

Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de aprendizaje

ANTONIA VALDÉS* | CÉSAR COLL** | LEILI FALSAFI***

Las experiencias transformadoras son experiencias subjetivas de alto impacto emocional que abren nuevas posibilidades de significación y posicionamiento para las personas. La investigación de su influencia sobre el aprendizaje y su vinculación con el campo educativo ha sido muy escasa. Este artículo analiza la relación entre estas experiencias y la construcción de identidad de aprendiz. Con este fin se revisan, en primer lugar, los principales enfoques teóricos desde los que se han estudiado las experiencias transformadoras y su relación con el aprendizaje. Se examinan los conceptos de experiencia cumbre, epifanía, puntos de inflexión (*turning points*), incidente crítico, experiencia crítica, experiencia significativa, experiencia cristalizadora y experiencia educativa clave. Tomando como referencia el modelo de identidad de aprendiz, se propone el concepto de experiencia clave de aprendizaje. Finalmente, se reflexiona sobre algunas aportaciones de esta propuesta para la investigación e intervención educativa.

Transformative experiences are highly emotional subjective experiences that open up new opportunities of meaning and positioning for individuals. Investigation into their influence on learning and their ties to the field of education has been very scarce. This article analyzes the relationship between these experiences and construction of the learner identity. To this end, the authors reviewed the main theoretical focuses used for studying transformative experiences and their relationship to learning. Concepts of peak experience, epiphany, turning points, critical incident, critical experience, meaningful experience, crystallized experience and key educational experience are examined. Using the learner identity model as a reference, the concept of key learning experience is proposed. Finally, the authors reflect on some contributions from this proposal for future research and educational interventions.

Palabras clave

Aprendizaje significativo
Experiencia clave de aprendizaje
Identidad de aprendiz
Experiencia transformadora
Emociones

Keywords

Meaningful learning
Key learning experience
Learner identity
Transformative experiences
Emotions

Recepción: 1 de noviembre de 2015 | Aceptación: 18 de marzo de 2016

* Investigadora del Centro de Estudios del Desarrollo y la Estimulación Psico-social (CEDEP, Chile). Doctora en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona (España). Es miembro de una línea de investigación sobre identidad de aprendiz dirigida por el Dr. César Coll. CE: valdesantonia@gmail.com

** Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona. Doctor en Psicología. Ha impulsado y dirigido investigaciones y trabajos sobre las aplicaciones y las implicaciones pedagógicas de la teoría genética, la orientación y la intervención psicopedagógica, el diseño y el desarrollo del currículum escolar, el análisis de los procesos de interacción en situaciones educativas y la evaluación de los aprendizajes escolares. Líneas de investigación: análisis del discurso educativo, comunidades de aprendizaje, e impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación. Publicaciones recientes: (2015, en coautoría con L. Falsafi), "Personas y sociedades conectadas. Aportaciones del ISCARiberca2014", *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, vol. 11, núm. 2, pp. 1-163, en: http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf; (2008, coeditor con C. Monereo), *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación*, Madrid, Morata.

*** Consultora educacional en procesos de cambio sistémicos. Doctora en Psicología por la Universidad de Barcelona. Graduada en Psicología Educativa. Líneas de investigación: conexión entre el aprendizaje y el desarrollo en general; el desarrollo de la identidad de aprendiz en particular.

INTRODUCCIÓN

Las experiencias transformadoras son experiencias subjetivas de alto impacto emocional con una fuerte incidencia en el modo como las personas se comprenden y reconocen a sí mismas. Estas experiencias implican una ruptura experiencial que ha concitado el interés de psicólogos y educadores durante el último siglo por sus importantes implicaciones en diferentes ámbitos del funcionamiento psicológico (Maslow, 2008; Denzin, 1989; Woods, 1997). El interés que despiertan explica que se hayan abordado desde planteamientos teóricos y con focos muy diversos; sin embargo, llama la atención que en la mayoría de las aproximaciones al estudio de estas experiencias se haya dejado de lado un aspecto central de las mismas: su vinculación con el aprendizaje y con el campo educativo.

Todos los autores que se han ocupado del tema parecen estar de acuerdo en que estas experiencias transforman a las personas y les abren nuevas posibilidades de significación y de posicionamiento. Aún más, las personas las utilizan en ocasiones para comprenderse y reconocerse como aprendices con unas determinadas características. Como argumentaremos en este trabajo, esto ocurre porque aprendizaje y construcción de la identidad son procesos estrechamente relacionados e interdependientes (Coll y Falsafi, 2010; Lave y Wenger, 1991; Sfard y Prusak, 2005).

Nuestro interés por las experiencias transformadoras surge, por lo tanto, desde un ámbito concreto: el afán de comprender mejor cómo inciden estas experiencias en el modo como los sujetos se reconocen a sí mismos como aprendices y se posicionan ante las situaciones y actividades de aprendizaje. Interesa, además, reflexionar sobre el uso potencial de estas experiencias en el ámbito educativo. Con este propósito, proponemos el concepto de experiencia clave de aprendizaje (en adelante ECA), originado en el marco del modelo de identidad de aprendiz (en adelante

IdA) elaborado por Coll y Falsafi (Coll y Falsafi, 2010; Falsafi, 2010). Este modelo, de orientación socio-constructivista, sitúa la construcción de la identidad de aprendiz en la actividad mediada por el discurso. Una de las características del modelo es que aborda la construcción de la identidad de aprendiz atendiendo a los procesos intra e interpsicológicos implicados, y asumiendo la naturaleza dinámica y compleja de la identidad.

A partir de este modelo, es posible identificar los elementos de las ECA que median la construcción de significados sobre uno mismo como aprendiz. Así, uno de los aspectos centrales de estas experiencias es el componente emocional y motivacional que las distingue de otras experiencias. En el marco del modelo de IdA, por otra parte, ese elemento aparece relacionado con los conceptos de aprendizaje significativo y atribución de sentido (Coll, 2009; 2014), así como con los conceptos de motivo (Leontiev, 2005), y de actos de reconocimiento (Falsafi y Coll, 2015).

Antes de entrar de lleno en el concepto de ECA conviene, sin embargo, revisar brevemente los enfoques teóricos desde los que se ha abordado el estudio de las experiencias transformadoras. Estos enfoques se concretan en una serie de conceptos cuyo solo enunciado refleja ya, en buena medida, su principal foco de atención: experiencia cumbre, epifanía y *turning point*, incidente crítico, experiencia crítica, experiencia significativa, experiencia cristalizadora y experiencia clave educativa.

El artículo se estructura en tres apartados: el primero presenta los principales acercamientos teóricos al tema de las experiencias transformadoras y está organizado en torno a los conceptos mencionados. Para cada acercamiento se describe su foco, sus aportaciones principales y la relación que establece, en su caso, entre las experiencias transformadoras y el aprendizaje. El segundo introduce y utiliza el modelo de IdA, junto con algunas aportaciones surgidas de la revisión precedente, para situar el concepto de ECA. Por último, se

discuten brevemente las posibles aportaciones del concepto de ECA y su relación con la construcción de la IDA para la investigación e intervención educativas.

