

Fernando Hernández-Hernández
José Miguel Correa Gorospe
(Coords.)

Es hora de que hablemos de cómo se aprende en la universidad

Es hora de que hablemos de cómo
se aprende en la universidad

Los textos de esta publicación han recibido una doble revisión, entre pares y de los coordinadores.

Coordinación:

FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ

JOSÉ MIGUEL CORREA GOROSPE

Autoría:

ESTIBALIZ ABERASTURI-APRAIZ

SARA CARRASCO SEGOVIA

AURELIO CASTRO VARELA

JOSÉ MIGUEL CORREA GOROSPE

EIDER CHAVES GALLASTEGUI

GABRIELA DA SILVA BULLA

SILVIA DE RIBA MAYORAL

MARIA DOMINGO-COSCOLLOLA

ANA GONÇALVES DE ABREU SOSA

REGINA GUERRA GUEZURAGA

AINGERU GUTIÉRREZ-CABELLO BARRAGÁN

FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ

FERNANDO HERRAIZ-GARCÍA

LAURA MALINVERNI

MIRIAM PEÑA-ZABALA

ELIZABETH PÉREZ IZAGUIRRE

JUDIT ONSÈS SEGARRA

JUANA MARÍA SANCHO-GIL

ALAITZ SASIAIN CAMARERO-NÚÑEZ

SANDRA SOLER CAMPO

BETTINA STEREN DOS SANTOS

MAR SUREDA PERELLÓ

Fernando Hernández-Hernández
José Miguel Correa Gorospe
(Coords.)

Es hora de que
hablemos de cómo
se aprende en la
universidad

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *Es hora de que hablemos de cómo se aprende en la universidad*

Este libro es parte del proyecto «Trayectorias de aprendizaje de jóvenes universitarios: concepciones, estrategias, tecnologías y contextos». Ministerio de Ciencia e Innovación, PID2019-108696RB-I00. 2020-2023



Primera edición: mayo de 2024

© Fernando Hernández-Hernández, José Miguel Correa Gorospe (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN (papel): 978-84.10054-44-8

ISBN (PDF): 978-84-10054-45-5

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Agradecimientos

A los 50 estudiantes que nos regalaron su tiempo y sus historias, por su generosidad y por la oportunidad que nos han dado de aprender en compañía.

A los estudiantes que respondieron al cuestionario virtual y participaron en los grupos de conversación, porque han contribuido a contrastar algunas aportaciones de la investigación y a señalar otros modos de plantear las relaciones pedagógicas en la universidad.

Al profesorado que participó en los grupos de discusión, por compartir su tiempo y aceptar afrontar cuestiones que van más allá de los requerimientos de la universidad. Por desvelar la importancia de la escucha colectiva más allá de los compartimentos estancos en los que se estructura la universidad.

A quienes se atreven a pensar la universidad como una institución no replegada en sí misma, ni orientada a las competencias, el conocimiento aplicado y la productividad. Una universidad que no descarta ni considera irrelevante el conocimiento humanístico, crítico y teórico. Una universidad que reflexiona sobre el énfasis que se pone en la mejora, la eficiencia y los estándares, y que trata de proyectarse con un lenguaje y unas relaciones basadas en la ética, los cuidados y los valores orientados a un proyecto de vida en común.

Sumario

1. Esbozar algunos hilos de sentido: contar la historia de una investigación desde lo que no aparece en los artículos. 13
FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, JOSÉ MIGUEL CORREA GOROSPE

PARTE I. CONFIGURAR EL FENÓMENO DE LA INVESTIGACIÓN

2. De nuestro interés por poner el aprender en contexto. 33
AURELIO CASTRO VARELA, FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ
3. El marco en el que nos situamos: las trayectorias de vida de aprendizaje 45
REGINA GUERRA GUEZURAGA, JUANA M. SANCHO-GIL
4. Investigar desde la posición de encuentro entre sujetos y saberes en un espacio de relación 59
ELIZABETH PÉREZ IZAGUIRRE, JUANA M. SANCHO-GIL
5. La política de la investigación como enredo entre la metodología, las maneras de aprender, las formas de conocerlo y una «ética en práctica» 73
MAR SUREDA PERELLÓ, AURELIO CASTRO VARELA

PARTE II. CAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

6. Acercarse al otro que nos regala su historia desde una ética relacional performativa 87
FERNANDO HERRAIZ-GARCÍA, ALAITZ SASIAIN,
ESTIBALIZ ABERASTURI-APRAIZ

7. Las concepciones de tres jóvenes universitarias sobre el aprender	105
AINGERU GUTIÉRREZ-CABELLO BARRAGÁN, LAURA MALINVERNI, SILVIA DE RIBA MAYORAL	
8. Nadie sabe lo que se puede aprender con, en y a través del cuerpo. Notas sobre el carácter afectivo y corporal de los procesos de aprendizaje.	119
SILVIA DE RIBA MAYORAL, EIDER CHAVES GALLASTEGUI, SARA CARRASCO SEGOVIA, ELIZABETH PÉREZ IZAGUIRRE	
9. Más allá de la perspectiva cognitiva: el sentido que los estudiantes dan a las estrategias de aprendizaje	135
FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, JUANA MARÍA SANCHO-GIL	
10. Las contexturas de aprendizaje: explorar cruces y seguir relaciones entre entornos de aprendizaje	155
FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, SARA CARRASCO SEGOVIA, SANDRA SOLER CAMPO	
11. Las tecnologías digitales en el aprendizaje	169
LAURA MALINVERNI, MARIA DOMINGO-COSCOLLOLA, JUANA M. SANCHO-GIL	
12. Lo que nos dijeron los estudiantes sobre su experiencia de aprendizaje en la universidad	185
MIRIAM PEÑA-ZABALA, REGINA GUERRA GUEZURAGA, AINGERU GUTIÉRREZ-CABELLO BARRAGÁN	
13. Cómo elaboramos un cuestionario para no preguntar lo que ya sabíamos y extender la conversación	201
JOSÉ MIGUEL CORREA GOROSPE, FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ	

PARTE III. DERIVAS DE LA INVESTIGACIÓN

14. <i>No sabía qué escribir, porque no sabía qué quiere decir aprender: pensar el aprender desde la perspectiva de la indeterminación.</i>	223
EIDER CHAVES GALLASTEGUI, FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ	

15. Lo que nos dijo el profesorado sobre sus dificultades y tensiones ante el aprender de los estudiantes	239
JOSE MIGUEL CORREA GOROSPE, FERNANDO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ	
16. Carta a la universidad: la visión de los jóvenes.	261
ESTIBALIZ ABERASTURI-APRAIZ, JUDIT ONSÈS SEGARRA, MAR SUREDA PERELLÓ	
17. Trayectoria de aprendizaje de una joven universitaria: aportaciones sobre el proceso de construcción de la docencia	271
BETTINA STEREN DOS SANTOS, ANA CRISTINA GONÇALVES DE ABREU SOUZA, GABRIELA DA SILVA BULLA	
18. Cartografía de una investigación.	287
ALAITZ SASIAIN, JUDIT ONSÈS, FERNANDO HERRAIZ-GARCÍA	
19. Pensar las relaciones pedagógicas en la universidad desde la investigación de TRAY-AP.	301
FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, JOSÉ MIGUEL CORREA GOROSPE	
Índice	321

Esbozar algunos hilos de sentido: contar la historia de una investigación desde lo que no aparece en los artículos

FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ
JOSÉ MIGUEL CORREA GOROSPE

1.1. Un libro que desvela algunas capas de un proceso de investigación

Este es un libro que trata de dar cuenta de algunas capas de lo que acontece en un proceso de investigación sobre cómo aprenden los estudiantes universitarios.¹ Dar cuenta supone afrontar la posibilidad de visibilizar lo que con frecuencia no aparece en los artículos, que están limitados por los formatos y los requerimientos de las revistas. Dar cuenta supone asumir que no «todo» se puede hacer transparente y que en una investigación de tres años en la que participan 22 investigadoras hay zonas grises que se relacionan con el no saber, con dar sentido a determinados marcos y situaciones, y con cómo acoger la tensión que generan las diferencias a la hora de llevar a cabo un proceso de investigación colectivo. Sin olvidar que, si bien dar cuenta es contar una historia, es necesario considerar que esa historia no solo existe en su devenir, sino que sobre todo se encarna y cobra sentido en el proceso de escritura..., en el dar cuenta. Y para acometer esta empresa se necesita darse espacio (un libro es un lugar que permite expandirse tanto en los modos de narrar como en lo

1. TRAY-AP. «Las trayectorias de aprendizaje de los jóvenes estudiantes universitarios: concepciones, contextos, estrategias y tecnologías» (PID2019-108696RB-I00). <https://cutt.ly/1wGAShI1>

que se narra de la investigación) para explorar meandros, asumir puntos de fuga, señalar contradicciones, mostrar retrocesos y rescatar situaciones de extrañeza. Todo ello con el propósito de que la investigación sea transparente, pero sin olvidar que siempre estarán ahí las inevitables zonas de opacidad.

Dar cuenta es también abrirse a preguntas que quien lleva a cabo la investigación no se planteó cuando escribió el proyecto. Algo que puede suceder si los investigadores trataron de acomodarse al formato que le pedía el comitente (aquí la convocatoria de Retos del Ministerio de Ciencia y Tecnología del Gobierno de España) y el parecer de unos imaginados evaluadores. En los años que llevamos presentando proyectos hemos aprendido que no hay que poner todo lo que sabemos sobre lo que tratamos de expandir nuestra comprensión. Tenemos que ser cuidadosos en no abrir puertas que lleven a territorios poco explorados, pues se corre el riesgo de que, si se salen del camino transitado, no reciban una valoración favorable. Por eso hay preguntas que se dejan pendientes y que no se exponen, y se opta por el simulacro de mostrar que se tienen todas las preguntas y el camino para llegar a responderlas. Cuando uno sabe que en el recorrido de la investigación siempre aparecen nuevas preguntas y desvíos del trayecto prefijado. Y esos desvíos marcados por el no saber son los que realmente dan sentido a un proceso de investigación.

Dar cuenta también implica reconocer lo que acontece si quien escribe el proyecto, en el caso de que sea una sola persona, no será quien realice individualmente la investigación. Pues investigar es siempre una tarea colectiva. Y lo que sucede en el grupo que investiga, que acoge trayectorias, propósitos, ritmos e implicaciones diferentes, es algo que se mantiene en la oscuridad del formato de los artículos pero que necesita ser desvelado. Porque en esa trama de relaciones, atravesada por lo no dicho de los movimientos del grupo, también se «encarna» la investigación. En el devenir del grupo «está» la investigación.

Por eso, un libro escrito con el propósito de desvelar, pero también de reconocer los límites de lo que se cuenta y de lo no dicho, hace que la investigación sea un espacio de escucha e intercambio que responde a un compromiso ético. De escucha de las posiciones desde las que cada cual se coloca para narrar(se) en

la investigación. Por eso desvelar las ilusorias unanimidades no solo brinda riqueza de puntos de vista, sino la posibilidad (y el riesgo) de que las contradicciones se hagan patentes. Y de las contradicciones y tensiones surge también lo relevante de un proceso de investigación.

1.2. Comenzar por el principio: lo que nos llevó a plantear esta investigación

Si se hace un seguimiento de la trayectoria de los dos grupos de investigación que participamos en este proyecto (Esbrina y Elkarrikertuz), hay un tema de interés que aparece como recurrente: indagar sobre los sentidos del aprender y los movimientos de los sujetos que aprenden en las sociedades contemporáneas. Esta problemática no la hemos abordado desde un marco disciplinar específico, sino desde un cruce de perspectivas. El aprender no es solo una cuestión que se puede afrontar únicamente desde la psicología, la pedagogía o la neurociencia, sino que está cruzada con los imaginarios que las sociedades despliegan sobre los sentidos del aprender, las condiciones personales y sociales de los individuos que aprenden y lo que se deriva de la propia evolución de la especie humana (Nasir *et al.*, 2021). Todos estos campos proyectan capas que ofrecen modos de comprensión sobre lo que el aprender puede ser, pero también sobre su función adaptativa, clasificatoria y normativa.

Con este bagaje llegamos a preguntarnos, después de haber realizado una investigación sobre cómo aprende el profesorado (de Educación Primaria y Secundaria) (Hernández-Hernández *et al.*, 2020), cómo y dónde aprenden los estudiantes universitarios. En esta investigación sobre cómo aprenden los docentes, comenzamos a esbozar y comprender que aprender es, por encima de todo, una cuestión de relaciones. Lo que nos llevó a prestar atención no a los «resultados» del aprendizaje, sino a cómo se posibilitan los encuentros en los que se comparten subjetividades y saberes. También implicó asumir que el aprender, como vimos con los docentes, no es solo un proceso cognitivo, sino también performativo, experiencial y afectivo. «Por eso entendemos que las relaciones de aprender, como el proceso de una investigación, tienen lugar en espacios que no están estratificados y

estructurados, sino que se abren a la posibilidad de la indagación y del compartir permanente...en una red de relaciones» (Hernández-Hernández *et al.*, 2020, p. 38).

Para poner sobre aviso de cómo llegamos a preguntarnos quiénes son y cómo aprenden los estudiantes universitarios, se ha de decir que tiene mucho que ver con nuestra tarea como docentes en la universidad. En la conversación que mantuvimos con Carlota, una estudiante de Comunicación Audiovisual, que participó en la investigación que aquí nos ocupa, al final del tercer encuentro, ella planteó un interrogante que dio pie a hablar sobre el sentido de la investigación:

C: Quiero preguntarte, porque me sorprendió bastante, que alguien que es mayor que yo tenga interés en saber cómo piensan los jóvenes o cómo aprenden. Quería saber de dónde viene ese interés.

F: Ese interés viene de mirarnos a nosotros mismos. Somos un grupo de 22 personas de las universidades de Barcelona y del País Vasco. Un día, conversando sobre cómo aprenden los profesores de Primaria y Secundaria, explicitamos que no sabemos quiénes son nuestros estudiantes. Que teníamos la sensación de que se va produciendo un océano de distancia entre ellos y nosotras, y quisimos saber qué es lo que origina esa lejanía. Nuestra primera respuesta no fue que estamos viviendo experiencias diferentes; algo que es una obviedad, pues cada uno vive lo que le toca o puede vivir. No entramos en la trampa de pensar en si «somos mejores o somos peores», pues cada uno vive experiencias distintas. Hablando con otros colegas nos decían: «es que ahora no saben tal cosa». Lo que nos llevaba a preguntar sobre lo que cada uno sabía cuando tenía 20 años. Vimos que era absurdo compararse desde la fantasía de la nostalgia.

Desde el primer momento tuvimos la intuición de que estaban aprendiendo de otras maneras. Y reconocerlo era importante para nosotros y para la universidad. Saber cómo están aprendiendo los estudiantes y qué sentido dan al aprender es relevante si queremos que su experiencia en la universidad tenga sentido y que no se reduzca a estudiar para un examen o para obtener un título. Si tratamos de que sus experiencias de aprender estén atravesadas por la curiosidad, la pasión o la actitud crítica; si queremos que no valoren solo lo que les interesa –pues si solo aprenden lo que te interesa, se pierden todo lo que no saben que les puede interesar–; si buscamos

que se abran a lo que no saben y a lo que les desafía porque les resulta difícil y les confronta con sus imaginarios y concepciones, necesitamos acercarnos a quiénes son y cómo aprenden.

Detrás de estas reflexiones latía un deseo de tratar de entender aquello que intuíamos pero que no sabíamos. Y nos planteamos que era necesario acercarnos a los relatos de experiencia de los estudiantes en torno a cómo se relacionan con el aprender no solo ahora, en la universidad, sino a lo largo de su trayectoria como sujetos que aprenden en diferentes lugares y contextos. Pero para llevarlo a cabo no podemos olvidar que, aunque como docentes intentamos promover relaciones pedagógicas, generar posibilidades de aprendizaje compartido y situarnos desde una posición de escucha, lo hacemos en una institución como la universidad, que no favorece con su estructura –de grados, tiempos y espacios de aprendizaje compartimentalizados– pensar e investigar sobre quiénes son los estudiantes con los que habitamos en la universidad.

