socioemocionales en la construcción de identidades profesionales* (pp. 75-102). Editorial Brujas.
- Paoloni, P. V. (2014). Emociones en contextos académicos. Perspectivas teóricas e implicancias para la práctica educativa en la universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 12, núm. 3, pp. 567-596. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/35216>
- Paoloni, P. V. (2010). Tareas académicas como contextos promisorios para la motivación y el aprendizaje. En M. C. Rinaudo, D. Donolo, P. V. Paoloni, N. Rosselli y A. González Fernández (comps.). *Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras* (pp. 71-86). Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Paoloni, P. V. y Rinaudo, M. C. (2021). Tareas académicas en la orientación de los aprendizajes. Promesas, desencantos, esperanzas. En A. C. Chiecher (comp.). *Enseñanza universitaria. De profesores que hacen magia y tareas que inspiran aprendizajes* (pp. 49-84). UniRío. <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2021/07/978-987-688-444-0.pdf>
- Paoloni, P. V. y Rinaudo, M. C. (2009). Motivación, tareas académicas y procesos de feedback. Un estudio comparativo entre alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME)*, vol. XI, núm. 31. <https://reme.uji.es/articulos/numero31/article9/texto.html>
- Paoloni, P. V. y Schlegel, D. (2022). Competencias socioemocionales en tiempos de COVID-19. Pensando la enseñanza desde la experiencia percibida por egresados de ingeniería. *Revista Educación en Ingeniería*, vol. 17, núm. 34, pp. 1-12. <https://doi.org/10.26507/rei.v17n34.1223>
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T. y Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions. En R. Pekrun y P. A. Schutz (eds.). *Emotion in education* (pp. 13-36). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50003-4>
- Pensado Fernández, M. E., Ramírez Vázquez, Y. y González Muñoz, O. (2017). La formación integral de los estudiantes universitarios: una perspectiva de análisis de sus áreas de interés. *Revista Ciencia Administrativa*, núm. 2, pp. 12-26. <https://www.uv.mx/iiesca/files/2018/03/02CA201702.pdf>
- Rajala, A., Cantell, H., Haapamäki, K., Saariaho, A., Sorri, M. y Taimela, I. (2023). Engaging with the political in learning: Possible futures, learning and agency in the Anthropocene. En P. Patrick (ed.). *How people learn in informal science environments* (pp. 99-117). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-13291-9>, https://doi.org/10.1007/978-3-031-13291-9_6
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. McGraw-Hill.
- Rinaudo, M. C. (1999) *Comprensión del texto escrito. Estudios acerca de la naturaleza del proceso y las posibilidades de la instrucción*. EFUNAR.
- Rinaudo, M. C. y Paoloni, P. V. (2013). Feedback en los aprendizajes. Potencialidad de los entornos virtuales. En A. C. Chiecher, D. S. Donolo y J. L. Córca (comps.). *Entornos virtuales y aprendizaje. Nuevas perspectivas de estudio e investigaciones* (pp. 89- 126). Editorial Virtual Argentina. https://www.editorialeva.net/libros/EVyA_Chiecher_Donolo_Corica.pdf
- Rodríguez Arocho, W. C. (2020). Nuevos desarrollos en el enfoque histórico-cultural: su pertinencia para la educación contemporánea. *Revista Paradigma*. Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020, vol. XLI, pp. 1-29. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p1-29.id874>

- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. The Guilford Press.
- Schutz, P. A. y Pekrun, R. (2007). *Educational psychology series. Emotion in education*. Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50002-2>
- Sebastian, C., Gallardo, G. y Calderón, M. (2016). Sentido identitario de la formación. Una propuesta para articular el desarrollo de la identidad y el aprendizaje en contextos educativos. *Ptcedh, Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, vol. 12, núm. 3, pp. 4-12. <https://psicologia.udg.edu/PTCEDH/admin/publicacions/4.pdf>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Vollet, J. W. y Rickert, N. P. (2022). Complex social ecologies and the development of academic motivation. *Educational Psychology Review*, vol. 34, núm. 4, pp. 2129-2165. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09714-0>
- Stipek, D. (1996). Motivation and instruction. En D. C. Berliner y R. C. Calfee (eds.). *Handbook of Educational Psychology* (pp. 85-113). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203053874>
- Valdés, A., Coll, C. y Falsafi, L. (2016). Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 153, pp. 168-184. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000300168&lng=es&tyng=es
- Weinstein, C. E., Husman, J. y Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 727-747). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50051-2>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. y Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg y T. P. Gullotta (eds.). *Handbook of social and emotional learning. Research and practice* (pp. 3-19). The Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. y Kitsantas, A. (2005). The hidden dimension of personal competence: Self-regulated learning and practice. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (eds.). *Handbook of competence and motivation* (pp. 509-526). The Guilford Press.