APROXIMACIONES TEÓRICAS AL ESTUDIO DE LAS EXPERIENCIAS TRANSFORMADORAS

Experiencias cumbres: la actualización del potencial humano

Debemos a Maslow (2008) el concepto de experiencia cumbre —*peak experience*— y el amplio desarrollo que ha tenido en el campo de la psicología humanista a partir de la década de 1970. Maslow define las experiencias cumbre como experiencias de vida en las que la persona se siente en completa armonía consigo misma y con lo que la rodea; durante estas experiencias suele haber una desconexión con la conciencia espacio-temporal y se experimenta un profundo bienestar y una fuerte sensación de felicidad. Maslow relaciona estas experiencias cumbre con personas autorrealizadas, es decir, con sujetos que se caracterizan por sentirse felices, adaptados y comprometidos con sus proyectos vitales.

Las investigaciones transculturales más recientes de Hoffman y Ortiz (2009) comparan las experiencias cumbre que describen personas de diversas partes del mundo como Brasil, Canadá, Estados Unidos, Hong Kong, Japón, México, Noruega, Singapur y Venezuela. Los resultados muestran que en las sociedades latinas y asiáticas las experiencias cumbre suelen estar relacionadas con la familia y los amigos cercanos, mientras que en los Estados Unidos suelen ser de índole más individual. El método utilizado para recabar estas experiencias cumbre es la evocación de recuerdos. El resultado más robusto y consistente encontrado a través de las distintas culturas es la descripción de las experiencias cumbre como experiencias de “alegría interpersonal”. Estas experiencias se enmarcan dentro de relaciones sociales positivas con otros que

son particularmente significativos, entre los que destacan amigos, familiares y mentores. Ejemplos concretos de algunas actividades que son luego consideradas cumbre por los sujetos estudiados son el nacimiento de un hijo, un buceo en arrecifes de coral, un concierto, la llegada a la cumbre de una montaña, un paseo por un bosque, etc.

Para comprender la orientación que ha tomado la investigación de las experiencias cumbre conviene recordar que se sitúan en el marco de la psicología humanista y de la psicología positiva. Esto significa que su finalidad es identificar y describir los elementos experienciales que contribuyen a promover el desarrollo y fortalecer el bienestar psicosocial de las personas. En este sentido, son estudios centrados en la descripción de emociones de índole positiva y mantienen un enfoque propio del estudio de la personalidad en una perspectiva más bien esencialista. Esto implica que se le da a la memoria autobiográfica un estatus muy importante en la configuración del sentido de continuidad para la persona.

A efectos del presente trabajo, interesa destacar especialmente los siguientes aspectos del trabajo de Maslow y de los desarrollos conceptuales posteriores de su trabajo: en primer lugar, cabe mencionar el énfasis en la experiencia subjetiva de las personas y en las consecuencias que las experiencias extraordinarias pueden tener en todos los ámbitos del desarrollo humano. En relación con este énfasis, Maslow formula una idea que sigue estando presente con fuerza en la psicología actual: la capacidad de transformación de las personas depende de las experiencias con las que dan sentido a sus vidas. En segundo lugar, y muy relacionado con el aspecto anterior, cabe señalar su acercamiento al tema del sentido de reconocimiento y sus consecuencias: para Maslow, las experiencias cumbre permiten al sujeto reconocerse, fortalecerse y enfrentar su vida de manera diferente. En las experiencias cumbre emergen sentimientos de horizontes ilimitados, así como la sensación

de ser simultáneamente más poderoso y más vulnerable de lo que jamás se ha sido antes. Se experimentan también sentimientos de admiración o asombro y la sensación de que la experiencia nos ha transformado y fortalecido de alguna manera. En tercer lugar, Maslow intentó relacionar las experiencias subjetivas con su impacto en los motivos y el desarrollo de las personas. En su teoría de la motivación humana propuso una jerarquía de necesidades y de motivaciones a las que asignó un orden jerárquico. Las motivaciones más básicas refieren a la satisfacción de necesidades fisiológicas, de manera que, a medida que se van satisfaciendo estas necesidades, las motivaciones se van complejizando. En este marco, la motivación se entiende como un proceso de autorrealización en el que las personas van aspirando a motivos de nivel superior a medida que sus necesidades más básicas son medianamente satisfechas.

En cuanto a la relación con el aprendizaje, un aspecto de particular interés en el contexto del presente trabajo es la relación que Maslow plantea entre las experiencias cumbre y la capacidad de las personas para acceder a estados de mayor creatividad y desarrollo. Se establece así una relación entre experiencia subjetiva, tipo de necesidad y de motivos, y niveles de desarrollo, que está en la base de una de las aportaciones más destacadas de la psicología

humanista al ámbito educativo: la propuesta de situar al aprendiz en su totalidad en el centro de la acción educativa, y de promover al máximo su desarrollo global atendiendo a su vocación y al sentido que tiene para él su desarrollo personal y su vida. Ello implica plantear las actividades y tareas de aprendizaje en relación no sólo con los objetivos concretos y los resultados inminentes esperados, sino también con objetivos más trascendentes vinculados al sentido superior que la actividad tiene para el aprendiz.

Maslow llega incluso a plantear que las experiencias cumbre son “momentos de identidad aguda”, en el sentido de que conectan a las personas consigo mismas, con una versión plena de sí mismas, y en las que se sienten plenamente reconocidas. Además, describe a las personas más autorrealizadas como aquellas que desarrollan exponencialmente una motivación para crecer, educarse y aprender; en otras palabras, como personas que encuentran sentido en seguir desarrollándose y aprendiendo a lo largo de toda su vida.

En síntesis, Maslow concibe las experiencias cumbre como oportunidades para un aprendizaje inherentemente valioso y significativo para el sujeto, que tiene su origen en experiencias personales y que nos permite aprender sobre nosotros mismos y reconstruir nuestra propia identidad.

Cuadro 1. Síntesis de los principales enfoques teóricos de los estudios sobre experiencias transformadoras y su relación con el aprendizaje

Concepto	Autor	Marco conceptual	Foco	Concepción de la identidad	Concepción del aprendizaje
Experiencia cumbre	Maslow	Psicología humanista y transpersonal	Desarrollo humano	Personalidad	Transformación Autorrealización Aprendizaje intrínseco
Epifanía y <i>turning points</i>	Denzin Jarvis McAdams	Sociología educacional Investigación Historias de vida	Construcción de significados personales Bienestar e integración	Identidad narrativa	Cambio en la narrativa y posicionamiento Aprendizaje narrativo

Cuadro 1. Síntesis de los principales enfoques teóricos de los estudios sobre experiencias transformadoras y su relación con el aprendizaje (continuación)

Concepto	Autor	Marco conceptual	Foco	Concepción de la identidad	Concepción del aprendizaje
Incidente crítico (evento objetivo)	Flanagan	Enfoque cognitivo conductual	Mejora procesos organizacionales	Identidad auto-concepto	Cambio cognitivo y de desempeño
Incidente crítico (experiencia subjetiva)	Tripp Monereo Badía Bilbao	Pedagogía crítica Enfoque cognitivo-constructivista	Formación docente Formación profesional	Self, identidad profesional	Cambio cognitivo y afectivo Reflexión sobre la práctica
Experiencia crítica	Woods	Sociología educacional	Mejora procesos enseñanza y aprendizaje Formación docente	Identidad profesional de los docentes	Aprendizaje a nivel individual y colectivo: unión y creación de sentido de pertenencia
Experiencia creativa significativa	Woods Jeffrey	Sociología educacional	Fomentar aprendizaje creativo y significativo	Selves, identidades de los estudiantes Motivación y disposición frente a aprendizaje	Aprendizaje creativo y significativo
Experiencia cristalizadora	Walters Gardner Pickard Bailey Armstrong Cameron	Enfoque constructivista	Estudio de las inteligencias múltiples y la creatividad Trayectoria, aprendices	Identidad ligada a la vocación y ámbitos de actividad	Proceso social e individual de desarrollo de habilidades múltiples y de motivos
Experiencia educativa clave	Yair	Sociología educacional	Estudio de las experiencias clave educativas y la trayectoria Aprendices	Identidad en acción Posicionamiento	Aprendizaje cognitivo y emocional Énfasis en el auto-descubrimiento

Fuente: elaboración propia.