Y decidimos, para adentrarnos en esta situación de no saber, pensar una investigación que siguiera, como dice Frost, un camino poco transitado. Por eso nos planteamos que era necesario crear situaciones de encuentro en las que, a partir de la conversación, pudiéramos juntos explorar tanto lo que les pasa a ellos como a nosotros. Y hacerlo desde una ética de la reciprocidad. En este deseo late algo tan básico como decir: «no podemos continuar en nuestro trabajo como docentes sin saber quiénes son estas personas con las que nos encontramos dos o tres veces por semana». Podemos continuar enseñando lo que sabemos, pero siendo conscientes de que, aunque nos escuchen de manera educada, muchas veces están en otro lugar.

C: Sí, claro. Al final, por mucho que ustedes hayan tenido nuestra edad, en ese momento tienen una cabeza en un lugar diferente.

F: Por lo que dices, vimos que era necesario asumir que nuestro trabajo necesita saber dónde está el Otro. Además, durante la pandemia vimos que nuestra tarea como docentes también tiene mucho que ver con los cuidados. Por eso estamos pensando lo que significa cuidar en la universidad, porque no es muy frecuente colocar esta noción en una institución que se configura como una maquinaria que no cuida. Por eso, toda investigación, pero también todo proceso de aprender comienza desde la consciencia de «no saber» y la apertura al deseo de saber.

Podemos decir, entonces, que esta investigación surge de sentirnos interpelados en nuestra actividad como docentes por la intuición de la existencia de una lejanía con los lugares que habitan los estudiantes cuando entran a formar parte, con frecuencia a tientas, de las relaciones pedagógicas que se promueven en la universidad.

1.3. Lo que tratamos de comprender y de poner en relación

En este libro nos centramos en algunos aspectos de las dinámicas en las que se constituyen las experiencias de aprendizaje de los estudiantes universitarios que se relacionan con los contextos, las relaciones y las disposiciones (las diferentes maneras de aproximarse a las situaciones de aprendizaje por parte de los estudiantes) que confluyen y articulan estas experiencias. Como mostramos con más detalle a lo largo de los capítulos del libro, el aprendizaje por parte de los jóvenes no es solo una función cognitiva, sino un proceso situado, que es relacional y está vinculado a las trayectorias vitales individuales de los jóvenes (capítulo 2). Comprender el papel de los contextos, las relaciones y las disposiciones no solo contribuye a una mejor comprensión de estos procesos de aprendizaje fuera y dentro de la universidad, sino que también permite sugerir una serie de implicaciones para la política universitaria y la enseñanza (Biesta *et al.*, 2009, p. 9, parafraseado). Respecto a las disposiciones, la cuestión fundamental no es tanto confirmar que los jóvenes actúan de maneras diferentes, sino identificar los factores e influencias, junto con sus características relacionales, que afectan a sus disposiciones.

Acercarse al aprender de los universitarios en términos de la interacción entre contextos, relaciones y disposiciones no es, por supuesto, todo lo que se puede decir sobre estos procesos de aprendizaje. Sin embargo, utilizar esta «lente» es una forma útil para comprender tanto la naturaleza omnipresente como elusiva de estos procesos de aprendizaje. De este modo, no solo puede ayudarnos a comprender mejor las complejidades del aprendizaje en la universidad y la vida cotidiana, sino que también ofrece vías para apoyar y mejorar estos procesos de aprendizaje (Biesta *et al.*, 2009, p. 20, parafraseado).

A lo largo del libro se utiliza, a veces de manera indistinta, las nociones de aprender y aprendizaje. Si bien remiten al mismo campo conceptual y de experiencia, no tienen la misma genealogía ni se articulan en un mismo discurso sobre lo que el sujeto debe ser y cómo esta realidad resbaladiza se puede pensar. Atkinson (2011) establece una diferencia entre aprendizaje y aprender que, en buena medida, nos ha guiado en la investigación y en nuestro trabajo como docentes. Aprender tiene que ver con lo que nos afecta, por ello nos lleva a cambiar nuestra mirada sobre nosotros, los otros y el mundo. Este sentido del aprender forma parte de un evento que nos transforma. Por su parte, la noción que subyace al aprendizaje refleja frecuentemente una fantasía de la pedagogía y la psicología, desde la que se proyecta la promesa de «medir» lo que se aprende, en general, a través de pruebas de papel y lápiz. La aportación de Atkinson nos lleva a considerar que aprender es, por encima de todo, una cuestión de relaciones, que nos invita a prestar atención no tanto a los «resultados» del aprendizaje (como si fuera posible saber «realmente» lo que los individuos han aprendido) sino a cómo se posibilitan los encuentros en los que se comparten subjetividades y saberes.

1.4. Investigar desde una ética relacional

Otro aspecto que queremos presentar en esta introducción –y que atraviesa el libro– es lo que implica adoptar una posición ética que se entrelaza con las perspectivas ontológica, epistemológica y metodológica, y que se inspiran en un enfoque sociocultural del conocimiento y del aprendizaje (Nasir *et al.*, 2021). Desde este ensamblado (Latour, 2008), no consideramos la ética como algo que viene marcado por los protocolos, sino como una forma de encarnar las relaciones. Adoptar una perspectiva relacional, a partir de la revisión de autores como Guillemin y Gillam (2004), Edwards *et al.* (2015) y Romm (2020), supone asumir que la disposición ética no es un a priori, sino que emerge de la interacción y conversación entre investigadores y agentes sociales que en sus encuentros generan nuevas realidades éticas.

Desde esta perspectiva, la ética en la investigación de TRAY-AP se refiere a ser capaz de expresar y dejarse afectar por los valores éticos que guían a los individuos y grupos que forman parte

del estudio. Este enfoque ético pasa también por la conciencia de que la investigación afecta al fenómeno de estudio y crea realidades al transitar en un terreno que no es una representación de un mundo preestablecido; lo cual resulta relevante en una investigación en la que algunos de los encuentros con los colaboradores tuvieron lugar durante la covid. Una situación que les afectó a ellos y a nosotros, que atravesó el acontecer de la investigación y que llevó a que algunos de los encuentros se configurasen como espacios de escucha y cuidado.

Desde la ética relacional y del cuidado tenemos presente las nociones de reciprocidad y responsabilidad, desde las que pretendemos superar la lógica realista en la investigación y la concepción del participante como objeto o sujeto-investigado-pasivo. Esto supone cuestionar el establecimiento de relaciones jerárquicas y nos coloca en un proceso horizontal de colaboración y aprendizaje dialógico, donde todo aquel involucrado en la investigación es un coinvestigador. De este modo, se busca abrazar la complejidad del contexto, involucrar a las personas, comprometerse con ellas y crear encuentros reflexivos con la intención de conocer, pero también de transformar (Crespo-Balderrama y Tapia-Figueroa, 2021). Tener en cuenta lo anterior puede ayudar a situar y dialogar con lo que en este libro se plantea y ofrece.

1.5. Las capas que desvela el libro

Cuando nos planteamos una manera de dar cuenta de lo acontecido durante el proyecto TRAY-AP elaboramos una primera lista de los temas que queríamos explorar. De entrada, salieron los que eran más evidentes y que tenían que ver con la fundamentación, la metodología y los ejes (concepciones, estrategias, contextos y relación con las tecnologías digitales) desde los que nos acercamos a los sentidos y experiencias de aprender de los estudiantes universitarios. Pero una vez esbozados esos puntos, comenzaron a surgir otras cuestiones que daban cuenta de otras acciones que han tenido lugar en la investigación: grupos de conversación con estudiantes y profesores, la realización de un cuestionario para contrastar e invitar a otros estudiantes a la conversación que plantea TRAY-AP y la ética en la investigación. Después se añadieron otros temas que llevaban esos ejes y situa-

ciones a otros marcos conceptuales desde donde pensar la investigación: el conocimiento situado, la noción de trayectorias de aprendizaje, el enredo onto-ético-episte-metodológico, investigar cómo encuentro entre sujetos, la indeterminación, la cartografía de la investigación...

Una vez distribuidos los capítulos, la experiencia de escritura se planteó como una tarea compartida. En primer lugar, entre quienes hacían suyo el proceso de escritura. Después, cada capítulo fue leído por otros dos colegas que aportaron sugerencias. Finalmente, los coordinadores volvieron a leer todos los textos para ajustar repeticiones, poner en relación los diferentes capítulos y articular una trama común que recogiera la diversidad de perspectivas y modos de escritura. Explicitadas las finalidades y el proceso de escritura del libro, en este último apartado no queremos abordar de lo que trata cada uno de los capítulos, sino las capas de la investigación que desvelan y algunos modos de afrontar el fenómeno que se ha ido configurando en TRAY-AP. La primera parte del libro está dedicada a pensar sobre lo que fundamenta la investigación. Recoge cinco capítulos que esbozan los referentes desde los que se ha llevado a cabo el estudio. No son referentes que definen un «marco teórico» o «un estado de la cuestión». Son zonas de contacto, lugares del pensar que no estaban definidos *a priori* como tales, sino que se fueron perfilando al ir configurando el fenómeno de la investigación.

Investigar como devenir-juntos. En el capítulo 2, Aurelio Castro y Fernando Hernández dan cuenta de cómo en TRAY-AP se afronta la relación con lo singular de cada participante. Esto supone que los estudiantes universitarios no se entienden como una categoría sociológica y como entidades individuales, sino como fenómenos que se configuran en la investigación... y en las relaciones pedagógicas. Esto hace que la investigación se despliegue como un encuentro onto-episte-metodológico y ético basado en la escucha cuidadosa, la conversación en proximidad y abierta a las resonancias y a un devenir-juntos, entre el equipo investigador y el grupo de colaboradores. Hablar de devenir-juntos significa que recorrimos un camino en común y que ese recorrido nos desplazó también en nuestra manera de pensar el aprendizaje.

Las trayectorias de vida de aprendizaje. En el capítulo 3, Regina Guerra Guezuraga y Juana M. Sancho-Gil añaden una capa a la hora de afrontar cómo las personas aprenden desde la comple-

alidad de las relaciones humanas que se enredan en espacios, lugares, contextos y entornos. Y desde ahí se plantea la necesidad de acercarse a cómo objetos, cuerpos, afectos y materialidades atraviesan el aprendizaje y la enseñanza. Para abordar estos enredos toman la noción de «trayectorias de vida de aprendizaje» –a partir de cómo la plantean Biesta *et al.* (2008) en el proyecto de *Learning Lives*–, que permite dar cuenta de los procesos de aprendizaje a lo largo, lo ancho y lo profundo de las vidas de los colaboradores en la investigación. Esta noción despliega una amplia concepción del aprendizaje, incluyendo contextos de educación formal y de la vida cotidiana.

Una investigación inclusiva. En el capítulo 4, Elizabeth Pérez Izaguirre y Juana M. Sancho-Gil parten del hecho de que investigar sobre las experiencias que afectan a otros demanda implicarlos e incluirlos, poniendo en práctica la idea de colaboración en la investigación. Superando perspectivas en investigación educativa que promueven estrategias que distancian a los investigadores de quienes nos regalan su tiempo y sus historias. Desde este punto de partida, el capítulo se articula en torno a la idea de cómo establecer una relación colaborativa e inclusiva en el proceso de investigación. Para ello, se explora el tránsito desde investigar *sobre* el otro, a investigar *con* el otro (Hernández, 2011; Nind, 2014). Lo que implica revisar la importancia de la voz y cuestionar la noción de *dar voz*, para pasar a la de escucha atenta en la investigación.

El enredo onto-episte-metodológico y ético. El capítulo 5, escrito por Mar Sureda y Aurelio Castro, aborda cómo afrontar una política de investigación fundamentada en el enredo constante de la metodología con la ontología múltiple y relacional de aquello que se trataba de conocer y con una epistemología situada en diversos escenarios y momentos, entre los cuales se dan, asimismo, continuidades y separaciones. Para afrontar este desafío eluden una posición distanciada o pretendidamente neutral y tratan de corresponder a las aportaciones y relatos de cada participante con una escucha afectiva, reflexiones compartidas y resonancias o gestos de complicidad. Este tipo de acompañamiento se vincula a una *ética en práctica*, basada en una relación no extractiva y cuidadosa entre investigadores y colaboradores.

La ética performativa. En el capítulo 6, Fernando Herraiz-García, Alaitz Sasiain y Estibaliz Aberasturi-Apraiz añaden una nue-

va capa a la cuestión de la ética en la investigación. Lo hacen desde la noción de ética performativa que los llevó a desplazarse hacia la potencialidad de lo relacional en la acción de investigar. Con este desplazamiento, además de ir más allá de una ética normativa que protege a las colaboradoras de los dilemas éticamente comprometidos que pudieran surgir, fue importante abandonar la *ilusión de legitimidad* que daba la firma de consentimientos informados. Al final, se ha tratado de aprender a afrontar dilemas éticamente comprometidos de manera conjunta. Dilemas que no solo hacían pensar en la relevancia de las relaciones afectivas entre colaboradores, investigadores y lo material, sino también en aquello que pudieran *difractar* (Haraway, 1992) fuera de la investigación.

La segunda parte del libro está dedicada a presentar los caminos que recorre la investigación desde el encuentro con los colaboradores que nos regalaron su tiempo y sus historias. Desde otra perspectiva, estos serían los capítulos en los que se da cuenta del desarrollo de la investigación. Capítulos que presentan lo hecho y las aportaciones que se derivan de las decisiones tomadas y del trayecto realizado. No eludimos estas cuestiones, pero en lugar de agruparlas desde una dirección única en lo que a las decisiones metodológicas se refiere, se toman diferentes vías de diálogo con los «datos», se asume que estos son parte del fenómeno que se configura en la investigación y se explora lo que suele quedar en el fuera de campo. Se presta más atención a dónde nos ha llevado el devenir de la investigación que a los «resultados» obtenidos.

Las concepciones como fenómeno material y discursivo. En el capítulo 7, Aingeru Gutiérrez-Cabello Barragán, Laura Malinverni y Silvia de Riba Mayoral abordan las concepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje desde el «realismo agencial» como un fenómeno material y discursivo. Desde este planteamiento abogan por una comprensión de las concepciones como prácticas discursivas que invitan a prestar atención a las transformaciones –sobre el modo de concebir su aprendizaje– que han ido sucediéndose en los encuentros sostenidos con los colaboradores. Las tres trayectorias que toman como referentes permiten pensar sobre el impacto de las trayectorias de aprendizaje en lo aprendido, así como en la forma de aprender, la transformación subjetiva, y los diversos sentidos que se elaboran sobre el aprendizaje.

El cuerpo en una trama de afectos. En el capítulo 8, Silvia de Riba Mayoral, Eider Chaves Gallastegui, Sara Carrasco Segovia y Elizabeth Pérez Izaguirre parten de la premisa de que aprendemos cuando nos sentimos afectadas y que esa afectación está necesariamente atravesada por el cuerpo. Esta posición las lleva a interrogar a las trayectorias de aprendizaje realizadas en TRAY-AP: ¿Cuál es el lugar que ocupan el cuerpo y los afectos en el aprender? ¿Qué tipo de aprendizajes posibilitan? ¿Cómo se coloca o se nombra el cuerpo en estas trayectorias? Lo que se desprende de esta aproximación es que el cuerpo está siempre presente aun cuando no se nombra o se invisibiliza. Y que los afectos plantean el aprender como un proceso que tiene lugar en una trama en la que se vincula lo biográfico, lo afectivo y lo corpóreo, además de lo cognitivo, transitando desde el «afuera» de sus vidas diarias hacia el «adentro» de la universidad.