Turning points y epifanías: experiencias que marcan

Las investigaciones narrativas constituyen un esfuerzo sostenido por dar cuenta de las experiencias transformadoras y su articulación con los sistemas de significado de los sujetos y de la cultura en que viven (Capella, 2013). La tradición narrativa, tanto en la investigación sobre historias de vida (McAdams *et al.*, 2006) como en sus manifestaciones en los ámbitos de la sociología, la psicología social y la antropología, ha encontrado en el estudio de las experiencias personales el eslabón que permite explorar conjuntamente la experiencia

subjetiva y los elementos contextuales e históricos que la enmarcan. Las intersecciones biográficas, los *turning points*, son vistos como marcos temporales donde se hace evidente el cruce de la agencia personal con los significados biográficos y como un medio a través del cual es posible reconstruir estos significados (Riessman, 2008).

Dentro de esta tradición destaca con claridad el concepto de “epifanía”, definido por Denzin (1989: 70) como “momentos y experiencias interactivas que dejan marcas en la vida de las personas. En ellas se manifiesta el carácter personal. Suelen ser momentos

de crisis. Alteran las estructuras de significados fundamentales de la vida de una persona". Son, pues, encrucijadas existenciales que ocurren en situaciones problemáticas en las que los participantes enfrentan crisis cuyas consecuencias pueden ser positivas o negativas. Refieren, además, a la identidad, ya que operan como catalizadores de la percepción de una nueva identidad. Las epifanías involucran emociones intensas y su significado es dado siempre retrospectivamente, a través del contar y recontar a otros. Ejemplos concretos de situaciones que posteriormente pueden dar lugar a epifanías en función de los procesos de construcción de significados que realice el sujeto son el nacimiento de un hijo, la muerte de algún ser querido, el diagnóstico de una enfermedad incapacitante, etc.

En una revisión relativamente reciente del concepto de epifanía, McDonald (2008) señala que existen muy pocos autores que hayan desarrollado un modelo teórico de este concepto, y que lo hayan estudiado empíricamente. Una de las escasas excepciones la constituye Jarvis (1997), que en una investigación dedicada a analizar las características de las epifanías en la vida de algunas personas las define como un cambio imprevisto, que implica una transformación personal profunda y duradera, mediante la reconfiguración de las creencias que una persona tiene acerca de sí mismo y del mundo. Por su parte, McDonald (2008), en el marco de estudios con sobrevivientes de abuso y maltrato infantil, señala que la función de las epifanías puede ser promover la coherencia, la unidad y la creación de sentido en el marco de una vida aparentemente caótica y sin sentido.

En una lógica similar se inscribe el concepto de episodio nuclear propuesto por McAdams *et al.* (2006) en el marco de sus estudios de historias de vida. Los episodios nucleares están relacionados con las epifanías en la medida en que constituyen nodos de los relatos personales que son identificados por los sujetos como profundamente transformadores para ellos como personas. McAdams los

entiende como escenas específicas de los relatos de vida en los que aparecen puntos altos (*high points*), puntos bajos (*low points*) y puntos de inflexión (*turning points*). Desde el punto de vista narrativo, el interés de los *turning points* reside en el significado que tienen para el sujeto y en la narrativa mediante la cual le atribuye sentido a su experiencia. Por ejemplo, el relato de un accidente automovilístico puede ser significado por quien lo ha sufrido y lo narra como un episodio de "redención", del que se sale victorioso y es fuente de múltiples aprendizajes, o bien como el inicio de un periodo de "contaminación" en el que todo parece ir mal en la vida.

En síntesis, puede decirse que los estudios narrativos entienden las experiencias transformadoras como momentos particularmente decisivos en la reconfiguración de la identidad de las personas, y cumplen una función importante en términos de favorecer la conexión entre las experiencias personales y la coherencia del relato del sujeto. A su vez, la identidad es concebida como una historia dinámica sobre las personas y en permanente evolución, lo que permite dar coherencia y continuidad a su vida.

En cuanto a la relación de estas experiencias con el aprendizaje, existe una corriente derivada de la investigación narrativa que utiliza las experiencias personales para promover el aprendizaje narrativo. En palabras de los autores que han acuñado el concepto:

Narrative learning can be evidenced in the substance of the narrative but also in the act of narration. Narrative learning... is therefore not solely learning from the narrative; it is also the learning that goes on in the act of narration and in the ongoing construction of a life story (Goodson *et al.*, 2010: 127).

En este sentido, las historias y relatos de experiencias se utilizan desde el punto de vista autobiográfico y se promueven procesos de integración y coherencia de la propia historia

de vida. El aprendizaje narrativo ocurre, entonces, en y a través de la narración de la propia vida a los demás. Este aprendizaje, que se produce muchas veces de manera espontánea, puede utilizarse también como herramienta para conectar las nuevas experiencias de aprendizaje con las experiencias personales previas de los aprendices (Biesta *et al.*, 2011).

Pasamos ahora a revisar los enfoques teóricos que han estudiado específicamente el impacto de experiencias transformadoras en la educación y su utilidad potencial para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Incidentes críticos: experiencias para reflexionar y mejorar el desempeño

Las raíces del concepto de incidente crítico se encuentran en una técnica desarrollada por Flanagan en los Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial con el fin de mejorar las habilidades de los pilotos de aviación. En palabras de este autor, la técnica de los incidentes críticos puede definirse como:

A set of procedures for collecting direct observations of human behavior in such a way as to facilitate their potential usefulness in solving practical problems and developing broad psychological principles. The critical incident technique outlines procedures for collecting observed incidents having special significance and meeting systematically defined criteria (1954: 327).

El uso de la técnica se ha extendido con el tiempo a contextos de formación de competencias laborales de diversos campos y oficios. Existen, por ejemplo, numerosas investigaciones en el campo de la salud y de la formación de profesionales y técnicos del área sanitaria que utilizan esta técnica como una herramienta para reflexionar sobre la práctica y mejorar el desempeño profesional. Para ello, se utilizan técnicas de recolección de incidentes críticos que luego son examinados por los participantes

(Casals, 2013). Ejemplos de incidentes críticos serían un momento en que un profesional fracasa frente a una tarea determinada, un episodio en que un trabajador recibe un premio por una tarea que creía no haber realizado correctamente, un médico que se ve enfrentado a la muerte de un paciente en urgencias en su primer turno como residente, etc.

El amplio abanico de usos del concepto ha dado lugar a una multiplicidad de acepciones, con lo cual se ha generado una cierta confusión conceptual. Así, en ocasiones los incidentes críticos se presentan como episodios o situaciones que las personas recuerdan con facilidad (Chell, 2004) porque se desvían significativamente, en términos positivos o negativos, de lo que consideran normal o esperable. En otros casos, en cambio, los incidentes críticos refieren a fenómenos objetivables, como por ejemplo los desastres naturales o las emergencias humanitarias o sanitarias, que pueden ser considerados “críticos” por la mayoría de las personas.