Ser con las estrategias de aprendizaje. El capítulo 9 se centra en la relación de TRAY-AP con la investigación sobre las estrategias de aprendizaje en la universidad. Fernando Hernández-Hernández y Juana M. Sancho-Gil señalan que este campo de estudio se suele focalizar en las estrategias de carácter metacognitivo y no tiene en cuenta las estrategias vinculadas a fuentes de información que se encuentran en internet, el aprendizaje en grupo, los cuidados o las experiencias de aprendizaje no académicas, entre otras, que son las que los colaboradores de TRAY-AP estiman como más relevantes. Desde esta consideración, este capítulo presenta un giro que tiene en cuenta a los estudiantes como «portadores» de estrategias de aprendizaje que han ido incorporando a su bagaje conceptual y práctico, no solo en la escolarización, sino en situaciones y contexturas de la vida diaria. Lo que les lleva no a «usar» las estrategias sino a «ser» con ellas. «Ser con» las estrategias implica prestar atención a lo que las estrategias «hacen», además de lo que son para los estudiantes.

Las contexturas de aprendizaje. La capa del capítulo 10, que han escrito Fernando Hernández-Hernández, Sara Carrasco Segovia y Sandra Soler Campo, se centra en la noción de contexturas de aprendizaje. Desde ella se trata de pensar la heterogeneidad de entornos en los que tiene lugar el aprender, así como los cruces y relaciones que entre ellos se generan. La investigación de TRAY-AP los llevó a entender que el sentido que los estudiantes dan al proceso de aprendizaje tiene una dimensión «ecológica», porque

tiene lugar en diferentes entornos vinculados a los numerosos ambientes, cada vez más diversificados, en los que se mueven. De esta manera, aprender está conectado con las prácticas localizadas que se vinculan a diferentes contextos (supermercado, viaje en autobús, clase de mates, lugar de trabajo, entornos digitales...).

Complejizar las tecnologías digitales. En el capítulo 11, Laura Malinverni, María Domingo Coscollola y Juana M. Sancho-Gil, exploran el lugar de las tecnologías digitales (TD) en el aprendizaje de los colaboradores con el fin de contribuir a plantear y fundamentar otros modos de pensar en los procesos de enseñanza y aprendizaje y el papel de la universidad. En particular, prestan atención tanto a las formas de describir los usos de las TD y la percepción de cómo y en qué sentido influyen en el aprendizaje de los colaboradores, como a sus creencias y concepciones acerca de estas y su impacto en su aprendizaje y en su entorno social. La revisión de sus reflexiones y experiencias permite construir un punto de partida que complejiza los discursos y prácticas que están definiendo la digitalización educativa.

Las relaciones pedagógicas. En el capítulo 12, Miriam Peña, Regina Guerra y Aingeru Gutiérrez-Cabello prestan atención a las aportaciones y reivindicaciones de los colaboradores sobre las relaciones pedagógicas en la universidad. Están a favor de un tipo de relaciones más cercanas y participativas, al tiempo que reclaman experiencias de aprendizaje que les reconozca como sujetos portadores de saberes, deseos y biografía. Reclaman que los cuerpos transiten por los espacios de aprendizaje de manera no pasiva; que se ponga en circulación el conocimiento a través del diálogo o la compartición de saberes y que la experiencia universitaria no quede relegada a un mero marco teórico ajeno a la realidad que se encontrarán fuera de ella. También cuestionan el uso de los espacios digitales; los cuales han servido, en muchas ocasiones y casi exclusivamente, para favorecer un tipo de pedagogía transmisiva, alejada de la necesidad de compartir, debatir y colaborar.

Un cuestionario como una invitación a debatir los límites. En el capítulo 13, José Miguel Correa Gorospe y Fernando Hernández-Hernández afrontan la aparente contradicción de incluir un cuestionario en una investigación de orientación narrativa. El

cómo se aborda esta contradicción es el tema de este capítulo. Para ello se narra el sentido participativo que se le dio a la construcción del cuestionario y el cómo la validación se realizó en cuatro fases: entre pares en el grupo de investigación; con estudiantes y profesorado en grupos de discusión; con estudiantes que validaron una primera versión y cuyas aportaciones llevaron a una versión prefinal, y con la revisión técnica de quien realizó la versión digital del cuestionario. Se apuntan, además, algunas de las cosas que sorprendieron de los resultados, de lo que *dijeron* los estudiantes, y de lo que aprendimos de todo este proceso.

El libro va hacia su final con una tercera parte en la que se asume el reto de dejarse llevar por algunas derivas que fueron apareciendo durante la investigación. Derivas que no estaban previstas y cuyo recorrido respondía al interés por experimentar en las formas de narrar y dialogar con conceptos como el de la indeterminación, que no suelen relacionarse con el aprender; en indagar a partir de lo que dicen los profesores sobre los estudiantes; en abordar lo que reclaman los estudiantes desde un relato ficcional; en seguir los rastros que deja una colaboradora en su trayectoria de aprendizaje, y en dar valor a la multimodalidad narrando visualmente el trayecto de la investigación.

Afrontar la indeterminación desde el no saber. En el capítulo 14, Eider Chaves Gallastegui y Fernando Hernández-Hernández exploran cómo la comprensión de la indeterminación espaciotemporal en el aprendizaje de quienes participan en TRAY-AP puede contribuir a pensar de otro modo las relaciones pedagógicas en la universidad. Para ello llevan los conceptos de certeza, incerteza e indeterminación al análisis de los diarios de campo multimodales que cada colaborador compartió en el tercer encuentro. Un encuentro en el que se recogen experiencias y circunstancias sobre cuándo, dónde, con quién y cómo tiene lugar el aprender. Dicha propuesta no contó con formas de hacer preestablecidas. De ahí que el análisis reconfigure los sentidos sobre el aprender e invite a los colaboradores a colocarse como observadores de su aprendizaje implicándose en un hacer una investigación que se configura mientras tiene lugar.

La mirada del profesorado. En el capítulo 15, José Miguel Correa Gorospe y Fernando Hernández-Hernández toman la experiencia y las transcripciones de los grupos de conversación con el profesorado para explorar cómo su «mirada hacia los

estudiantes» informa los modos de relación y el lugar en el que se inscriben como docentes. Cinco fueron las temáticas que sobresalieron en los dos grupos: tensión en la formación universitaria entre preparar para una profesión o contribuir a una ciudadanía crítica y responsable; la importancia de las transformaciones digitales que se están viviendo en la sociedad y la universidad; las limitaciones para abordar la diversidad del estudiantado en las aulas universitarias; el papel central que se atribuye a la evaluación en la orientación de las enseñanzas y estrategias de los estudiantes, y la falta de condiciones que el profesorado tiene para afrontar y sostener un necesario cambio metodológico.

Indagar desde la escritura ficcional. En el capítulo 16, Estibaliz Aberasturi-Apraiz, Judit Onsès Segarra y Mar Sureda dan cuenta de lo que los jóvenes piensan de la universidad. De lo que les aporta, de lo que les falta, de qué les permite pensar y de cómo la universidad podría mejorar como institución formativa. Para pensar a partir de las evidencias recogidas, se genera un relato ficcional en forma de carta, con el objetivo de poner énfasis en el papel de la escucha como lugar de encuentro y debate. Esta aproximación hace que el proceso de escritura, como señalan Laurel Richardson y Elizabeth St. Pierre (2017), conforme el proceso de indagación. Su lectura es una invitación a explorar estos procesos entrelazados y situados para pensar qué significa aprender en la universidad y para imaginar y crear otras realidades de aprendizaje.

Seguir los trazos de una trayectoria de aprendizaje. En el capítulo 17, Bettina Steren, Ana Cristina Gonçalves y Gabriela da Silva Bulla, profesoras que se desempeñan en la formación del profesorado en tres universidades brasileñas, entran en diálogo con la trayectoria de aprendizaje de Stephanie. Esto las lleva a revisar críticamente, tanto sus prácticas como profesoras como el currículum de las *licenciaturas*. De esta manera, la reflexión dialógica acerca de la trayectoria de aprendizaje de Stephanie pasa a ser un proceso indispensable para la constitución de futuros docentes. Al tiempo que sugiere la necesidad de sensibilización y de articulación con los demás colegas profesores universitarios.

Cartografiar el trayecto de la TRAY-AP. En el capítulo 18, Alaitz Sasiain, Judit Onsès y Fernando Herraiz-García cartografían el proceso de investigación, rescatando resonancias de los

investigadores y colaboradores, a partir de una lectura creativa de lo que se ha dicho, pensado y compartido. Con este propósito, el capítulo está articulado combinando lo visual y lo textual, evidenciando y reflexionando sobre aquellas aportaciones relevantes, así como las tensiones que suscitó la labor colectiva que ha vinculado a todos los agentes implicados en la investigación.

En el capítulo final, escrito por los coordinadores de libro, después de plantear algunos rasgos de la situación actual de la Universidad, se da cuenta de las visiones de los estudiantes que han participado en TRAY-AP sobre el aprendizaje y las tensiones y propuestas que realizan sobre la Universidad. Una universidad que forme a hombres y mujeres que piensen de manera independiente y que estudien para ser mejores y más críticos ciudadanos. Una universidad que se abre a la diversidad y que pone los medios para acercarse a la perspectiva de los estudiantes y, desde ella, atender a lo que necesitamos enseñar y aprender.

1.6. Antes de seguir con la lectura del libro

Trish Osler (2023) nos recuerda que, desde una investigación postestructuralista: 1) el aprender de los estudiantes universitarios es un fenómeno que se configura en la investigación y un conjunto –más que un producto– de múltiples relaciones; 2) la interpretación de ese fenómeno es mutable y se (auto)altera cuando se examina desde múltiples perspectivas; 3) el investigador reconoce su propia presencia y la naturaleza *agencial* del aparato onto-episte-metodológico y ético que despliega a lo largo de la indagación (Dixon-Roman, 2016) y 4) la investigación no pretende representar lo que es el fenómeno, sino más bien dar cuenta de «lo que hace» en diversas circunstancias (Hellman y Lind, 2017). Además, es necesario no olvidar que, a medida que cambian los contextos de la investigación, también puede cambiar el funcionamiento del fenómeno.

Señalamos estas premisas, que atraviesan todo el libro, para recordar que, si bien la investigación de TRAY-AP se nutre de la perspectiva postestructuralista, también sostiene un diálogo fructífero con la teoría sociocultural (en las trayectorias de aprendizaje) y con algunas aportaciones del realismo agencial

(las nociones de investigación como fenómeno, la sustentación onto-etico-episte-metodológica como enredo...).

También queremos señalar que en el libro hemos tratado de explorar maneras alternativas de narrar una investigación mostrando al investigador como alguien implicado, que, al tiempo que despliega una posición reflexiva, está atento a los movimientos inesperados; que persigue una forma de narrar que sea próxima al lector; que sostiene el rigor que procede del dar cuenta de las decisiones y las relaciones (con otros autores, con lo que nos han contado los colaboradores, con las evidencias que hemos generado) que apoyan aquello que se cuenta. Además, al escribir en compañía, hemos buscado generar conocimiento compartido desde la relación entre quienes participamos en la investigación.

Al final, hemos tratado de realizar una investigación que tenga sentido para quienes han formado parte de TRAY-AP y se acerquen a formar parte de la conversación que presentamos en los siguientes capítulos. En esta conversación, más que procesos y resultados, lo que queremos compartir tiene que ver con la propuesta de Iris Murdoch (2019), quien nos recuerda que cambiar el modo como miramos afecta a nuestra forma de actuar y también a nuestras relaciones con los demás.

Lo que a la postre hemos tratado con el proyecto TRAY-AP y con este libro es invitar a cambiar el modo de cómo miramos a los estudiantes en una universidad que parece más preocupada por regular y homogeneizar que por favorecer las condiciones para unas relaciones que promuevan formas de atención, no tanto como concentración individual, sino como una facultad para desear, acoger, escuchar y cuidar.

Referencias

- Atkinson, Dennis (2011). *Art, equality and learning: pedagogies against the state*. Sense.
- Biesta, Gert; Lawy, Robertt; Kelly, Narcie (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: the role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4, 5-24. <https://doi.org/10.1177/1746197908099374>
- Crespo-Balderrama, Mariza; Tapia-Figueroa, Diego (2021). *Innovación de contextos relacionales-comunicacionales para una educación trans-*

- formadora*. *Cátedra*, 4 (1), 35-55. <https://doi.org/10.29166/catedra.v4i1.2651>
- Dixon-Roman, Ezekiel (2016). Diffracting enfolding futures: critical inquiry in quantitative educational research. *Critical Education*, 7 (14), 1-23.
- Edwards, Mark; Webb, Dave; Chappell, Stacie; Kirkham, Nin; Gentile, Mary (2015). Voicing possibilities: a performative approach to the theory and practice of ethics in a globalized world. En: Palmer (ed.). *Handbook of research on business ethics and corporate responsibilities* (pp. 249-275). Business Science Reference
- Guillemin, Marilyns; Gillam, Lynn (2004). Ethics, reflexivity, and «ethically important moments». *Research Qualitative Inquiry*, 10 (2), 261-280. <https://10.1177/1077800403262360>
- Hellman, Annika; Lind, Ulla (2017). Picking up speed: re-thinking visual art education as assemblages. *Studies in Art Education*, 58 (3), 206-221. <https://doi.org/10.1080/00393541.2017.1331091>
- Hernández-Hernández, Fernando; Aberasturi Apraiz, Estíbaliz; Sancho-Gil, Juana M; Correa Gorospe, José Miguel (eds.) (2020). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Octaedro.
- Murdoch, Iris (2019). *La idea de perfección*. En: *La soberanía del bien* (trad.: Andreu Jaume Enseñat). Taurus.
- Nasir, Na'ilah S.; Lee, Carol D.; Pea, Roy; McKinney de Royston, Maxine (2021). Rethinking learning: what the interdisciplinary science tells us. *Educational Researcher*, 50 (8), 557-565. <https://doi.org/10.3102/0013189X211047251>
- Osler, Trish (2023). Embodied, entangled and felt: encounters between carte, audio geographies and the nonhuman in a public garden space. En: Sara Carrasco Segovia, Juana M. Sancho-Gil y Fernando Hernández-Hernández (eds.). *Affective cartographies. Affinities and affects in arts, research, and pedagogies* (pp. 81-98). Palgrave.
- Richardson, Laurel; St. Pierre, Elizabeth Adams (2017). La escritura. Un método de investigación. En: Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (coords.). *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación* (vol. V.). Gedisa.
- Romm, Norma Ruth A. (2020). Reflections on a post-qualitative inquiry with children/young people: exploring and furthering a performative research ethics. *Forum: Qualitative Social Research FQS*, 21 (1), art. 6, 1-36.

Parte I.
**Configurar el fenómeno
de la investigación**

De nuestro interés por poner el aprender en contexto

AURELIO CASTRO VARELA
FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ

Resumen

En este capítulo exploramos cómo en la investigación de TRAY-AP afrontamos la relación con lo singular de cada participante no solo para cuestionar las categorías generalizadoras (jóvenes, estudiantes universitarios, investigadoras), sino también para situar aquello que nos han regalado durante los encuentros que hemos compartido (con ellos y entre el equipo investigador). Tales encuentros no han tenido un afán extractivo, sino de creación de un espacio de colaboración en el que el propio encuentro, su singularidad, materialidad y performatividad daba un sentido otro a la investigación. Desde este marco la investigación de TRAY-AP muestra dos aportaciones principales: a) el aprendizaje por parte de los jóvenes no es solo una función cognitiva, sino más bien un proceso situado, que es relacional y está vinculado a las trayectorias vitales individuales de los jóvenes; b) los estudiantes universitarios, en lugar de tener capacidad de acción como entidades singulares, forman parte de una autoría distribuida que, a su vez, forma parte de un sistema complejo y vivo, siempre en movimiento. De ahí la dificultad de *atrapar* aquello que se mueve constantemente y la necesidad de girar la investigación no hacia *los resultados*, sino hacia los fenómenos que configuran la investigación y a sus desplazamientos.

2.1. Investigar y configurar el fenómeno que se investiga

Cuando acabas una historia, siempre es menos que la visión que tenías de ella antes de escribirla. Pero también puede hacer más de lo que sabías que estabas haciendo, decir más de lo que te das cuenta de que estabas diciendo. He ahí la mejor razón para confiar en ella: permitir que se encuentre a sí misma.
(URSULA K. LE GUIN, *Una cuestión de confianza*, 2017)

Aprender no es un proceso aislado que remite a un constructo sin contexto. La experiencia de aprender está encarnada en individuos con biografías singulares y se despliega en contextos específicos. Esta consideración implica que el aprendizaje no puede abordarse desde una única perspectiva, pues, siguiendo lo que nos propone Barad (2007), es un fenómeno en el que se enreda una maraña de actores y agentes humanos y no humanos, espacios, tiempo y materia que, a partir de las relaciones que establecen, están constantemente reconfigurándose en lo que podemos llamar *experiencias de aprender*. En estas experiencias, aprender y conocer no son algo separado entre sí y del mundo, sino que están entrelazados y siempre en movimiento. Se constituyen en un ensamblaje que incluye a todos ellos en un enredo, en una intraactuación y en un devenir-juntos. Este ensamblaje incluye a los estudiantes universitarios, que ya no se entienden como una categoría sociológica y como entidades individuales en el mundo, sino como fenómenos que se configuran en la investigación... y en las relaciones pedagógicas.

En este marco, nuestra investigación ha dado lugar a una rica maraña de actores inesperados, como las tecnologías digitales y no digitales, los discursos sobre el aprendizaje, las cuestiones éticas y las *responsabilidades*, las actuales visiones sobre la universidad y muchos otros. La investigación de TRAY-AP muestra que los estudiantes universitarios, en lugar de tener capacidad de acción como entidades singulares, forman parte de una autoría distribuida que, a su vez, forma parte de un sistema complejo y vivo que se encuentra siempre en movimiento. De ahí la dificultad de *atrapar* aquello que se mueve constantemente y la necesidad de girar la investigación no hacia *los resultados*, sino hacia el fenómeno/los fenómenos y sus desplazamientos.

Desde este punto de partida, en este capítulo exploramos cómo en la investigación de TRAY-AP afrontamos la relación con lo singular de cada participante no solo para cuestionar las categorías generalizadoras (jóvenes, estudiantes universitarios, investigadoras), sino para situar aquello que nos han regalado durante los encuentros que hemos compartido (con ellos y entre el equipo investigador). Tales encuentros no han tenido un afán extractivo, sino de creación de un espacio de colaboración en el que el propio encuentro, su singularidad, materialidad y performatividad daban un sentido otro a la investigación.

2.2. Los ejes de la investigación

Si tomamos las experiencias de aprender como un fenómeno que se va desplegando en la investigación, en TRAY-AP se ha tratado de desglosar algunas de las configuraciones que tales experiencias adquieren como fenómeno. Lo que nos lleva a considerar que, en función de las decisiones que se tomen en la investigación, el fenómeno puede materializarse de una forma u otra (Barad, 2007). No hay que olvidar que los fenómenos se generan en la intraacción entre los marcos onto-episte-metodológicos y éticos desde los que nos situamos, y en cómo se establecen en las experiencias o escenas significativas de aprender que hemos ido recogiendo a partir de los encuentros con los estudiantes participantes en el estudio. Estos encuentros estaban atravesados por cuatro nociones de concepciones, estrategias, contexturas y tecnologías, para así, desde ellas y en la medida que fuera posible, generar conocimientos *otros* no tanto sobre cómo el aprender tiene lugar dentro y fuera de la universidad, sino sobre la trama de relaciones de las que los estudiantes forman parte y en la que las experiencias de aprender se configuran. En este punto, nos detenemos en el sentido de partida de estos cuatro focos o ejes:

- *Concepciones.* En TRAY-AP se asume que los estudiantes, durante su trayectoria biográfica, han ido interiorizando –en las relaciones con las instituciones, en la vida diaria y con diferentes agentes socializadores– concepciones sobre lo que es el aprendizaje y cómo se aprende con sentido. Como también se señala en el capítulo 4, tres han sido las perspectivas académicas

micas que han dominado el panorama sobre el aprendizaje (Nasir *et al.*, 2021). En primer lugar, la *conductista*, según la cual el aprendizaje es la acumulación de hechos y destrezas aprendidos mediante procesos de refuerzo (como, por ejemplo, las parrillas con criterios de evaluación del comportamiento). La labor del profesor es proporcionar información y reforzar su recuperación. En segundo lugar, la *cognitivista*, para la que el aprendizaje se cultiva mejor mediante una exploración activa al servicio de situaciones del mundo real (por ejemplo, el aprendizaje basado en problemas), de modo que enseñar a los jóvenes a aprender es fundamental para que desarrollen los hábitos mentales necesarios para gestionar su propio aprendizaje. Y, finalmente, la *socioculturalista*, que invita a prestar atención al contexto social de la enseñanza y el aprendizaje; tener sensibilidad por las cuestiones de pertenencia, prejuicio e inclusión; considerar la gama de «repertorios de práctica» (Gutiérrez y Rogoff, 2003) que los estudiantes traen al aula, y poner el foco en las rutinas sociales y las conexiones que apoyan el aprendizaje. La perspectiva de investigación sobre *teorías implícitas* (Marrero, 2009) evidenció que las concepciones de sentido común tienen que ver con referentes académicos. En la actualidad (Nasir *et al.*, 2021), los referentes se han ampliado y se va hacia una concepción interdisciplinaria que considera el aprendizaje vinculado con sistemas evolutivos, biológicos y neurológicos; integrado en una serie de dominios relacionados con el desarrollo que incluyen procesos cognitivos, sociales, emocionales e identitarios. Asimismo, considera que el aprendizaje se conforma en prácticas culturales a lo largo de la vida y que es una experiencia corporeizada y coordinada a través de interacciones sociales. En el capítulo 8 se desarrolla de manera más extensa la noción de concepciones de aprendizaje y se ponen en relación con las que los estudiantes manifiestan en la investigación.

- *Estrategias*. Son los modos de activar el aprendizaje y ponerlo en práctica. Son las maneras de hacer posible que el aprendizaje tenga lugar. Sobre las estrategias se ha investigado mucho (Biber *et al.*, 2020), sobre todo para señalar y fundamentar las que son más necesarias para cubrir los objetivos que la universidad plantea. Al acceder a la educación superior se espera que los estudiantes planifiquen y autorregulen su aprendizaje

en un nuevo contexto, menos guiado que en la educación secundaria. El uso de estrategias de aprendizaje eficaces durante el estudio es clave para obtener resultados de aprendizaje positivos a corto, medio y largo plazo, y para el rendimiento académico. De ahí que, como se recoge el capítulo 10, buena parte de la investigación en este campo está destinada a proponer estrategias de aprendizaje eficaces que fomenten, entre otras capacidades, la reflexión sobre dificultades y la mejora de las habilidades metacognitivas. A este respecto, la aportación de TRAY-AP es que, en lugar de indicar qué estrategias son más necesarias desde la perspectiva de la institución o del profesorado, sitúa las que el estudiantado dice utilizar con más frecuencia y eficacia.

- *Contexturas.* Aunque hay un capítulo (el 11) en el que exploramos este concepto con detalle, es una noción que amplía la de contexto. La extiende porque no delimita y cierra los lugares donde el aprender tiene lugar, sino que los hace permeables y relacionados. De esta manera, las experiencias de aprender no se limitan a los marcos institucionales, sino que, como hemos visto en las conversaciones con participantes, se desplazan en el tiempo y el espacio. La descripción que Lluís hace de su trayectoria (figura 2.1) ejemplifica claramente estos desplazamientos y conexiones.

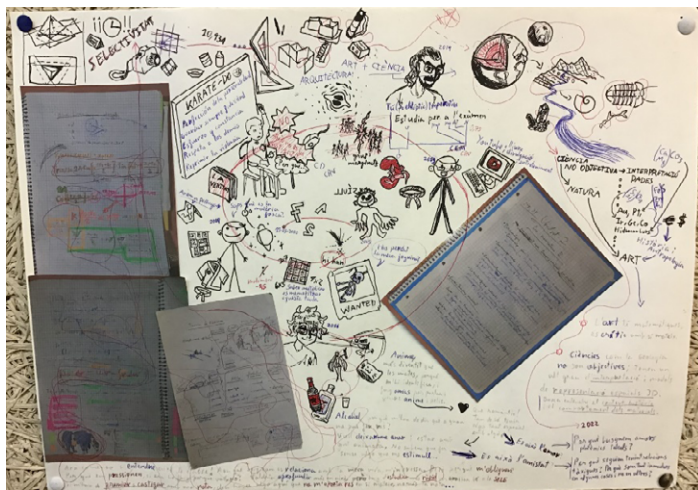


Figura 2.1. Referente visual de la trayectoria de aprendizaje de Lluís. Fuente: autoría de Lluís, uno de los colaboradores.

Es un conjunto de imágenes puestas en espiral en las que se van sucediendo, se explican las cosas que me han marcado y cómo poco a poco van distintos elementos..., cómo se complementan los elementos escolares con los que no lo son y los que aparentemente son banales [...]. Y también de todas las cosas que he aprendido –tanto para bien como para mal–. He puesto aquí las cosas de las que yo creo que he aprendido [...]. Están todas las cosas que me han ayudado y me han perjudicado, pues de los errores también se aprende. Y no solo de mis errores, sino también de los errores de los demás.

Esto supone que, frente a la idea clásica que entiende el contexto como «aquello que nos rodea» (Cole, 1996, p. 6), o incluso como una suerte de contenedor en el que se instala el aprender (McDermott, 1993, p. 282), la noción de *learning lives* (Jornet y Estard, 2018) pone el foco en las contexturas –en el sentido que acabamos de darle– con el propósito de desentrañar dimensiones del aprendizaje más líquidas que sólidas u objetuales.

- *Tecnologías*. Algo que aprendimos en una investigación anterior² fue que el sentido que los jóvenes dan al aprender tiene un carácter *ecológico*, en la medida en que transita y salta entre lugares, que son cada vez más diversificados debido al desarrollo de las tecnologías digitales. Estas tecnologías han transformado los límites espaciotemporales que se habían adscrito a los escenarios de aprendizaje. Lo que significa, como señala Potter (2017, p. 388), que «ya no podemos pensar de manera sencilla en flujos de textos, prácticas y artefactos, ni en simples binarios de producción y consumo». Abordar el aprender en movimiento implica adoptar lo que Jornet y Erstad (2018, p. 2) denominan una «ontología fluida», la cual permite dar cuenta de las cualidades dinámicas de la vida (Roth y Jornet, 2018).

Estos cuatro referentes nos llevan a abordar el foco de la investigación y el fenómeno educativo como una maraña de sujetos, objetos, espacios, conceptos, tiempos y pensamientos que se afectan constantemente entre sí, (re)configurando el propio

2. «Vivir y aprender con nuevos alfabetismos dentro y fuera de la escuela secundaria. Aportaciones para reducir el abandono, la exclusión y la desafección escolar de los jóvenes» (EDU2011-24122. 2012-2014).

fenómeno. Lo que tiene, al menos, tres implicaciones epistémicas. Primero, aceptar el reto de que ni el sujeto investigador ni la metodología preceden a la investigación, sino que ambos se constituyen en ella y a través de ella. Segundo, afrontar el origen de la tradición y las repercusiones de los dualismos en la investigación educativa y social. Tercero, compartir las consecuencias de abordar la investigación como un *lugar* en el que las estructuras ontológicas, epistemológicas, metodológicas y éticas están profundamente imbricadas en un proceso relacional y contextual.

2.3. Conocimiento parcial de un aprender multisituado

Poner el aprender en contexto implica, en primer lugar, que no hay, por un lado, un contexto preconstituido –es decir, un determinado entorno sociocultural–; por el otro, una persona que aprende y, finalmente, la relación que ambos establecen entre sí (Jornet y Erstad, 2018). Desde el principio, el sujeto de aprendizaje, tanto como el aprender que lleva a cabo, cristaliza en una serie de lugares y sitúa su actividad en ellos. No lo hace simplemente en términos de adaptación y respuesta, sino que se constituye a sí mismo en ese proceso y a través de los acontecimientos que lo caracterizan. Se podría decir, por lo tanto, que interioriza determinadas condiciones ambientales (Fuller y Weizman, 2021) para organizar su subjetividad, la cual emerge y existe porque está en todo momento *en relación*.

A este respecto, una estudiante nos explicó que compartir la mesa del salón de su casa con su pareja para trabajar, aunque no se estuviesen dedicando a lo mismo, la configuraba de una forma específica. Por ejemplo, movilizaba una manera de aprender que era dialógica, puesto que de vez en cuando se paraban a comentar o discutir alguna cuestión, instituyendo de este modo un lugar de enunciación propio en relación con el otro. Este vínculo también se tejía en un espacio doméstico, donde no solo se trataba de trabajar, sino también de cenar o ver una película más tarde y, por lo tanto, de trazar un itinerario común en un ámbito privado. Además, el ordenador personal sostenía y separaba sus respectivas actividades, anudadas a una estrategia que pasaba por estar en silencio la mayor parte del tiempo, pero

también por romperlo en otras ocasiones y abrirse a ese vínculo más discursivo. A su vez, la mesa del salón se conjugaba con otros escenarios, algunos de los cuales se vinculaban, en su caso, a cuidar y mantener la atención frente a la dispersión generada por el uso del móvil o de las redes sociales; o bien para practicar una agenda de repertorios culturales propios (películas, lecturas, exposiciones, etc.) que equivalía a la búsqueda de autonomía frente a su entorno familiar. De esta manera, el aprendizaje no solo es indisociable de los lugares donde toma posición, sino que también deviene una articulación subjetiva y continua de toda esa trama contextual.

La investigación de TRAY-AP necesitaba trasladarse a los espacios-tiempos de ese aprender multisituado. Lo hizo a través de los relatos multimodales que las personas participantes compartieron sobre sus concepciones, estrategias, tecnologías y contexturas. Sin embargo, este seguimiento dialógico, desarrollado en los cuatro encuentros que cada participante mantuvo con una o dos investigadoras, tenía que asumir también el carácter necesariamente parcial de tales relatos. El término *parcial* significa que se construyeron desde una perspectiva determinada y encarnada, pero también que es justamente esa falta de transcendencia y desdoblamiento la que, en palabras de Donna Haraway (1995), hace que sean «objetivos» desde una perspectiva feminista. De hecho, esa parcialidad conllevaba también la posibilidad de que los investigadores pudiésemos vincularnos a las posiciones ocupadas por los participantes en sus procesos de aprendizaje y, sobre todo, en el momento de compartirlos:

La topografía de la subjetividad es multidimensional, y también la visión. El yo que conoce es parcial en todas sus facetas, nunca terminado, total, no se encuentra simplemente ahí y en estado original. Está siempre construido y remendado de manera imperfecta y, *por lo tanto*, es capaz de unirse a otro, de ver junto al otro sin pretender ser el otro (Haraway, 1995, pp. 331-332).

Siguiendo con esta manera de entender el conocimiento, en TRAY-AP las versiones situadas del aprendizaje ya no dependían de «una lógica de «descubrimiento», sino de una relación social de «conversación»» (Haraway, 1995, p. 342). Para el equipo investigador, conversar era la manera de tratar de vincularnos

al grupo de jóvenes participantes. Conversar quería decir, antes que nada, no adoptar una posición distante y neutralizada. Se trataba de mantenernos a la escucha y compartir con cada participante las cuestiones que nos hacían pensar sus relatos en ese cuerpo a cuerpo dialógico. En este extracto, por ejemplo, Samuel, estudiante de Telecomunicaciones, explica la experiencia en su habitación con el piano, que aprendió a tocar durante la pandemia:

Investigadora: Cuando tocas, ¿dónde va tu cabeza?

Samuel: No sé, a otro sitio. Cuando tengo la suerte de tener un poco de tranquilidad en casa, que no hay teles encendidas o no están hablando mucho, no sé qué le pasa al tiempo, pero se va bastante rápido. Me gusta mucho jugar con el ritmo. A lo mejor una pieza se toca de una manera, pero yo no uso el... ¿cómo se llama?

I: ¿Metrónomo?

S: Sí, no uso metrónomo. Es como lo escucho y como lo siento. Si siento que esa parte es más lenta, pues más lenta. Me gusta mucho jugar con la tranquilidad. A lo mejor una pieza que es un poco más movida, la pongo más lenta y lo intento disfrutar. Pero es un momento en el que no sé dónde estoy.