La técnica de los incidentes críticos se ha utilizado en los procesos de formación docente, sobre todo en la fase de formación inicial y en la formación de profesores de educación secundaria y de universidad. En el contexto de este artículo consideramos de especial interés la línea de investigación que vincula los incidentes críticos con el aprendizaje transformacional y la reflexión crítica. Los trabajos de esta línea se centran en el análisis de la experiencia subjetiva de los participantes con el fin de comprender cómo enfrentan las situaciones consideradas críticas, y cómo la experiencia resultante impacta en la identidad de los sujetos. Nótese que acabamos de introducir un cambio en la formulación que puede parecer terminológico, pero que tiene importantes implicaciones teóricas; nos referimos al hecho de que, si bien los trabajos realizados en el marco de esta línea de investigación están alineados con la tradición de los incidentes críticos, su foco de estudio es la experiencia subjetiva de los involucrados.

Las aportaciones de Tripp (1992; 2012), precursor del uso de la técnica de los incidentes críticos en la formación del profesorado, responden a este enfoque. Tripp sitúa el concepto de incidente crítico en el contexto de una propuesta de investigación educativa encuadrada en la crítica social. Este tipo de investigación, inspirada en autores como Paulo Freire, se basa en los principios de la justicia social, tanto en lo que concierne a las opciones metodológicas, como a los objetivos de la investigación y su función comunitaria. En palabras de Tripp:

It involves strategic pedagogic action on the part of classroom teachers, aimed at emancipation from overt and covert forms of domination. In practical terms, it is not simply a matter of challenging the existing practices of the system, but of seeking to understand what makes the system be the way it is, and challenging that, whilst remaining conscious that one's own sense of justice and equality are themselves open to question (1992: 13).

En este marco, los incidentes críticos se conciben como interpretaciones subjetivas sobre eventos que tienen significado para el sujeto. Lo que tiene significado, dice Tripp, no es el evento en sí, sino la interpretación y el sentido que le da el sujeto, y éstos dependen, en este marco teórico, del juicio de valor que el sujeto hace sobre el evento. Los incidentes críticos, así entendidos, proporcionan una plataforma para promover procesos de reflexión sobre la propia práctica y facilitan los procesos de aprendizaje continuo propios del desarrollo profesional. El procedimiento introduce niveles crecientes de complejidad en los incidentes críticos analizados, de manera que, en la medida en que hay una reflexión sobre la práctica, se producen cambios en las concepciones implícitas, creencias, valores

y prácticas de los participantes (Tripp, 2012). Algunos trabajos posteriores que se sitúan en esta misma línea son los de Monereo y colaboradores: Monereo y Badía (2011); Bilbao y Monereo (2011).

La mayoría de los estudios sobre incidentes críticos se sitúan en el ámbito de la formación y el desarrollo profesional; sin embargo, como veremos adelante, la preocupación por la educación y la mejora de la enseñanza ha llevado a algunos autores a desplazar su foco de interés hacia el estudio de las experiencias subjetivas de los aprendices cuando participan en actividades que les resultan particularmente significativas.

Experiencias críticas y experiencias significativas creativas: oportunidades para aprender

Peter Woods, reconocido sociólogo de la educación, es el máximo exponente de un acercamiento al estudio de las experiencias transformadoras cuyo objetivo último es la mejora de la enseñanza y las condiciones que hacen posible una “enseñanza creativa” (Woods, 1995). Con ese objetivo en mente, Woods aborda el estudio de las experiencias críticas¹ en centros de educación primaria como episodios planificados, cargados de significado, que comportan cambios importantes y un desarrollo personal, sobre todo para el profesorado. Además, son experiencias con un importante potencial de aprendizaje para los involucrados, que trascienden lo que se hace en las aulas y que interrumpen la experiencia ordinaria de las escuelas. Ejemplos de experiencias críticas estudiadas por Woods son una obra musical que involucra a toda la comunidad escolar, un proyecto de un libro de cuentos en el que participan toda una clase y una escritora local, un proyecto escolar anual realizado en conjunto con la municipalidad para intervenir educativamente un terreno abandonado, etc. En palabras del autor:

1 Como señala Casals (2013), la denominación original en inglés utilizada por Woods es “critical event”, traducida en ocasiones como “evento crítico”. Sin embargo, la traducción “experiencia crítica” se ajusta más, a nuestro juicio, a la explicación que Woods da del concepto.

Las experiencias críticas son un fenómeno relativo. Se encuentran entre los incidentes relámpago y los periodos de fase vocacional. Son programas de actividades educativas, integrados y concentrados, que pueden durar desde varias semanas hasta más de un año. Algunas podrían ser conocidas internamente como temas, proyectos o tópicos, aunque, de algún modo, todas sean críticas en sus efectos (Woods, 1997: 18).

Según Woods, dos son las características principales de las experiencias críticas: en primer lugar promueven el “aprendizaje real” al incentivar el aprendizaje significativo y al construir la nueva experiencia de aprendizaje a partir de las experiencias y saberes previos de los alumnos. El objetivo último es que los estudiantes “aprendan a aprender” y desarrollen el pensamiento crítico, utilizando como referencia un modelo de aprendizaje experiencial inspirado en Dewey y en los enfoques educativos constructivistas. En segundo lugar, ponen un fuerte énfasis en el aprendizaje colaborativo, sobre el supuesto de que mediante el esfuerzo grupal se fortalece la pertenencia y la autoestima de los participantes.

La trayectoria académica de Woods muestra cómo el interés por la enseñanza creativa y por los profesores creativos desemboca en un interés por el aprendizaje significativo y los aprendices creativos. El mismo recorrido se aprecia en la trayectoria de su colega Jeffrey, con quien Woods trabajó estrechamente en la década de 1990 estudiando las características de la enseñanza creativa y la identidad de los profesores. En ambos casos, a partir de la década de 2000 el foco prioritario de atención se pone en los aprendices y las oportunidades de aprendizaje creativo que éstos encuentran en las aulas (Jeffrey y Woods, 2003).

El aprendizaje creativo contempla experiencias significativas que son relevantes y tienen sentido para los estudiantes. Ejemplos de estas experiencias son, por ejemplo, participar como actor en una obra escolar, participar en

un proyecto de cuentacuentos en el que los alumnos deben contar sus historias favoritas y luego crear una canción a partir de esa historia, etc. Estas experiencias posibilitan el proceso de relevancia, control, apropiación e innovación que se despliega en los contextos de enseñanza creativa. La innovación supone aquí la emergencia de algo nuevo, un cambio importante, que puede consistir en la adquisición de una habilidad, un *insight* o una comprensión más profunda. En palabras de Jeffrey:

Something new is created. A major change has taken place - a new skill mastered, new insight gained, new understanding realized, new, meaningful knowledge acquired. A radical shift is indicated, as opposed to more gradual, cumulative learning, with which it is complementary (2006: 401).

De acuerdo con este planteamiento, el aprendizaje creativo comporta una transformación. En la medida en que la enseñanza es relevante y tiene sentido para el estudiante, éste se va apropiando del proceso y aumenta su motivación por las actividades y tareas de aprendizaje. En este punto Jeffrey subraya la relación entre el tipo de aprendizaje y el cambio en los significados resultantes. Para que exista realmente innovación y transformación, es decir, para que se dé un aprendizaje creativo, es necesario que se produzca una ruptura en los significados, un cambio radical que no puede producirse como resultado de un proceso acumulativo continuo; se trata de un cambio que encierra la posibilidad de transformar, nada más y nada menos, al propio aprendiz.