I: ¿Como si se tratase de otra ecología?

S: Sí.

I: ¿Cómo ir a la montaña estando en la habitación?

S: Sí.

[...]

I: ¿Dirías que aprender a tocar una pieza es como aprender a resolver un problema?

S: Creo que sí. Es la idea de empezar de cero, no saber nada, aprender sobre ese problema y resolverlo. Saber hacerlo continuamente. Cuando aprendes una pieza, la siguiente suele ser más fácil. Es la idea de generalizar un poco: sé hacer este movimiento de notas y luego a lo mejor la siguiente es algo parecido.

A través de este tipo de intercambios, la investigadora se desmarca del lugar del «amo descodificador» (Haraway, 1995, p. 342) y entra a formar parte de los relatos situados de cada joven universitario. Esta vinculación se elaboraba a partir de la resonancia y el cuidado, desgranando durante cada encuentro la variedad de elementos que se agrupaban en torno a cada

aprendizaje (en este caso, el piano, la manera de experimentar el tiempo, la habitación propia, la resolución de problemas, etc.). Mientras, la subjetividad del estudiante (correspondiente, de nuevo en este caso, a la actividad de tocar el piano y a la ecología instaurada en el cuarto cuando se lleva a cabo) se evidenciaba como una articulación singular en ese ensamblaje particular y localizado. Acceder a él, finalmente, era el resultado de un devenir-juntos entre investigador y estudiante.

Por todo ello, la comprensión de la práctica del enseñar y el aprender se aleja del énfasis en el mero *hacer* para incluir y entrelazar modos de acción, formas de entender y maneras en que las personas se relacionan entre sí y con el mundo. Según Lenz-Taguchi (2010),

El aprendizaje como intraacción es un proceso material-discursivo (p. 37). En tanto que intraacción, el aprender tiene lugar «en un proceso de devenir con [*becoming-with*] (Haraway, 2008, p. 4, parafraseado), donde el conocimiento se da en el mismo devenir como prácticas de conocer en el ser [*practices of knowing in being*]. (p. 40)

De esta manera, el aprendizaje se crea en el mismo intraactuar, en «una pedagogía intraactiva que nunca puede consistir en planificar exactamente qué tipo de procesos de aprendizaje tendrán lugar, o qué tipo de aprendizaje se logrará. Esto implica asumir que no hay forma de predecir los resultados exactos del aprendizaje» (Lenz-Taguchi, 2010, p. 60, parafraseado) (ver capítulo 14 donde hablamos sobre el aprender desde la indeterminación).

2.4. Conclusiones

Pese a que, en palabras de Marina Garcès (2022, p. 9), las personas «somos una expresión cultural en la que se acumula, consciente e inconscientemente, la experiencia colectiva que nos permite existir», a menudo seguimos aferrándonos a la ficción de una individualidad que se basta a sí misma para configurarse. En nuestra investigación sobre el aprender de jóvenes universitarios en el proyecto TRAY-AP nos hemos desmarcado de esta ficción y enfocado en los elementos múltiples y contextuales que marcan

la singularidad de cada trayectoria de aprendizaje. Este giro, no obstante, empezaba por reconocer que era la propia investigación la que desplegaba este fenómeno mediante la intraacción entre sus marcos y las experiencias de aprender que tomaba en consideración.

TRAY-AP estableció, como hemos mostrado, cuatro ejes para recoger y entrar en diálogo con cada trayectoria de aprendizaje: concepciones, estrategias, contexturas y relaciones con las tecnologías. Este encuentro ontoepistémico tomaba además una forma metodológica y ética basada en la escucha cuidadosa, la conversación en proximidad y abierta a las resonancias y, de resultados de ambas prácticas, un devenir-juntos entre el equipo investigador y el grupo de participantes. Hablar de devenir-juntos no significa que nuestras posiciones en la investigación fuesen las mismas. No lo eran, evidentemente, porque el equipo investigador somos docentes en la universidad y ocupamos, además, un lugar preeminente en el diseño y desarrollo de TRAY-AP. Sí significa, sin embargo, que recorrimos un camino en común a lo largo de los encuentros y que esos encuentros y ese recorrido nos desplazaron también en nuestra manera de pensar el aprendizaje.

Referencias

- Barad, Karen (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12101zq>
- Biwer, Felicitas; Oude Egbrink, Mirjam G. A.; Aalten, Pauline; De Bruin, Anique B. H. (2020). Fostering effective learning strategies in higher education. A mixed-methods study. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 9, 186-203.
- Cole, Michael (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline*. The Belknap Press of Harvard University.
- Ellsworth, Elizabeth (2005). Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad (trad.: Laura Trafi). Akal.
- Fuller, Matthew; Weizman, Eyal (2021). *Investigative aesthetics: conflicts and commons in the politics of truth*. Verso.
- Garcés, Marina (2022). *Malas compañías*. Galaxia Gutemberg.
- Haraway, Donna (1988). Situated knowledges: the science question in

- feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14 (3), 575-599.
- Haraway, Donna (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En: D. Haraway, *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (pp. 313-346). Cátedra, Universitat de Valencia, Instituto de la Mujer.
- Jornet, Alfredo; Erstad, Ola (2018). From learning contexts to learning lives: studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 33. <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.1-25>
- Lenz-Taguchi, Hillevi (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: introducing an intra-active pedagogy*. Routledge.
- Marrero, Javier (ed.) (2009). *El pensamiento reencontrado*. Octaedro.
- McDermott, Ray P. (1980). Profile: Ray L. Birdwhistell. *Kinesis Report*, 2 (3), 1-4, 14-16.
- Nasir, Na'ilah Suad; Lee, Carol D.; Pea, Roy; McKinney de Royston, Maxine (2021). Rethinking learning: what the interdisciplinary science tells us. *Educational Researcher*, 50 (8), 557-565. <https://doi.org/10.3102/0013189X211047251>
- Potter, John (2017). Framing the terms and conditions of digital life: new ways to view 'known' practices and digital/media literacy. *Learning, Media and Technology*, 42 (4), 387-389. DOI: 10.1080/17439884.2017.1397019.
- Roth, Wolff-Michael; Jornet, Alfredo (2014). Towards a theory of experience. *Science Education*, 98, 106-126.
- Taylor, Carol A. (2013). Objects, bodies and space: gender and embodied practices of mattering in the classroom. *Gender and Education*, 25 (6), 688-703. DOI: 10.1080/09540253.2013.834864.

El marco en el que nos situamos: las trayectorias de vida de aprendizaje

REGINA GUERRA GUEZURAGA
JUANA M. SANCHO-GIL

Resumen

El proyecto TRAY-AP parte de nuestro interés, como docentes e investigadores, por el aprender del estudiantado universitario y nos da la oportunidad de profundizar en aspectos de las trayectorias de aprendizaje de quienes convivimos día a día en el aula. La pregunta: ¿quiénes son y cómo aprenden los jóvenes universitarios hoy? resulta para nosotros una cuestión crucial, no suficientemente atendida. Este capítulo sitúa nuestra manera de entender algunos de los aspectos que conforman las experiencias de aprendizaje en la sociedad contemporánea. Posicionamiento que nos llevó a invitar a 50 estudiantes de distintas áreas de conocimiento y universidades a realizar, en colaboración, sus trayectorias de vida de aprendizaje. Trayectorias que hacen referencia a las intraacciones entre aprendizaje, subjetividad y capacidad de ser de los individuos, enmarcadas en un enfoque biográfico y que permite visualizar las diferentes ecologías de aprendizaje.

3.1. Introducción

Dado que el foco del proyecto TRAY-AP es el aprender de los estudiantes universitarios actuales, que han nacido y crecido en un mundo en profunda transformación, hemos situado con un cuidado especial nuestro posicionamiento onto-epistemológico, metodológico y ético de la investigación. Distintos capítulos del libro –en particular, el 2, el 8, el 9 y el 14– abordan el tema de las visiones sobre el aprender. Lo que sustenta nuestra mirada y afán

es la necesidad de trascender las perspectivas más lógico-positivistas de la psicología para abrirnos a la complejidad, al enredo entre humanos, no humanos y materia, en el que tienen lugar el aprender y el desarrollo de las capacidades humanas.

En esta apertura, la perspectiva de los nuevos materialismos y empirismos (St. Pierre *et al.*, 2016), nos ha permitido conectar con la noción de intraacción (Barad, 2007), que ofrece nuevas miradas sobre los cuerpos en su contexto. Para esta autora:

La naturaleza es un devenir intraactivo, donde «intraacción» no es el clásico concepto reconfortante de «interacción», sino que más bien implica la propia interrupción de la metafísica del individualismo que sostiene que hay objetos discretos con características inherentes. (p. 422).

Este concepto nos permite sobrepasar la separación que tiende a realizar la investigación lógico-positivista entre el observador y lo observado, las personas y los objetos del mundo que las rodea. En este caso, los contextos de aprendizaje del estudiantado universitario se consideran que están intraconectados antes de que la mirada del investigador los separe (Barad, 2003). De hecho, Vygotsky (1971) ya argumentó que las operaciones psicológicas se realizan mediante artefactos culturales, especialmente símbolos, a los que llamó «herramientas psicológicas», que actúan como dispositivos sociales orientados al dominio de los procesos mentales, propios o ajenos, Dispositivos, a semejanza de las herramientas tecnológicas, que nos ayudan a interactuar con la naturaleza. Su noción de zona de desarrollo próximo, entendida como espacio o brecha entre las habilidades que ya «posee» un individuo y lo que llegue a aprender a través del contacto y el apoyo que le pueden proporcionar las personas y los recursos de su entorno, abrieron la posibilidad, tanto de pensar que el aprendizaje es un proceso continuo que tiene lugar en cualquier momento y lugar, como de resituar la importancia y la responsabilidad de la educación formal (Bruner, 1984).

La construcción de esta mirada nos enfrenta al desafío de cómo acercarnos a un fenómeno de tal complejidad. ¿Con qué métodos, con qué herramientas? ¿Cómo dar cuenta de algo tan contextual, encarnado, en constante evolución y transformación? ¿A qué responsabilidades éticas nos enfrenta? Comenzamos a en-

contrar una vía en una aproximación metodológica ya ensayada en otros proyectos que, en este, se concretó en las trayectorias de vida de aprendizaje.

3.2. Las trayectorias de vida de aprendizaje

En las investigaciones realizadas por los dos grupos de investigación que formamos parte de TRAY-AP hemos tenido en cuenta el carácter contextual de la educación y el aprendizaje, para situar y recuperar la dimensión corpórea, encarnada, social, tecnológica y cultural de este proceso fundamental para los seres humanos (Sancho y Hernández, 2014; Hernández, 2017; Hernández *et al.*, 2020). Con Phillips (2014, p. 10-11), consideramos que...

...el aprendizaje es un fenómeno que involucra a personas reales que viven en contextos sociales reales y complejos de los que no se pueden abstraer de manera significativa. Por difícil que sea para los investigadores tratar esta dimensión del aprendizaje [...], los aprendices están contextualizados. Pertenecen a un género, tienen una orientación sexual, un nivel socioeconómico, son parte de una etnia, de una cultura de origen; tienen intereses -y cosas que les aburren; pueden o no haber desayunado; y viven en barrios con o sin frecuente violencia armada o terremotos, les atrae (o se enfrentan con) la personalidad de sus docentes, etc.

En nuestro recorrido docente e investigador hemos ido caracterizando el aprender en su relación con lo que nos afecta y nos recoloca en otro lugar con respecto a la mirada sobre nosotros y nuestro entorno, como una configuración o como parte de un evento que nos transforma (Atkinson, 2011). Desde esta premisa, y desde los nuevos materialismos y empirismos y las teorías poshumanistas (Pickering, 1999), consideramos la complejidad de las relaciones humanas que se enredan en los espacios, lugares, contextos y entornos en las que ocurren y cómo los objetos, los cuerpos, los afectos y las materialidades atraviesan el aprendizaje, la enseñanza y la conexión entre ambos (Gravett *et al.*, 2021).

Entender que el aprender se da en relación, mediante acontecimientos que tienen lugar a lo largo, ancho y profundo de la vida (Banks *et al.*, 2007), nos permite conectar con autores como

Erstad (2012, 2013), Erstad *et al.* (2016), Erstad *et al.* (2009), Erstad y Sefton-Green (2012), Jornet y Erstad (2018), para centrar el foco en un seguimiento individualizado de las trayectorias de aprendizaje de estudiantes universitarios. Estos autores señalan la naturaleza transcontextual del aprendizaje en la sociedad actual, cuestionando las concepciones que sitúan el contexto como simple continente y sugieren una investigación que tiene en cuenta la multitud de contexturas (capítulo 10) y oportunidades de aprendizaje que nos ofrece el día a día.

Desde este marco, el objetivo del proyecto TRAY-AP es dar cuenta, de la mano de jóvenes estudiantes universitarios, de cuáles son los momentos, los episodios y las contexturas que brindan la oportunidad de aprender, aportando, a su vez, sus concepciones, estrategias, contexturas y relaciones con las tecnologías digitales en sus procesos de aprendizaje. En este punto resulta necesario aclarar qué entendemos por contexto. Concebimos este concepto desde la reformulación que de él hicieron Jornet y Roth (2018), al considerarlo en términos de contexturas en las que lo material y lo humano se entretajan, afectándose mutuamente en una relación constitutiva. La diferencia entre contexto y contextualizar la toman de Van Oers (1998), quien marca el hecho de que los contextos son creados, razón por la que emergen de y a través de las intraacciones sociales. Y es que al contextualizar se visualiza la manera en que las personas, al hacer y marcar sus contextos de vida, se hacen a sí mismas (Jornet y Erstad, 2018, p. 20). En el capítulo 10 se aborda con más profundidad esta noción y conecta la investigación con la noción de contexturas.

Tenemos en cuenta, por ello, que las actividades de aprendizaje de los jóvenes de hoy están conectadas y expandidas a través de diferentes contexturas (Erstad, 2015, p. 20, parafraseado), a las que se suman situaciones y experiencias que constituyen sus trayectorias de vida de aprendizaje. Trayectorias que configuran la formación de sus hábitos y expectativas de estudio y aprendizaje (Jornet y Erstad, 2018, p. 8, parafraseado).

Nos resulta relevante la noción de trayectoria de aprendizaje para narrar los procesos de aprender a lo largo, ancho y profundo de las vidas de los colaboradores en la investigación. Sobre esta noción, tomamos como referencia a autores como Biesta *et al.* (2008), que en el proyecto *Learning Lives* se posicionaron en un enfoque biográfico centrándose en las personas adultas y sus tra-

yectorias biográficas. Para ello se enfocaron en la interrelación entre aprendizaje, identidad y capacidad de acción (*agency*), haciendo uso de una amplia concepción del aprendizaje, incluyendo contextos de educación formal y zonas de trabajo y aprendizaje en la vida cotidiana. Indagaron sobre lo que el aprendizaje «significa» y «hace» en la vida de las personas adultas. Erstad *et al.* (2009) utilizaron ese mismo enfoque para examinar cómo las historias personales y las proyecciones hacia el futuro se usan para crear *narratives of the self* (narrativas del yo) y en cómo estas narraciones son centrales en la producción de conocimiento. La noción de trayectoria nos provee, así, de significados analíticos para la comprensión de actividades a lo largo de tiempos y espacios (Erstad, 2015). Además, para nosotros, desde la docencia y la investigación resulta relevante pensar en el papel de los contextos (las contexturas) en las que tienen lugar los aprendizajes (Gravett *et al.*, 2021).

3.3. Las trayectorias de vida de aprendizaje en TRAY-AP

El posicionamiento onto-epistemológico, metodológico y ético del proyecto TRAY-AP (ver capítulos 4, 5 y 6) ha implicado una estrecha colaboración con los 50 estudiantes que, de manera generosa y, en general, entusiasta, han participado en la investigación. De ahí que pusieramos un especial esfuerzo y atención en la selección y negociación informada con cada uno de ellos y en el desarrollo de un proceso colaborativo basado en la ética relacional (capítulo 6).