Experiencias cristalizadoras y experiencias educativas clave: impacto en las trayectorias personales de aprendizaje de los estudiantes

Las experiencias cristalizadoras, concepto propuesto en 1980 por Feldman y desarrollado posteriormente por Gardner, se definen

como las reacciones memorables que un sujeto tiene frente a un rasgo o característica de una actividad, y que provoca un cambio perdurable en su desempeño y en la visión que tiene sobre sí mismo (Walters y Gardner, 1986; Freeman, 1999, en Pickard y Bailey, 2009). En sus estudios sobre grandes pensadores y artistas, Walters y Gardner (1986) encontraron que muchos de ellos relataban experiencias cristalizadoras “iniciales”, ocurridas con frecuencia durante la infancia. Estas experiencias marcan generalmente un compromiso temprano con una actividad particular —por ejemplo, la composición musical, la práctica de algún deporte, etc.— que se traduce posteriormente en que los sujetos se reconocen de manera diferente a sí mismos o a sus habilidades en esa actividad concreta. Las experiencias cristalizadoras “secundarias”, por su parte, se identifican como experiencias ocurridas en etapas posteriores de la vida, una vez que los sujetos ya se sienten atraídos por esos ámbitos específicos de actividad. Ambos tipos de experiencias se caracterizan por una alta intensidad emocional. En palabras de Pickard y Bailey: “the intensity of the experiences works to focus individuals’ attention on specific types of experiences, to which they are motivated to return” (2009: 169).

En una investigación dedicada a examinar las experiencias cristalizadoras identificadas por 422 estudiantes académicamente talentosos, Cameron *et al.* (1995) encontraron que la mayoría de ellas se relacionaba con un logro personal e implicaba una interacción significativa con otra persona. Los autores concluyeron que las experiencias con reconocimiento positivo y mejora de habilidades, situadas en edades tempranas, pueden contribuir a establecer un autoconcepto académico positivo y favorecen un desarrollo positivo de la identidad; asimismo, destacan el impacto que las experiencias cristalizadoras pueden tener no sólo en el reconocimiento de uno mismo, sino también en el motivo último que orienta la

vida de las personas, en su proyecto de vida. Para Armstrong (2009), estas experiencias constituyen puntos de quiebre en el desarrollo de las habilidades de las personas en la medida en que son como “chispas” que encienden el fuego de algún dominio de actividad o campo, y facilitan su desarrollo. Armstrong propone el concepto de experiencia paralizadora para referirse a las experiencias que inciden negativamente en el sentido de competencia de las personas, e inhiben el aprendizaje. Armstrong llama también la atención sobre un punto especialmente relevante en el marco del presente trabajo: la importancia del reconocimiento y la motivación, y cómo ambos aspectos se retroalimentan mutuamente.

Yair (2009) ha llamado la atención sobre la falta de trabajos que aborden el fenómeno de las experiencias educativas clave y los puntos de inflexión (*turning points*) en la historia y trayectoria educativa de los estudiantes. Las experiencias educativas clave se entienden como una actividad narrativa en la que se construye retrospectivamente una narración sobre una experiencia pasada. Los puntos de inflexión, a su vez, incluyen y enlazan tres condiciones: un estado previo, un momento de transformación y una nueva trayectoria. Mientras que los momentos previo y posterior permiten el contraste narrativo, el momento transformador que los enlaza constituye para Yair el punto de inflexión. Los rasgos esenciales de los puntos de inflexión positivos son altos niveles de confianza y aceptación, un contexto desafiante y de altas expectativas, y niveles extraordinarios de entusiasmo y compromiso. Juntos, estos tres elementos constituyen un todo interdependiente caracterizado por la aceptación, el desafío y el modelaje.

El mismo autor, tras examinar más de 3 mil narrativas de estudiantes universitarios sobre experiencias educativas clave ubicadas en la escuela o en el instituto (Yair, 2008),² encuentra que los afectos juegan en ellas un papel preponderante. En particular, cuando las

2 Experiencia situada en el ámbito educativo formal: escuela o instituto.

narrativas mencionan a profesores, en la gran mayoría de los casos se trata de aquellos cuya influencia trascendió la materia que impartían, y que se convirtieron en auténticos referentes, recordados como profesores “comprometidos a nivel personal con sus estudiantes” y “apasionados”. Estos profesores, según Yair, darían cuenta de una orientación emocional dirigida a la reciprocidad y la mutualidad. En las narrativas de los estudiantes esos profesores aparecen como personas que consiguieron generar en ellos un compromiso implicándose conjuntamente en un aprendizaje con sentido. Las experiencias educativas inciden, así, tanto en los aspectos cognitivos —realización de nuevos aprendizajes— como en los aspectos emocionales —una nueva disposición hacia el aprendizaje— y de autodescubrimiento del aprendiz.

La sintética revisión que se ha presentado muestra que los principales acercamientos al estudio de las experiencias transformadoras tienen focos distintos y responden a preocupaciones que van desde la promoción del desarrollo y el bienestar humano, hasta las experiencias educativas clave y su influencia sobre las trayectorias personales de aprendizaje

de los estudiantes, pasando por los procesos de formación y desarrollo profesional, las prácticas educativas y la enseñanza creativa. Así mismo, pone de manifiesto la presencia de una serie de elementos y procesos intra e interpsicológicos que juegan un papel destacado en estas experiencias, entre los que cabe destacar los motivos y los significados individuales, las emociones intensas, las otras personas significativas, el reconocimiento y las características de la actividad o tarea. Pero ha llegado ya el momento de plantear directamente la cuestión de cómo inciden estas experiencias en el modo en que las personas enfrentamos las situaciones y actividades de aprendizaje y construimos significados sobre nosotros mismos como aprendices.

LAS EXPERIENCIAS CLAVE DE APRENDIZAJE Y LA IDENTIDAD DE APRENDIZ

La mayoría de los enfoques teóricos revisados contempla la relación entre las experiencias transformadoras, la identidad y el aprendizaje, pero ninguno profundiza en esta relación que, sin embargo, nos parece crucial para

Cuadro 2. Síntesis del enfoque de identidad de aprendiz: las experiencias clave de aprendizaje

Concepto	Marco conceptual	Foco	Concepción de la identidad	Concepción del aprendizaje
Experiencia clave de aprendizaje	Psicología constructivista de orientación socio-cultural: Vygotsky, Leontiev, Coll y colaboradores	Articulación del proceso de construcción de significados y de atribución de sentido al aprendizaje. Estudio de la integración de las emociones y los motivos de aprendizaje en el sentido de reconocimiento de aprendiz.	Modelo de identidad de aprendiz (Coll y Falsafi, 2010; Falsafi, 2010). Identidad dinámica de naturaleza discursiva enraizada en la actividad. Componentes centrales: la actividad y sus características, motivos, emociones, actos y sentido de reconocimiento, patrones discursivos, otros significativos.	El aprendizaje entendido como un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido en el marco de la actividad conjunta (Coll <i>et al.</i> , 2008). Aportaciones de Lave y Wenger (1991; Wenger, 1998): el aprendizaje como participación en comunidades de práctica.

Fuente: elaboración propia.

entender el impacto de estas experiencias en la vida de las personas. El modelo de identidad de aprendiz desarrollado por Falsafi y Coll (Coll y Falsafi, 2010; Falsafi, 2010; Coll y Falsafi, 2011; 2015) y el concepto de experiencias clave de aprendizaje (ECA) surgido en el marco de este modelo ofrecen, a nuestro juicio, una vía apropiada para intentar llenar esta laguna.