Para la selección de los colaboradores, hemos aplicado un método intencional (Palinkas *et al.*, 2015), con el fin de garantizar una amplia presencia de estudiantes de las distintas titulaciones universitarias. La selección se ha centrado en estudiantes mayores de 18 años, matriculados en una institución de educación superior en el País Vasco y Cataluña (lugares en los que nos ubicamos los dos equipos de investigación) y que estuvieran en su segundo año o más adelante de los estudios universitarios. Mediante un método de derivación en cadena (Penrod *et al.*, 2003) involucramos a 50 estudiantes universitarios, 28 de Cataluña y 22 del País Vasco; 30 mujeres y 20 hombres (55,6 % y 44,4 %, respectivamente).

cercano a la distribución observada en las universidades españolas en el curso 2019-2020), seis de ellos con necesidades específicas (12 %) (tabla 3.1).

Tabla 3.1. Caracterización de los colaboradores

Localización	País Vasco 24 Cataluña 26
Colaboradores	30 mujeres 20 hombres
Área de conocimiento	Ciencias Sociales y Jurídicas 18 Artes y Humanidades 12 Ingeniería y Arquitectura 5 Ciencias Naturales 6 Ciencias de la Salud 6 Dobles titulaciones 3
Necesidades específicas de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Síndrome de Asperger: Ingeniería Informática • Dificultad visual: Psicología • Sordera profunda: Bellas Artes • Dislexia: Sociología • TDAH: Química • Dificultad visual: Doble Grado en Educación Social y Trabajo Social

Fuente: elaboración propia.

Para la realización de las trayectorias de vida aprendizaje, después de compartir con los colaboradores el sentido y la relevancia de la investigación, negociamos efectuar cuatro sesiones de trabajo individuales con uno o dos investigadores. La duración estimada de cada una de ellas fue de entre una y dos horas.

En el primer encuentro, después de las presentaciones –hasta ese momento el contacto había sido virtual o telefónico– dialogamos sobre lo que implicaba su participación en la investigación y corroboramos nuestros compromisos, reflejados en el documento de negociación. A partir de ahí, a través de una entrevista colaborativa (Mason, 2002), los investigadores compartimos un conjunto de afirmaciones, extraídas de publicaciones científicas y de medios de comunicación, sobre las actitudes de los jóvenes hacia la educación y la sociedad y relacionadas con el concepto de «generaciones» (Leccardi y Freixas, 2011). Seleccionamos opiniones contrarias sobre la juventud contemporánea. Por ejemplo, en las dos últimas décadas, los jóvenes han sido etiquetados tanto como la generación mejor preparada de

la historia (Boschma y Groe, 2006; Howe y Strauss, 2000; Prensky, 2001), como la más superficial, incapaz de prestar atención, temerosa y conservadora y mucho menos preparada para la vida adulta (Carr, 2010; Desmurget, 2020; Haidt y Lukianoff, 2019; Lanham, 2006; Twenge, 2017). En esta primera sesión, con los colaboradores pudimos reflexionar y compartir sus perspectivas sobre la juventud en general, las brechas generacionales y sus formas de posicionarse en temas relacionados con la educación, la sociedad actual, las tecnologías disponibles y el aprendizaje.

Para el segundo encuentro les propusimos reflexionar sobre la dimensión biográfica de su aprendizaje. Para ello les pedimos que identificaran momentos clave, escenas, personas, recursos, circunstancias y experiencias significativas a lo largo de su vida. Les invitamos a organizar sus trayectorias de aprendizaje a través de los medios de su elección: textos, objetos, mapas, líneas de tiempo, etc., y a compartirla en la siguiente sesión. En este segundo encuentro, los colaboradores compartieron la reconstrucción de su vida de aprendizaje desde la infancia hasta el presente. Algunos la concibieron como una narración multimodal y rizomática y, en ocasiones, la plasmaron mediante el uso de métodos basados en las artes (Hernández y Onsès-Segarra, 2020). Otros optaron por relatos textuales o mapas conceptuales (figura 3.1). Los colaboradores destacan lugares, personas, actividades, objetos, afectos, marcos temporales, puntos de inflexión..., que consideran cruciales en sus trayectorias de aprendizaje.

El tercer encuentro se centró en plasmar los momentos, métodos y estrategias de aprendizaje que identifican como relevantes en su día a día, incluyendo actividades académicas y no académicas realizadas dentro o fuera de la universidad. Les pedimos que señalaran a lo largo de una o dos semanas: 1) situaciones en las que consideran haber aprendido individualmente y con otros; 2) situaciones que evidencian sus estrategias de aprendizaje y el uso de dispositivos digitales, o de cualquier otro tipo; 3) contextos en los que aprenden; 4) todo aquello que consideran relevante en su relación con el aprendizaje. Para ello, les facilitamos una libreta Moleskine® que podía ser utilizada como cuaderno de campo para realizar un diario de aprendizaje y anotar esta información, aunque también podían utilizar notas multimodales (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2018) o cualquier otro recurso (figura 3.2). En esta tercera entrevista colaborativa abordamos

situaciones que mostraban sus estrategias de aprendizaje, contexturas y el papel de otras personas, de las tecnologías digitales y de otros recursos.



Figura 3.1. Ejemplos de algunas de las visualizaciones de sus trayectorias de vida de aprendizaje realizadas por las personas colaboradoras. Fuente: autoría de los colaboradores Nahia, Lluís y Medea.

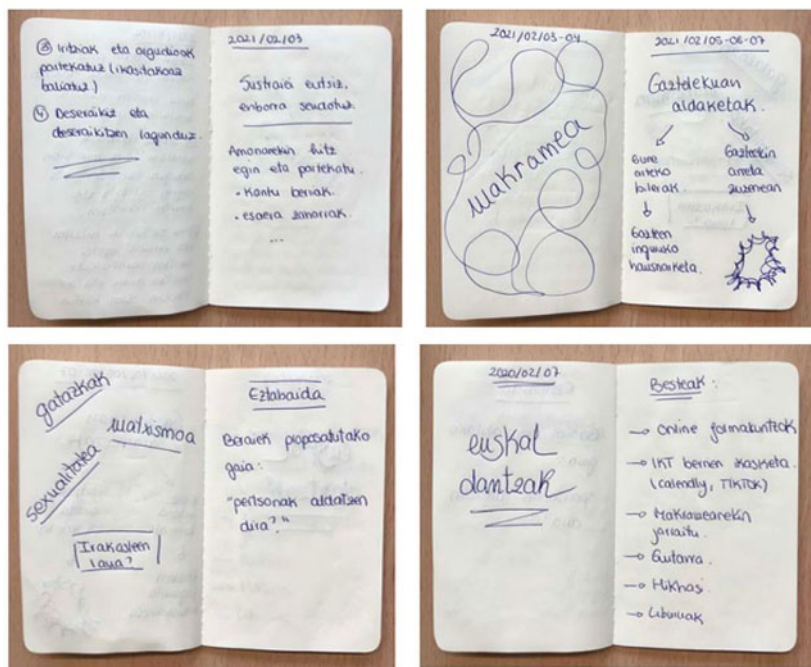


Figura 3.2. Ejemplo de un cuaderno de campo de una de las colaboradoras. Fuente: autoría de la colaboradora Maura.

En la cuarta sesión, los investigadores implicados (siempre uno o dos) con cada colaborador, tras dialogar con la información generada por ellos y nuestras notas de campo, nos centramos en desarrollar un borrador de sus trayectorias de aprendizaje (que habíamos compartido previamente con ellos) para que, tras su lectura y revisión, aportaran todo lo que considerasen relevante para la versión final de la narrativa. Los colaboradores decidían si querían figurar como autores o de forma anónima. Las cuatro sesiones fueron grabadas y transcritas.

Para contrastar la información generada a lo largo del proceso de investigación colaborativa e inclusiva y profundizar en el foco del estudio, organizamos dos grupos de discusión con ocho profesores cada uno y dos con ocho estudiantes cada uno (ver capítulo 7). Por último, a partir de las contribuciones combinadas de todos los implicados, elaboramos un cuestionario en línea que distribuimos a través de las universidades españolas (ver capítulo 13).

3.4. Lo que nos aporta esta investigación como docentes universitarios

Como argumentamos en el capítulo 4, el posicionamiento onto-epistemológico, metodológico y ético de esta investigación nos ha llevado a transitar caminos insospechados, en los que nuestro reconocimiento de no saber nos llevó, como al poeta Robert Frost,³ a elegir el menos transitado; como en su caso, esto marcó la diferencia.

Acompañar, intraconectar con los colaboradores en este estudio, nos ha permitido acercarnos a la multiplicidad de contexturas que atraviesan su aprender y ampliar de forma significativa nuestra mirada investigadora y docente. Nos ha posibilitado vislumbrar maneras de profundizar en el estudio de los procesos de aprendizaje y fomentar el aprendizaje del estudiantado universitario. También repensar cómo somos, o cómo nos gustaría ser como investigadores y docentes. Ver, en lo que las trayectorias de aprendizaje cuentan, lo que implica nuestro papel docente. A su vez nos permite situar nuestra mirada y experiencia junto a la de los estudiantes. Lo que significa poder llegar a conectar con ellos desde nuestra experiencia como estudiantes universitarios y darnos cuenta de que, a pesar de los continuos cambios, siguen profundas inercias. Acompañar e intraconectar con los estudiantes actuales nos está ayudando a resituar la posición jerárquica en las aulas y, al mismo tiempo, la dependencia/autonomía sentida por el estudiantado en su proceso de aprendizaje.

A los colaboradores, como argumentamos en el capítulo 4, también les ha posibilitado transitar por sendas desconocidas de aprendizaje. Acabamos el capítulo con las reflexiones de uno de ellos.

M: Me ha valido muchísimo la pena, la verdad; es como un ejercicio de reflexión superbonito, porque normalmente no te paras a pensar en este tipo de cosas, pues simplemente vives y no reflexionas sobre lo que has hecho, cómo has aprendido... Pues a lo mejor, en otros sectores de la vida que no les has dado la oportunidad, enton-

3. Two roads diverged in a wood, and I / I took the one less traveled by, / and that has made all the difference. <https://www.poetryfoundation.org/poems/44272/the-road-not-taken>

ces creo que es un ejercicio muy muy bonito de hacer. [...] Me ha permitido ver mi aprendizaje en un conjunto y es eso que, bueno, no sé cómo decirlo..., te ayuda a conocerte un poco mejor, ¿sabes? Que no es que no te aporte o te aporte algo, simplemente, no sé, es eso: te conoces mejor y a la hora de plantearte otras cosas, pues te puede ayudar.

I: ¿Y te parece importante que escuchemos directamente la voz de los jóvenes, que no hablemos por ellos?

M: Sí, sí, ¡totalmente! Sí, porque al final es como un poco el paternalismo, ¿no?, contra el que se está intentando luchar hoy en día, de «tú sabes, bueno, yo sé lo que tú quieres y vas a hacer lo que yo creo que...» y sigues en plan: «no, tío, primero pregúntame qué necesito y cómo me puedes ayudar, y después ayúdame» (Miquel, Máster en Ingeniería de Telecomunicación, UPC).

Profundizar en las situaciones paradójicas del aprendizaje (y la enseñanza) en el mundo actual nos está permitiendo mirar el presente e imaginar futuros docentes que permitan construir sociedades de conocimiento significativo para todos los implicados en ellas.

Referencias

- Atkinson, Dennis (2011). *Art, equality and learning. Pedagogies against the state*. Sense.
- Banks, James A.; Au, Kathryn H.; Ball, Ametha F.; Bell, Phillip; Gordon, Edmund W.; Gutiérrez, Kris; Zhou, Min (2007). *Learning in and out of school in diverse environments: life-long, life-wide, life-deep*. The LIFE Center.
- Barad, Karen (2003). Posthumanist performativity: toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28 (3), 801-831.
- Barad, Karen (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University.
- Biesta, Gert; Field, John; Goodson, Ivor; Hodgkinson, Phil; Macleod, Flora (2008). Learning lives: learning, identity and agency in the life-course. *Teaching and Learning Research Briefing*, 51.

- Boschma, Jeroen; Groe, Inez (2006). *Generación Einstein: más listos, más rápidos y más sociales. Comunicarse con los jóvenes del siglo XXI*. <https://cutt.ly/8Oo6eHq>.
- Bruner, Jerome (1984). Vygotsky's zone of proximal development: the hidden agenda. *New Directions for Child Development*, 23, 93-97. <https://doi.org/10.1002/cd.23219842309>
- Carr, Nicholas (2010). *The shallows: what the internet is doing to our brains*. W. W. Norton & Company.
- Desmurget, Michel (2020). *La fábrica de cretinos digitales*. Península.
- Druckman, James (2001). The implications of framing effects for citizen competence. *Political Behavior*, 23, 225-256. <https://doi.org/10.1023/A:101500690731>
- Erstad, Ola (2012). The learning lives of digital youth-beyond the formal and informal. *Oxford Review of Education*, 38 (1), 25-43. DOI: 10.1080/03054985.2011.577940.
- Erstad, Ola (2013). *Digital learning lives*. Peter Lang Publishing.
- Erstad, Ola (2015). Learning lives across educational boundaries. Continuity and discontinuity in learning trajectories. *IJREE*, 3 (2), 9-22. <http://dx.doi.org/10.3224/ijree.v3i2.20886>
- Erstad, Ola; Sefton-Green, Julian (eds.) (2012). *Identity, community, and learning lives in the digital age*. Cambridge University.
- Erstad, Ola; Gilje, Øystein; Sefton-Green, Julian; Vasbø, Kristin (2009). Exploring 'learning lives': community, identity, literacy and meaning. *Literacy*, 43 (2), 100-106.
- Erstad, Ola; Gilje, Øystein; Sefton-Green, Julian; Arnseth, Hans C. (2016). *Learning identities, education and community: young lives in the cosmopolitan city*. Cambridge University.
- Gravett, Karen; Taylor, Carol; Fairchild, Nikki (2021). Pedagogies of mattering: re-conceptualising relational pedagogies in higher education. *Teaching in Higher Education*, 1-16.
- Hernández-Hernández, Fernando (coord.) (2017). *¡Y luego dicen que la escuela pública no funciona! Investigar con los jóvenes sobre cómo transitan y aprenden dentro y fuera de los centros de Secundaria*. Octaedro.
- Hernández-Hernández, Fernando; Aberasturi, Estibaliz; Sancho, Juana M.; Correa, José M. (coords.) (2020). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afecto*. Octaedro.
- Hernández-Hernández, Fernando; Onsès-Segarra, Judit (2020). La investigación (educativa) basada en las artes: genealogías, derivas y

- expansiones. En: Juana M. Sancho, Fernando Hernández, Lourdes Montero, Juan de Pablos, J. I. Rivas y Almudena Ocaña (eds.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 195-208). Octaedro.
- Hernández-Hernández, Fernando; Sancho-Gil, Juana M. (2018-06-25). *Writing and managing multimodal field notes*. Oxford Research Encyclopedia of Education. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.319.
- Howe, Neil; Strauss, William. (2000). *Millennials rising: the next great generation*. Vintage Original.
- Jornet, Alfredo; Erstad, Ola (2018). From learning contexts to learning lives. Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 33, 1-25. <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.1-25>
- Jornet, Alfredo; Roth, Wolff-Michael (2018). Imagining design: transitive and intransitive dimensions. *Design Studies*, 56, 28-53.
- Lanham, Richard (2006). *The economics of attention: style and substance in the age of information*. The University of Chicago.
- Leccardi, Carmen; Feixa, Carles (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. *Última Década*, 19 (34), 11-32. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362011000100002>
- Mason, Jennifer (2002). *Qualitative researching*. Sage.
- Palinkas, Lawrence A.; Horwitz, Sarah M.; Green, Carla A.; Wisdom, Jennifer P.; Duan, Naihua; Hoagwood, Kimberly (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42, 533-544. DOI: 10.1007/s10488-013-0528-y.
- Penrod, Janice; Preston, Deborah; Cain, Richard E.; Starks, Michael (2003). A discussion of chain referral as a method of sampling hard to reach populations. *Journal of Transcultural Nursing*, 14 (2), 100-107 <https://doi.org/10.1177/1043659602250614>
- Phillips, Denis (2014). Research in the hard sciences, and in very hard «softer» domains. *Educational Researcher*, 43 (1), 9-11. <https://doi.org/10.3102/0013189X13520293>
- Pickering, Andrew (1999). The mangle of practice: agency and emergence in the sociology of science. En: M. Biagioli (ed.). *The science studies reader* (pp. 372-393). Routledge.
- Prensky, Marc (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6. <https://cutt.ly/cOoCBTR> (20/09/2010).

- Sancho, Juana M.; Hernández-Hernández, Fernando (coords.) (2014). *Maestros al vaivén. Aprender a ser docentes en el mundo actual*. Octaedro.
- St. Pierre, Elizabeth; Jackson, Alecia; Mazzei, Lisa (2016). New empiricisms and new materialisms: conditions for new inquiry. Cultural Studies? *Critical Methodologies*, 16 (2), 99-110.
- Twenge, Jean (2017). *IGen: why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy -and completely unprepared for adulthood and what that means for the rest of us*. Simon and Schuster.
- Van Oers, Bert (1998). From context to contextualizing. *Learning and Instruction*, 8 (6), 473-488.
- Vygotsky, Lev (1971). *The psychology of art*. MIT.

Investigar desde la posición de encuentro entre sujetos y saberes en un espacio de relación

ELIZABETH PÉREZ IZAGUIRRE
JUANA M. SANCHO-GIL

Resumen

Este capítulo aborda la perspectiva de investigación colaborativa y participativa adoptada en el proyecto TRAY-AP. Un posicionamiento que entiende la investigación como un espacio de relación donde investigadores y, en este caso, jóvenes universitarios, se encuentran, desde su consideración de portadores de saberes, y comparten responsabilidades a la hora de desarrollar y dar sentido a sus trayectorias de aprendizaje. Nuestra propuesta desafía las relaciones tradicionales de poder entre equipo investigador e investigados, así como los modos onto-epistemológicos, metodológicos y éticos de investigar en educación. La investigación suele situar al investigador en una posición de saber, desde la que recoge e interpreta la información aportada por los investigados, poniendo su voz a los discursos elaborados. Desde el marco de la ética relacional el proyecto TRAY-AP se plantea dar sentido a una colaboración construida desde una relación negociada, en la que la voz de cada uno de los colaboradores es escuchada por los investigadores durante los encuentros para finalizar con un relato colaborativo. Este capítulo se centra en el diseño y desarrollo de la primera fase de la investigación, en las sesiones de encuentro entre investigadores y colaboradores, las reuniones del equipo de investigación y los movimientos que se dan en este proceso. Termina con lo que esta forma de abordar la investigación educativa puede aportar al autoconocimiento de las personas implicadas en ella y a lo que puede ser la investigación educativa y social

4.1. Introducción

En este capítulo situamos la posición y perspectiva de investigación en la que se sustenta el proyecto TRAY-AP. Concebimos el proceso de indagación como un espacio de encuentro entre el equipo investigador y los jóvenes universitarios, a los que consideramos como colaboradores en la indagación. Partimos de la idea de que investigar sobre elementos que afectan a otros conlleva invitarles a implicarse e incluirse, poniendo en práctica la idea de colaboración en una investigación inclusiva y alternativa a las lógicas realistas que consideran la «objetividad» como condición de «verdad», y la verdad se entiende como correspondencia entre lenguaje y realidad. Esta perspectiva está presente en la investigación sobre educación, por ejemplo, cuando se promueven estrategias que distancian a los investigadores de quienes nos regalan su tiempo y saberes. Desde este punto de partida, este capítulo se articula en torno a la idea de cómo establecer una relación colaborativa e inclusiva en el proceso de investigación y lo que puede aportar a todos los implicados en ella. Para ello, en primer lugar, se explora la idea de transitar desde investigar sobre el otro, a investigar con el otro (Hernández, 2011). En segundo lugar, se aborda la importancia de la voz, cuestionando la noción de dar voz, para pasar a la de escucha atenta en la investigación. El trabajo concluye con una serie de consideraciones sobre lo que ha significado el proceso colaborativo y el diálogo que proponemos en TRAY-AP para investigadores y colaboradores.

4.2. De investigar *sobre* a investigar *con*

La investigación con fundamentación onto-epistemológica realista (Popper, 1985), perspectiva dominante en la academia, en su afán de descubrir «verdades» sobre el mundo mediante la eliminación de sesgos personales, emociones y creencias, defiende y reivindica la «objetividad» del conocimiento científico (Daston y Galison, 2021). Objetividad que se considera como condición de la verdad, y verdad que significa correspondencia entre lenguaje y realidad. Para sostener esta posición, esta perspectiva ha tendido a separar al investigador de los investigados, a magnificar la «medición» y la cuantificación y a prefigurar los «resultados» en el

mismo momento de escribir los proyectos. Sin embargo, existen perspectivas que, basándose en las limitaciones de esta perspectiva, proponen trascenderla y ampliar los horizontes de lo que se considera realidad (como algo fuera de) y el conocimiento que se deriva de esta relación. Una de estas posiciones es la que propone Karen Barad (2003, 2007), para quien «la naturaleza es un devenir intraactivo (donde «intraacción» no es el clásico concepto reconfortante de ‘interacción’, sino que más bien implica la propia interrupción de la metafísica del individualismo que sostiene que hay objetos discretos con características inherentes)» (2007, p. 442). Para Sancho-Gil y Correa-Gorospe (2019, p. 117), el concepto de intraacción, «nos permite sobrepasar la separación que tiende a realizar la investigación lógico-positivista entre el observador y lo observado, las personas y los objetos del mundo que las rodea, [...] al considerar que están interconectados antes de que la mirada del investigador los separe».

Este posicionamiento lo hemos adoptado los autores de este libro en el proyecto TRAY-AP. Una investigación que parte de lo que hemos venido observando y viviendo en los últimos años en relación con los cambios profundos en las formas de situar y valorar el aprendizaje y el conocimiento por parte del estudiantado, en un mundo cada vez más volátil, incierto, complejo y ambiguo (LeBlanc, 2018). Un mundo en el que la creciente irrupción de las tecnologías digitales ha venido transformando y ampliando (también reduciendo) los contextos, momentos, oportunidades y experiencias de acceso a la información y al aprendizaje. Los jóvenes universitarios de hoy no aprenden ni valoran la información, el conocimiento, las experiencias y el aprendizaje del mismo modo que lo hacían (hacíamos) hace treinta, veinte, incluso diez años. Asimismo, las universidades tampoco se enfrentan con los mismos cometidos y desafíos (Brunner y Pedraja, 2017; Sancho-Gil, 2021).

Como docentes universitarios e investigadores intentamos reconocer a nuestros estudiantes como legítimos otros (Maturana, 1990), como portadores de saberes y experiencias que no podemos desconsiderar si pretendemos fomentar un aprendizaje con sentido (Charlot, 2001). De este modo, el deseo y la responsabilidad de explorar y reconocer las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes universitarios, teniendo en cuenta sus concepciones, estrategias, contexturas de aprendizaje y relaciones con las tecno-

logías se convirtió en el foco del proyecto TRAY-AP. Este empeño conlleva como objetivos principales: a) identificar experiencias de aprendizaje de los jóvenes en diferentes contextos con la finalidad de situar, relacionar y ampliar las concepciones y estrategias de aprendizaje a las que hacen referencia; b) detectar tránsitos y movimientos en los modos de aprender de los jóvenes entre las contexturas (ver capítulo 10) por las que transitan, así como el papel de los entornos virtuales y los dispositivos digitales (ver capítulo 11).

Por tanto, este estudio parte de un intento de trascender las visiones conductistas y cognitivas del aprendizaje, que conllevan un cierto reduccionismo ontológico (Searle, 1992). Además, tiene en cuenta la importancia del cuerpo y el contexto (capítulos 3 y 9). Para ello, ha sido necesaria la participación activa de un grupo de estudiantes en la investigación. Esta colaboración nos permitió aproximarnos a la investigación inclusiva (Nind, 2014). Para Melanie Nind, la noción de investigación inclusiva engloba un conjunto de perspectivas y métodos, y se considera como investigación participativa, emancipadora, colaborativa y puede estar dirigida por el usuario. También como investigación entre pares, activista y descolonizadora. La investigación inclusiva busca «involucrar a personas, que de otro modo serían vistas como sujetos de investigación, como instigadores de ideas, diseñadores de la investigación, entrevistadores, analistas de datos, autores, divulgadores y usuarios» (Walmsley y Johnson, 2003, citado por Nind, 2014, p. 3). En nuestro caso, dada la heterogeneidad y las condiciones de los colaboradores, resultaba prácticamente imposible pedirles que asumiesen este conjunto de tareas y responsabilidades. Pero sí les propusimos una investigación centrada en el estudiante (Clark, 2011), es decir, en ellos, y no en los investigadores. Una investigación que desactivase la noción de «investigado» y la dualidad investigador-investigado junto con el sentido de la relación de poder que comporta (Phillips *et al.*, 2013).

En este contexto invitamos a un grupo de estudiantes universitarios a configurar un marco colaborativo en el que, además de ayudarnos a acabar de definir y perfilar el fenómeno investigado, contribuyese a ponernos en contacto con posibles participantes, a analizar con nosotros los discursos de la investigación y los medios sobre los jóvenes actuales y a elaborar, junto a nosotros, cada una de las trayectorias de aprendizaje, respetando siempre

su decisión de anonimidad o autoría. Además, estuvimos atentos a todas y cada una de sus aportaciones y sugerencias. Algunos de ellos han participado en actos de divulgación del proyecto.⁴ Este posicionamiento onto-epistemológico, metodológico y ético conlleva la construcción de un cuidadoso marco de colaboración basado en una ética relacional (Abad, 2016; Clandinin *et al.*, 2018; Guillemin y Gillam, 2004; Tomaselli *et al.*, 2020) (ver capítulo 6). Lo que plantea un reto y una oportunidad para llevar a cabo una investigación que sea educativa para todos los implicados.

4.3. De *dar voz* a sostener una *escucha* atenta

El problema de la voz es enrevesado y recurrente en la investigación cualitativa, especialmente en educación, ya que implica una forma de entender las relaciones (Byrne, 2017; Mazzei y Jackson, 2012; Lather, 2015). En nuestro caso, partimos de la idea de que las personas *tienen voz*, y que nosotros no se la podemos dar. Lo que sí podemos y hacemos es escucharlas, reconocer su saber y valor. Hay un tipo de estudios en los que el investigador habla *sobre* el investigado y en su nombre; le pregunta para comprender más sobre su realidad, para descubrir una serie de elementos que, según su punto de vista, contribuirán a generar conocimiento en el ámbito de estudio.

La problemática inherente a este tipo de investigación, que proviene en esencia de la perspectiva lógico-positivista antes mencionada, es que el investigador elige qué le pregunta al investigado, llega a una serie de conclusiones sobre lo que le ha dicho, aunque no necesariamente cuente con él para elaborarlas, eligiendo también si las comparte o no con él. Dicho de otro modo, existe una serie de relaciones de poder en las que, más allá de que el investigado elija participar en la investigación y decida qué información compartir, el investigador decide qué quiere rescatar y con qué quedarse de todo lo que el investigado ha compartido. Por ende, cuenta con cotas más altas de poder, que puede utilizar para guiar la recogida de datos y la explotación de estos hacia el lugar que él decida.

4. <https://cutt.ly/VwrK251u>; <https://cutt.ly/NwrK13DR>

En respuesta a estas evidentes desigualdades en la gestión del poder en investigación educativa y social, se comenzó a optar por «dar voz» al investigado. El hecho de dar voz es un paso, ya que apunta hacia el reconocimiento y la escucha de ese otro investigado. Este es también un tema recurrente en investigación con grupos especialmente vulnerabilizados. Por ejemplo, en investigación educativa con la infancia, se debate sobre lo que implica dar voz a niños y niñas. Una de las conclusiones del trabajo de Facca *et al.* (2020) es que teorizar sobre dar voz, en su caso a niños y niñas, en la investigación implica reconocer que dar la voz es algo relacional y no unidireccional; por tanto, es un proceso que tiene múltiples interpretaciones. Además, necesita ser dicho, tratado y clarificado por escrito y en prácticas concretas antes, durante y después de la recogida de datos.

Sin embargo, dar voz acaba también implicando que sea el investigador el que toma la voz del investigado y le otorgue cierta representación. Dicha representación configura, finalmente, la imagen que queda de todo lo que le ha compartido el investigado mediante lo que el investigador decide transmitir de todo esto. En definitiva, la última palabra la tiene el investigador y sus interpretaciones son las válidas en la investigación educativa y social.

Como hemos adelantado, en TRAY-AP tratamos de cuestionar este proceso al reconocer que tienen voz y proponiéndoles a los investigados formar parte de un procedimiento colaborativo e inclusivo. Dicha colaboración tiene una performatividad asignada mediante el término *colaborador*. Los participantes en nuestra investigación son, ante todo, colaboradores, porque consideramos que, como ellos mismos nos han confirmado, son los principales interesados en comprender su aprendizaje. Dicho de otro modo, son estudiantes universitarios que deciden comprender y dar cuenta de sus experiencias de aprendizaje, mediante la reconstrucción de su trayectoria de vida de aprendizaje, a través de una investigación colaborativa e inclusiva.

En este contexto utilizamos el concepto de escucha atenta, que entendemos como un proceso de exploración e intercambio que se materializa en los espacios de encuentro entre investigador y colaborador, en los que toman forma los procesos de otredad (Sierra y Blanco, 2017). Llegado el momento de mantener una conversación, sentados uno frente al otro, en TRAY-AP optamos

por compartir nuestras inquietudes y nuestras dudas sobre cómo aprenden, ya que, además de investigadores, somos docentes y seguimos siendo aprendices. Son encuentros y situaciones que generan muchos interrogantes, debido a la incertidumbre de abordar una relación de investigación de una manera menos conocida. ¿Qué preguntar?, ¿cómo preguntar?, ¿para qué preguntar?... Didi-Huberman (2015) advierte de que para saber también hay que experimentar e indagar en lo desconocido: «Hay que saber dónde se sitúan nuestro no saber, nuestros miedos latentes, nuestros deseos inconscientes» (p. 9). Consideramos que estos temores y tensiones son elementos esenciales para avanzar en la investigación (Lenette *et al.*, 2019).

La escucha nos ayuda a posicionarnos desde una apertura investigadora y a no centrarnos en lo que «creemos» que tenemos que encontrar, sino en estar abiertos a lo que la investigación nos va posibilitando. Evidentemente, tenemos un objetivo: tratar de comprender cómo aprende el estudiantado universitario. Pero trabajamos constantemente para explicitar nuestros marcos de pensamiento. En las reuniones periódicas del equipo de investigación compartimos nuestras inquietudes a lo largo del proceso y ponemos en común nuestras ideas y las cuestionamos. Esto tiene un efecto en los encuentros que llevamos a cabo con los colaboradores, nos ayuda a contemplar lo que generosamente comparten con nosotros desde una mirada investigadora compartida entre todas las personas que formamos parte de TRAY-AP. Este proceso de escucha atenta que se da en nuestras conversaciones entre investigadores y en cada uno de los encuentros con los colaboradores adquiere una significación especial en el segundo y tercer encuentros, cuando los colaboradores aportan una reconstrucción de sus trayectorias de aprendizaje (capítulos 7, 8, 9, 10 y 11) y un cuaderno de campo sobre sus modos y estrategias de aprendizaje (capítulo 14), sobre los que comenzamos a dialogar y a analizar de forma conjunta. Lo que viene a continuación es el cómo este modo de relación afecta a los colaboradores.