En primer lugar, como pone de manifiesto la caracterización que los autores hacen de este concepto, la *IdA* se construye a partir de un determinado tipo de experiencias: las experiencias subjetivas de aprendizaje. En efecto, la *IdA* se presenta

...como el conjunto de significados que las personas construimos sobre nosotros mismos como aprendices y que nos permiten reconocernos como tales, [y] es el referente a partir del cual las personas construimos y atribuimos sentido a las experiencias de aprendizaje. Atribuimos o no un sentido a las experiencias de aprendizaje y a lo que hemos aprendido, aprendemos o esperamos aprender, y le atribuimos uno u otro sentido en función de cómo nos situamos como aprendices ante las situaciones y actividades —pasadas, presentes o futuras, reales o imaginadas— a las que remiten esas experiencias (Falsafi y Coll, 2015: 17).

De este modo, por un lado, el carácter subjetivo de las experiencias está anclado en la actividad, que constituye la representación intrapsicológica global que el sujeto construye a partir de ella (Falsafi, 2010). Y por otro, son experiencias que, con independencia de su orientación inicial, tienen como resultado un aprendizaje para el sujeto, es decir, le permiten construir significados referidos tanto al objeto o contenido de las actividades, como aquellos referidos a sí mismos como aprendices en esas actividades.

Ahora bien, no todas las experiencias de aprendizaje tienen la misma incidencia sobre los significados que construimos sobre

nosotros mismos como aprendices. En una primera aproximación podemos caracterizar las ECA como experiencias subjetivas de aprendizaje que tienen una fuerte incidencia en la construcción de estos significados, como experiencias transformadoras que nos hacen tomar conciencia de nosotros mismos como aprendices y que modifican profundamente la visión que teníamos hasta ese momento. El surgimiento de las ECA está ligado, probablemente, a situaciones en las que la persona no cuenta con significados previos que puedan mediar funcionalmente con lo que está experimentando —una crisis, o una situación en la que el sujeto se siente “desarmado” frente a las exigencias de la tarea— o en las que se produce una ruptura con los significados previos asociados al modo como se reconocía hasta ese momento en ese tipo de situaciones.

En segundo lugar, de acuerdo con el modelo de *IdA*, las experiencias subjetivas de aprendizaje remiten a situaciones o actividades que, independientemente de su carácter real o imaginado, están situadas en el espacio y en el tiempo. Este carácter situado de las experiencias de aprendizaje conduce a postular tres modalidades o vertientes en el proceso de construcción de la *IdA*, atendiendo al tipo de vinculación espacio-temporal entre la experiencia subjetiva de aprendizaje y la situación que es su referente: en la actividad (*in activity*), sobre la actividad (*on activity*) y a través de la actividad (*cross activity*) (Falsafi, 2010). La primera modalidad corresponde a la que se activa en el presente (en la acción, en el discurso en la acción) y permite dar sentido a la actividad mientras se participa en ella. La segunda modalidad refiere a la posibilidad de construir sentido sobre una actividad reciente en el tiempo y/o espacio, negociando los significados previamente construidos. La tercera modalidad, de naturaleza básicamente representacional, es la que permite conectar diferentes significados y elaborar significados generales respecto a uno mismo como aprendiz y darles continuidad en el tiempo. Estas

tres modalidades interactúan permanentemente, pues cualquier experiencia subjetiva de aprendizaje puede pasar a integrarse en un sistema de significados sobre uno mismo como aprendiz en la medida en que exista un espacio de reconocimiento y de reconstrucción de significados que lo posibilite.

El poder transformador que hemos convenido en reconocer a las ECA nos lleva a situarlas básicamente en la modalidad de construcción *cross-activity*, si bien con un anclaje *on activity*. Las ECA se caracterizarían, así, por tener un claro referente *on activity* y una fuerte proyección *cross activity*, de manera que los significados sobre uno mismo como aprendiz construidos a partir de una experiencia subjetiva de aprendizaje, o de un tipo determinado de experiencias subjetivas de aprendizaje, se expanden, se generalizan, se proyectan sobre uno mismo más allá de la experiencia o del tipo de experiencias concretas que son su referente. De ahí se sigue otra característica de las ECA, y de toda experiencia subjetiva de aprendizaje: su carácter discursivo y, en consecuencia, su exposición a un proceso permanente de re-co-construcción, aspecto que retomaremos en los comentarios finales.

En tercer lugar, el modelo de IdA ofrece una descripción de los elementos o componentes que intervienen en el proceso de construcción de significados sobre uno mismo como aprendiz (Falsafi, 2010). Algunos de estos elementos tienen una especial relevancia para el argumento de este artículo, y más concretamente para responder la pregunta que preside nuestra indagación. Nos referimos, sobre todo, a los elementos que el modelo identifica como características de la actividad, objetivos, motivos u otros actos de reconocimiento significativos, así como a las emociones.

Las características de la actividad refieren a los rasgos que la componen, entre otros, el contexto socio-institucional en que se lleva a cabo, el contenido de aprendizaje, los resultados esperados, los participantes, sus

obligaciones y responsabilidades, etc. Los objetivos y motivos, siguiendo los planteamientos de Leontiev (2005), conciernen al objeto que dirige y orienta la actividad, y a las necesidades que el objeto permite satisfacer. Los otros significativos son los otros realmente presentes o imaginados, que posibilitan al sujeto construir significados, ya sea a través de actos de reconocimiento concretos o como participantes en las actividades. Los actos de reconocimiento se definen como todas aquellas acciones verbales y no verbales entre dos o más individuos a través de las cuales se reconocen a sí mismos. En el caso de la identidad de aprendiz, estos actos de reconocimiento inciden en cómo se sienten, describen y posicionan en cuanto aprendices.³

En términos vygostkianos, los actos de reconocimiento pueden ser entendidos como la vertiente intersubjetiva de la construcción de la identidad, mientras que el sentido de reconocimiento sería la vertiente intra-subjetiva. Esto implica que la construcción de la IdA, como cualquier tipo de identidad, es en todo momento un proceso co-constructivo, y que el sentido de reconocimiento deriva de la interacción entre las experiencias previas del individuo, sus motivos para participar en la actividad de aprendizaje, las emociones que se ponen en juego, las interacciones sociales y los actos de reconocimiento, entre otras variables (Falsafi *et al.*, 2010).

Estos elementos, y otros que el modelo ha ido incorporando, permiten precisar lo que distingue a una ECA de otras experiencias subjetivas de aprendizaje. Así, la especificidad de estas experiencias se vincula al tema de la visibilización y reconstrucción de motivos. En las ECA, el sujeto se ve confrontado a la articulación entre objetivos y motivos, lo que le lleva a reflexionar sobre sus propios motivos de aprendizaje. Otros elementos que juegan un papel crucial en las ECA son el binomio actos de reconocimiento-otros significativos, así como la intensidad emocional asociada a

3 Una descripción detallada de estos componentes puede consultarse en Falsafi, 2010: 101-111 y 260-266.

la experiencia de aprendizaje como resultado tanto de la articulación entre objetivos y motivos, como de los actos de reconocimiento proporcionados por otros significativos.

Además de ayudarnos a precisar dónde reside la especificidad de las ECA, el modelo de IdA permite identificar los ámbitos de los significados sobre uno mismo como aprendiz; a su vez, esto puede llegar a transformar estas experiencias, ya que tienen que ver, en primera instancia, con el “sentido de reconocimiento”, y en segunda instancia, con los rasgos atribuidos a uno mismo como aprendiz (en términos básicamente de tipos y características de actividades favorables para aprender, motivos para aprender y experiencia emocional asociada al hecho de aprender).

Otro aspecto particularmente importante de las ECA es su dimensión espacio-temporal, y más concretamente su impacto sobre los significados sobre uno mismo como aprendiz a lo largo y ancho de la vida. Mediante la expresión “aprendizaje a lo ancho de la vida” aludimos al hecho de que vivimos en una multitud de espacios y contextos socioculturales interrelacionados —ser miembro de una familia, trabajar, pertenecer a un club deportivo o cultural, viajar o ir de vacaciones, practicar meditación, etc.— que explican en buena medida lo que aprendemos y en quiénes nos vamos transformando como aprendices (Barnett, 2011; Coll, 2013). El aprendizaje a lo ancho de la vida expande el sentido del aprendizaje a lo largo de la vida, en la medida en que reconoce que las personas habitamos, aprendemos y nos construimos como aprendices en diversos espacios de actividad de manera simultánea.

El concepto de ECA refleja la idea del aprendizaje a lo largo y a lo ancho de la vida, ya que asume que los significados que el sujeto construye sobre sí mismo como aprendiz atraviesan los diferentes espacios por los que transita. Más aún, estos significados cumplen una función mediadora en la medida en que le permiten conectar experiencias de aprendizaje ubicadas en diferentes espacios de actividad.

Podríamos decir que las ECA le brindan al sujeto la posibilidad no sólo de reconocerse, sino también de proyectarse como aprendiz: ¿qué tipo de aprendiz soy?, ¿cuáles son los contenidos que me gusta aprender?, ¿qué tipo de profesores me ayudan mejor a aprender?, ¿qué momentos familiares me han enseñado los valores que considero más importantes?, etc.

El relato de una mujer, obtenido en el marco de un estudio centrado en las ECA, nos servirá para ilustrar los argumentos precedentes sobre las la IdA y las ECA. La mujer contó que una experiencia que la había marcado mucho en su modo de reconocerse como aprendiz había sucedido cuando ingresó a trabajar en un taller mecánico en el que trabajaban sólo hombres. Cuando le preguntamos qué había sido lo que más le había llamado la atención y cuál había sido la influencia de esa experiencia en su vida, relató que con esa experiencia había demostrado a todos esos hombres que ella también podía aprender mecánica y había logrado hacerse valer. Además, nos dijo que había descubierto que lograba aprender muy rápido, y que eso la había hecho querer retomar sus estudios que había abandonado por las dificultades derivadas de su contexto de pobreza. Comentó también que todo había tenido mucho sentido para ella debido a que, además, había logrado salir adelante y darle un mejor futuro a su hija, lo que la hacía sentir muy orgullosa y feliz.

Este ejemplo nos ayuda a identificar algunos de los elementos que hemos comentado anteriormente. La ECA que esta mujer elige narrar describe una experiencia en la que se cruzan múltiples posicionamientos y diferentes sistemas de significados: por una parte, hay una ruptura en los significados previos en torno a lo que ella es como mujer; y por otra, hay un reconocimiento de sí misma en el modo en como se representa sus capacidades de aprendizaje. Además, vemos que la experiencia tiene un componente emocional importante, ya que la hace sentirse orgullosa y feliz. Todo lo anterior la impulsa a soñarse en el tiempo, a

proyectar su identidad de aprendiz al futuro. Así mismo, la experiencia la lleva a tomar conciencia de sus motivos: si bien aparecen motivos derivados de la necesidad de aprender los contenidos y competencias específicos que le exige su nuevo trabajo; aparecen también otros de índole superior que tienen que ver con el tipo de mujer que quiere ser y el tipo de futuro que quiere darle a su hija. Este “alineamiento de motivos” le permite atribuir sentido a la experiencia de aprendizaje que ha tenido y proyectarlo hacia experiencias de aprendizaje que tendrá en el futuro.

En síntesis, podemos caracterizar las ECA como reconstrucciones discursivas de experiencias subjetivas de aprendizaje, reales o imaginadas, especialmente transversales y distintivas y con una *alta valencia emocional*, en las que aparecen *actos de reconocimiento de otros significativos* que afectan el sentido de reconocimiento de uno mismo como aprendiz y lo proyectan a través del tiempo. Señalemos aún que la comprensión de las ECA a la luz del modelo de IdA permite analizar cómo las experiencias de aprendizaje nos transforman, y cómo las personas conectamos y reconstruimos significados sobre el aprendizaje y sobre nosotros mismos como aprendices; así mismo, nos proporciona información relevante sobre los otros significativos presentes en nuestras trayectorias de aprendizaje y los motivos que han orientado y orientan nuestros aprendizajes. Por todo ello, la toma en consideración de las ECA en el marco del modelo de IdA abre, a nuestro entender, posibilidades inéditas a la investigación y a la intervención educativas, que comentaremos brevemente a continuación.

LAS EXPERIENCIAS CLAVE DE APRENDIZAJE: UN REFERENTE PARA LA INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

En este artículo hemos revisado críticamente algunos enfoques teóricos desde los que se han estudiado las experiencias transformadoras y

su impacto en el aprendizaje. Como hemos visto, las aportaciones de estos enfoques a la comprensión de cómo las personas se reconocen y posicionan ante al aprendizaje han sido escasas. Con el fin de zanjar esta laguna hemos recurrido al modelo de identidad de aprendiz de Falsafi y Coll (Coll y Falsafi, 2010; Falsafi, 2010), lo que nos ha permitido elaborar el concepto de experiencia clave de aprendizaje. Este concepto atiende a la complejidad de los temas implicados en la “transformación” de los aprendices, mismos que aborda a partir de la subjetividad de las experiencias de aprendizaje, comprendida desde procesos intersubjetivos, dinámicos y situados.

La comprensión de las ECA en el marco del modelo de la IdA nos permite hacernos cargo de una de las aristas problemáticas de los estudios de este campo, a saber, el carácter fenomenológico de cualquier experiencia. Desde una perspectiva socioconstructivista, toda experiencia es siempre una experiencia cultural y situada. En la experiencia subjetiva de aprendizaje se integran elementos intra e interpsicológicos. Su influencia, en términos del impacto de esa experiencia en la IdA, tendrá que ver, por tanto, con la posibilidad o no de re-significarla, y de re-significarla de una determinada manera. De este modo, las reconstrucciones discursivas guiadas adquieren una especial relevancia por cuanto posibilitan la reflexión del sujeto en torno a las ECA, su re-significación y la integración de los significados re-co-construidos en el reconocimiento de uno mismo como aprendiz.

La comprensión de las ECA en el marco del modelo de IdA permite, en primer lugar, enmarcar las experiencias transformadoras y darles sentido en términos del papel que desempeñan en la construcción de significados de los sujetos sobre sí mismos como aprendices. En segundo lugar, constituye una vía privilegiada para dar cuenta de las experiencias que más marcan, desde un punto de vista subjetivo, sus trayectorias de aprendizaje. Y en tercer lugar, pone de relieve el papel de

las emociones y de los motivos de aprendizaje en el sentido que los aprendices atribuyen a sus experiencias de aprendizaje (González-Rey, 2010). Todo ello se traduce, a su vez, en la posibilidad de diseñar intervenciones educativas en las que se hagan visibles, a partir de la identificación de las ECA de los alumnos en contextos escolares y no escolares, los significados que manejan sobre sí mismos como aprendices y, sobre todo, que permitan reconstruirlos y re-significarlos, orientándolos

hacia el desarrollo de una IdA habilitadora para actuar como aprendices competentes a lo largo de la vida en una amplia variedad de contextos y situaciones. La creación de espacios de re-construcción discursiva en el marco de las instituciones educativas, así como el diseño y la puesta a punto de las estrategias de intervención educativa orientadas al fortalecimiento de la IdA de los alumnos, aparecen, de este modo, como dos tareas urgentes y prometedoras.

REFERENCIAS

- ARMSTRONG, Thomas (2009), *Multiple Intelligences in the Classroom*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- BARNETT, Ronald (2011), "Lifewide Education: A new and transformative concept for higher education", en Norman Jackson (ed.), *Learning for a Complex World. A Lifewide Concept of Learning, Education and Personal Development*, Bloomington, AuthorHouse, pp. 22-38.
- BIESTA, Gert, John Field, Phil Hodgkinson, Flora Macleod e Ivor Goodson (2011), *Improving Learning through the Lifecourse. Learning lives*, Londres/Nueva York, Routledge.
- BILBAO, Gilda y Carles Monereo (2011), "Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. XIII, núm. 1, pp. 135-151.
- CAMERON, Patricia, Carol Mills y Thomas Heinzen (1995), "The Social Context and Developmental Patterns of Crystallizing Experiences among Academically Talented Youth", *Roeper Review*, vol. XVII, núm. 3, pp. 197-200.
- CAPELLA, Claudia (2013), "Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo", *Psicoperspectivas*, vol. XIII, núm. 2, pp. 117-128.
- CASALS, Albert (2013), "Aplicación del concepto Experiencia Crítica al análisis de innovaciones educativas", *Tendencias Pedagógicas*, núm. 21, pp. 79-97.
- CHELL, Elizabeth (2004), "Critical Incident Technique", en Catherine Cassell y Gillian Symon (eds.), *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research*, Londres, Sage, pp. 45-60.
- COLL, César (2009), "Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares", en Álvaro Marchesi, Juan Carlos Tedesco y César Coll (coords.), *Calidad, equidad y reformas de la enseñanza*, Madrid, OEI/Santillana, pp. 101-112.
- COLL, César (2013), "La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación", en José Luis Rodríguez Illera (comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*, Barcelona, Universitat de Barcelona, pp. 156-170.
- COLL, César (2014), "El sentido del aprendizaje hoy: un reto para la innovación educativa", *Aula de Innovación Educativa*, núm. 232, pp. 12-17.
- COLL, César y Leili Falsafi (2010), "Learner Identity. An educational and analytical tool", *Revista de Educación*, núm. 353, pp. 211-233.
- COLL, César, Javier Onrubia y Teresa Mauri (2008), "Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza", *Revista de Educación*, núm. 346, pp. 33-70.
- DENZIN, Norman (1989), *Interpretive Biography*, Newbury Park, Sage Publications.
- FALSAFI, Leili (2010), *Learner Identity. A sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners*, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- FALSAFI, Leili y César Coll (2011), "La construcción de la identidad de aprendiz: coordenadas espacio-temporales", en Carles Monereo y Juan Ignacio Pozo (coords.), *La identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites*, Barcelona, Narcea, pp. 77-98.
- FALSAFI, Leili y César Coll (2015), "Influencia educativa y actos de reconocimiento. La identidad de aprendiz, una herramienta para atribuir sentido al aprendizaje", *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, vol. XI, núm. 2, pp. 1619.
- FALSAFI Leili, César Coll y Antonia Valdés (2010), "Buenos estudiantes y aprendices competentes: la identidad de aprendiz como

- herramienta para la política y práctica educativa", ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación, Buenos Aires, septiembre de 2010.
- FLANAGAN, John C. (1954), "The Critical Incident Technique", *Psychological Bulletin*, vol. V, núm. 4, pp. 327-358.
- GONZÁLEZ-Rey, Fernando (2010), "Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad", *Universitas Psychologica*, vol. IX, núm. 1, pp. 241-253.
- GOODSON, Ivor, Gert Biesta, Michael Tedder y Norma Adair (2010), *Narrative Learning*, Londres/Nueva York, Routledge.
- HOFFMAN, Edward y Fernando Ortiz (2009), "Youthful Peak-Experiences in Cross-Cultural Perspective: Implications for educators and counselors", en Leslie Francis, Daniel Scott, Marian de Souza y James Norman (eds.), *The International Handbook of Education for Spirituality, Care & Well-Being*, Nueva York, Springer, pp. 469-490.
- JARVIS, Arianna (1997), *Taking a Break: Preliminary investigations into the psychology of epiphanies as discontinuous change experiences*, Tesis Doctoral, University of Massachusetts.
- JEFFREY, Bob (2006), "Creative Teaching and Learning: Towards a common discourse and practice", *Cambridge Journal of Education*, vol. XXVI, núm. 3, pp. 399-414.
- JEFFREY, Bob y Peter Woods (2003), *The Creative School: A framework for success, quality and effectiveness*, Londres, Routledge/Falmer.
- LAVE, Jean y Etienne Wenger (1991), *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*, Nueva York, Cambridge University Press.
- LEONTIEV, Alexei (2005), "Lecture 13. The structure of consciousness", *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. XLIII, núm. 5, pp. 14-24.
- MASLOW, Abraham (2008), *La personalidad creadora*, Barcelona, Kairós.
- MCADAMS, Dan, Ruthellen Josselson, Amia Lieblich (eds.) (2006), *Identity and Story. Creating self in narrative*, Washington DC, American Psychological Association.
- MCDONALD, Matthew (2008), "The Nature of Epiphanic Experience", *Journal of Humanistic Psychology*, vol. 48, núm. 1, pp. 89-115.
- MONEREO, Carles y Antoni Badía (2011), "Los heterónimos del docente: identidad, *selves* y enseñanza", en Carles Monereo y Juan Ignacio Pozo (coord.), *La identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites*, Madrid, Narcea, pp. 57-76.
- PICKARD, Angela y Richard Bailey (2009), "Crystallizing Experiences among Young Elite Dancers", *Sport, Education and Society*, vol. XIV, núm. 2, pp. 165-181. DOI: 10.1080/13573320902809047
- RIESSMANN, Catherine K. (2008), *Narrative Methods for the Human Sciences*, Thousand Oaks, Sage.
- SFARD, Anna y Anna Prusak (2005), "Telling Identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity", *Educational Researcher*, vol. XXXIV, núm. 4, pp. 14-22.
- TRIPP, David (1992), "Critical Theory and Educational Research", *Issues In Educational Research*, vol. II, núm.1, pp. 13-23.
- TRIPP, David (2012), *Critical Incidents in Teaching: Developing professional judgement*, Londres/Nueva York, Routledge Falmer.
- WALTERS, Joseph y Howard Gardner (1986), "The Crystallizing Experience: Discovery of an intellectual gift", en Robert Sternberg y Janet Davidson (eds.), *Conceptions of Giftedness*, Nueva York, Cambridge University Press, pp. 306-331.
- WENGER, Etienne (1998), *Communities of Practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WOODS, Peter (1995), *Creative Teachers in Primary Schools*, Buckingham, Open University Press.
- WOODS, Peter (1997), *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- YAIR, Gad (2008), "Key Educational Experiences and Self-Discovery in Higher Education", *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, vol. XXIV, núm. 1, pp. 92-103.
- YAIR, Gad (2009), "Cinderellas and Ugly Ducklings: Positive turning points in students' educational careers-exploratory evidence and a future agenda", *British Educational Research Journal*, vol. XXXV, núm. 3, pp. 351-370.