4.4. La conciencia de sí (la autoconciencia) en las relaciones de colaboración

La conciencia de sí (*self-awareness*) es más que una disposición metacognitiva o una finalidad del aprendizaje socioemocional. Es un constructo del que los estudios sobre el tema no suelen reconocer su complejidad (Carden *et al.*, 2022). La conciencia de sí se confunde con conceptos como autoconciencia, que se usan y exploran de forma intercambiable, y la definición que se adopta depende del enfoque y el contexto de la investigación. En la revisión que realizaron de este constructo Duval y Wicklund (1972) señalaron que, en sus inicios, se consideraba que el concepto tenía dos dimensiones: la autoconciencia subjetiva, que es un estado de conciencia en el que la atención se centra en acontecimientos externos a la persona, y la autoconciencia objetiva, que se centra exclusivamente en uno mismo. Aunque la autoconciencia podría ser una condición aversiva si surge una discrepancia entre la autopercepción y las normas desarrolladas por uno mismo que produzca un estado de ánimo negativo. Sin embargo, si la reflexión se percibe como positiva y proporciona un camino hacia la autoconciencia y una vía para el aprendizaje, la autoconciencia es un estado positivo (Silvia y Duval, 2001), como se aprecia en las siguientes manifestaciones de dos colaboradores.

A mí me han servido estas sesiones para tomar conciencia, [pues creo] que al final nos hemos puesto de acuerdo un poco en qué era lo que quería decir aprender, ¿no? Al final, valga la redundancia, me ha servido para aprender más sobre mí mismo. A menudo he hablado de todas las cosas que he aprendido de mi entorno, pero a veces también es complicado conocerse a uno mismo [...]. Pero creo que me ha servido para explorarme..., y también tus aportaciones me han ayudado a darle forma. (Marc, Física)

Que hay cosas que en las conversaciones que hemos tenido que igual sí que lo llevaba pensado, pero hasta que no he estado aquí hablando contigo no me he dado cuenta de que sí que era lo que pensaba o lo que sentía y que pienso igual que lo que has dicho. Es que yo creo que..., no sé, todo el mundo debería hablar de estas cosas. (Maitene, Educación Primaria)

Tanto en Marc como en Maitene, la toma de conciencia de sí se despliega en el cruce entre la reflexión sobre el sentido (concepción) que le dan al aprender, el aprendizaje de sí (autoconocimiento) y las aportaciones del investigador (relación). Lo que posibilita este cruce es el tiempo para pensar en compañía y el modo en que la posición de colaborador (el que trabaja con) se despliega en la investigación.

La autoconciencia también se define como «la capacidad de reconocer con precisión las propias emociones, pensamientos y valores, y cómo influyen en el comportamiento. La capacidad de evaluar con precisión las propias fortalezas y limitaciones, confianza, optimismo y una “mentalidad de crecimiento”» (CASEL, 2019, segundo párrafo). Esta visión de «reconocerse» está en línea con las propuestas que, desde la psicología social y clínica, han explorado el concepto de autoconciencia o «la capacidad de convertirse en objeto de la propia atención» (Morin, 2011, p. 808). Uno de los campos en los que el reconocimiento adquiere relevancia, y que se ha reflejado en los encuentros de la investigación de TRAY-AP, es cuando el colaborador pone nombre a las experiencias de aprender. Poner nombre supone resignificar la experiencia en la medida en que la fija, dándole un sentido que le hace reconocerse en la reflexión sobre el hacer. Es lo que acontece con Lisa, cuando dice:

Este proyecto me ha hecho plantearme cosas que no me había planteado, y explicar cosas... Ha habido momentos en los que tú me decías una cosa que a mí me parecía muy lógica, y es como ¡wow! [...]. Estas aportaciones que tú me dabas en plan «pues aquí has aprendido por repetición», «aquí no sé qué», «aquí tal», todo esto me ha servido mucho para reflexionar de verdad sobre en qué momentos estaba aprendiendo, cómo lo hacía y cómo darles valor. Y creo que esto sí que se ha repetido en diferentes momentos. (Lisa, Arquitectura)

Silvia y O'Brien (2004) explican que «sin autoconciencia, las personas no podrían adoptar las perspectivas de los demás, ejercer el autocontrol, producir logros creativos o experimentar orgullo y alta autoestima» (p. 475). En otras palabras, los estudiantes han de tener la oportunidad de reflexionar sobre su aprendizaje y sobre las percepciones de los demás para crecer y

aprender. Aunque están íntimamente relacionadas, como hemos argumentado, la autoconciencia difiere de la metacognición. La metacognición se refiere a la capacidad de pensar sobre el propio pensamiento (Price-Mitchell, 2015). Mientras que la autoconciencia aborda la metacognición sobre uno mismo y, en concreto, la reflexión sobre las propias fortalezas y dificultades, y los ajustes del comportamiento en consecuencia.

Creo que me ha servido para, aunque ya te digo que me ha costado, para identificar diferentes aprendizajes en mi vida en general, tanto haciendo la trayectoria como el diario. Y también para darme cuenta de que me cuesta mucho identificarlos, pero que sí que están ahí... Y también hablando contigo, de que muchas veces esos aprendizajes son con personas, son en relación... No había caído hasta ahora, hasta hablarlo contigo. (Ianire, Pedagogía)

Los estudiantes que aprenden a pensar sobre su propio pensamiento (metacognición) pueden ampliar su autoconciencia (pensar sobre uno mismo y aplicar las diferencias) a sus experiencias de aprendizaje (DeMink-Carthew *et al.*, 2020). Esto es lo que las relaciones de colaboración del proyecto TRAY-AP ha propiciado y se refleja también el valor que Ianire, en la cita anterior, da al realizar su trayectoria de vida de aprendizaje.

4.5. Aportaciones

En la investigación de TRAY-AP nos hemos acercado a los estudiantes, no en una clase o en una tutoría, sino desde una posición horizontal basada en el deseo compartido (por su aceptación voluntaria y generosa a colaborar) de explorar un tema complejo, relevante y actual como es sus formas de aprender y dar sentido a sus experiencias y a la información. Esto nos ha permitido reconocerlos no solo como legítimos otros, portadores de saberes y experiencias que les permiten realizar sus estudios, sino como seres pensantes, que se plantean preguntas, indagan y se posicionan sobre el mundo que les rodea y les afecta. Este desplazamiento nos ha abierto nuevas miradas sobre ellos y sobre posibles situaciones y estrategias docentes que desarrollar no solo para fomentar su aprendizaje con sentido, sino también el nuestro.

Los colaboradores, que repetidamente afirman que conectan con lo que les motiva y sienten que les aporta, evidencian lo que les ha proporcionado esta investigación en la implicación y la responsabilidad mostradas. Todos ellos han participado voluntariamente en, al menos, cuatro sesiones de trabajo de entre una y dos horas. Han preparado documentación que han compartido y, muchos de ellos, también documentos que consideraban relevantes para avanzar en el tema de estudio. Además, se han implicado en la elaboración del relato final de sus trayectorias de vida de aprendizaje, que algunos han decidido también firmar como coautores.

A la hora de hacer balance, señalan que participar en la investigación les ha permitido pensar sobre algo que está presente en sus vidas, pero que no se habían detenido a considerar lo que implica y cómo les afecta.

Llevo estudiando 24 años y nunca me he parado a pensar cómo aprendo, cómo estudio..., no sé, y realmente es muy interesante pensar la manera en la que una persona aprende... Y habrá mil y una maneras de aprender. Entonces, me parece muy interesante. (Nerea, Educación Social)

Lo que revelan los colaboradores, lo que remarcan, es la importancia de pensar y reflexionar sobre el aprender y sobre lo que le hace a uno ser a través de ese aprender. De ahí el énfasis que le hemos dado a la autoconciencia o conciencia de sí como una de las consecuencias del modo de relación planteado en TRAY-AP.

Esta cuestión también afecta los marcos mentales (Morton, 1980) del profesorado sobre el sentido de la enseñanza y el aprendizaje y sus concepciones sobre los estudiantes. Aunque somos conscientes de la dificultad de trasladar el conocimiento elaborado por la investigación de TRAY-AP a la práctica, las contribuciones de este proyecto evidencian la necesidad de que la universidad tenga en cuenta quiénes son los estudiantes hoy y los escuche. Así como la diversificación de los contextos de aprendizaje y el exponencial crecimiento de la información y las facilidades para producirla y acceder a ella.

La universidad se encuentra hoy en un mundo que parece cada vez más extraño aunque, paradójicamente, se supone que una de sus misiones es contribuir a entenderlo y vislumbrar nue-

vos horizontes. Investigar *con* los estudiantes nos ha posibilitado situar un conjunto de desafíos que precisan más investigación para posibilitar que los estudiantes actuales, el profesorado y la institución se entiendan más a sí mismos, a los demás y al mundo que los rodea. Y, sobre todo, para promover agendas de conocimiento y acción no meramente subordinadas a las empresas tecnológicas.

Referencias

- Abad, Begoña (2106). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *Empiris. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 34, 101-120. <https://doi.org/10.5944/empiria.34.2016.16524>
- Barad, Karen (2003). Posthumanist performativity: toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28 (3), 801-831.
- Barad, Karen (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University.
- Brunner, José J.; Pedraja, Liliana (2017). Challenges to higher education governance in Ibero-America. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 25 (1), 2-4.
- Byrne, Gillian (2017). Narrative inquiry and the problem of representation: 'giving voice', making meaning. *International Journal of Research & Method in Education*, 40 (1), 36-52.
- Carden, Julia; Jones, Rebecca J.; Passmore, Jonathan (2022). Defining self-awareness in the context of adult development: a systematic literature review. *Journal of Management Education*, 46 (1), 140-177. <https://doi.org/10.1177/1052562921990065>
- Charlot, Bernard (org.) (2001). A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. En: Bernard Charlot (ed.). *Os jovens e o saber. Perspectivas mundiais* (pp. 15-31). ArtMed.
- CASEL (2019). *Core socio-emocional learning competencies*. <https://casel.org/core-competencies/>
- Clandinin, D. Jean; Caine, Vera; Lessard, Sean (2018). *The relational ethics of narrative inquiry*. Routledge.
- Clark, Cindy D. (2011). *In a younger voice: doing child-centered qualitative research*. Oxford University.

- Daston, Lorraine y Galison, Peter (2021). *Objectivity*. Princeton University.
- DeMink-Carthew, Jessica; Netcoh, Steven; Farber, Katy (2020). Exploring the potential for students to develop self-awareness through personalized learning. *The Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00220671.2020.1764467>
- Didi-Huberman, George (2015). *Cuando las imágenes toman posición* (vol. 29). Antonio Machado Libros.
- Duval, Shelley y Wicklund, Robert A. (1972). *A theory of objective self-awareness*. Academic.
- Facca, Danica; Gladstone, Brenda; Teachman, Gail (2020). Working the limits of «giving voice» to children: a critical conceptual review. *International Journal of Qualitative Methods*, 19. <https://doi.org/10.1177/160940692093339>
- Guillemin, Marily; Gillam, Line (2004). Ethics, reflexivity, and «ethically important moments» in research. *Qualitative Inquiry*, 10 (2), 261-280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360ç>
- Hernández, Fernando (coord.) (2011). *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/17362>
- Lather, Patti A. (2015). The work of thought and the politics of research. En: Norman K. Denzin y Michael D. Giardina (eds.). *Qualitative inquiry and the politics of research* (pp. 97-107). Left Coast.
- LeBlanc, Paul J. (2018). Higher education in a VUCA world. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 50 (3-4), 23-26.
- Lenette, Caroline; Stavropoulou, Nelli; Nunn, Caitlin; Kong, Sui T.; Cook, Tina; Coddington, Kate; Banks, Sarah (2019). Brushed under the carpet: examining the complexities of participatory research. *Research for All*, 3 (2), 161-179. <https://doi.org/10.18546/RFA.03.2.04>
- Maturana, Humberto (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen.
- Mazzei, Lisa A.; Jackson, Alecia Y. (2012). Complicating voice in a refusal to «let participants speak for themselves». *Qualitative Inquiry*, 18 (9), 745-751. <https://doi.org/10.1177/1077800412453017>
- Morin, Alain (2011). Self-awareness part 1: definition, measures, effects, functions, and antecedents. *Social and Personality Psychology Compass*, 5 (10), 807-823. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00387.x>
- Morton, Adam (1980). *Frames of mind: constraints on the common-sense conception of the mental*. Oxford University.

- Nind, Melanie (2014). *What is inclusive research?* Bloomsbury Publishing.
- Phillips, Louise; Kristiansen, Marianne; Vehviläinen, Marja; Gunnarsson, Ewa (eds.) (2013). *Knowledge and power in collaborative research: a reflexive approach*. Routledge.
- Popper, Karl (1985). *Realism and the aim of science: from the postscript to the logic of scientific discovery*. Routledge.
- Price-Mitchell, Marilyn (2015). *Metacognition: nurturing self-awareness in the classroom*. <https://www.edutopia.org/blog/8-pathways-metacognition-in-classroom-marilyn-price-mitchell>
- Sancho-Gil, Juana M. (2021). Quo vadis university? *Culture and Education*, 33 (2), 397-411, <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1904659>
- Sancho-Gil, Juana M.; Correa-Gorospe, José M. (2019). Intraacciones en el aprender de docentes de Infantil, Primaria y Secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 37 (2), 115-140. <http://dx.doi.org/10.6018/jj/387041>
- Searle, John R. (1992). *The rediscovery of the mind*. MIT.
- Sierra, José E.; Blanco, Nieves (2017). El aprendizaje de la escucha en la investigación educativa. *Qualitative Research in Education*, 6 (3), 303-326. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2017.2783>
- Silvia, Paul J.; Duval, T. Shelley (2001). Objective self-awareness theory: recent progress and enduring problems. *Personality and Social Psychology Review*, 5 (3), 230-241. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0503_4
- Silvia, Paul J.; O'Brien, Maureen E. (2004). Self-awareness and constructive functioning: revisiting «the human dilemma». *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23 (4), 475-489. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.4.475.40307>
- Tomaselli, Gianpaolo; Buttigieg, Sandra C.; Rosano, Aldo; Cassar, Maria; Grima, George (2020). Person-centered care from a relational ethics perspective for the delivery of high quality and safe healthcare: a scoping review. *Frontiers in Public Health*, 8, 44. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.00044>
- Walmsley, Jan; Johnson, Kelley (2003). *Inclusive research with people with learning disabilities: past, present and futures*. Jessica Kingsley.

La política de la investigación como enredo entre la metodología, las maneras de aprender, las formas de conocerlo y una «ética en práctica»

MAR SUREDA PERELLÓ
AURELIO CASTRO VARELA

Resumen

La orientación metodológica de TRAY-AP no se ha establecido al margen de la fluidez y ubicuidad que caracterizan al aprendizaje del estudiantado universitario a través de diferentes contextos y temporalidades. Ni tampoco de la aproximación a los fenómenos educativos en tanto que ensamblajes de cuerpos y objetos, maneras de pensar y de hacer, elementos sociomateriales y entornos construidos. Por ello, este capítulo aborda cómo las cuatro entrevistas realizadas a cada una de las cincuenta personas colaboradoras en el estudio incorporaron una política de investigación fundamentada en el enredo constante de la metodología con la ontología múltiple y relacional de aquello que se trataba de conocer y con una epistemología situada en diversos escenarios y momentos, entre los cuales se daban asimismo continuidades y separaciones. Nuestro papel en ellas no pasó por mantener una posición distanciada o pretendidamente neutral, sino más bien por corresponder a las respuestas y relatos de cada participante con una escucha afectiva, reflexiones compartidas, resonancias o gestos de complicidad. Este tipo de acompañamiento se vincula a una *ética en práctica*, basada en una relación no extractiva y cuidadosa entre investigadoras y colaboradoras.

5.1. Introducción

En astronomía, una anomalía es una desviación angular aparente en la órbita de un planeta, vista desde la perspectiva del Sol. Elizabeth Ellsworth (2005) nos recuerda que los lugares donde se aprende también resultan peculiares o anómalos a ojos de los discursos y marcos educativos dominantes. Por ello, la investigación de TRAY-AP partió de la premisa de que una persona joven y universitaria no solo aprende en las aulas de su facultad, sino también, o quizá incluso más, en los pasillos o en los baños, en la cafetería, de vuelta a casa, en diferentes espacios urbanos o en su propio cuarto. Y no lo hace a solas, desde luego, sino acompañada por otras personas y cosas. Entonces, ¿cómo dar cuenta de esta multiplicidad en constante movimiento, y tal vez aún anómala para buena parte de las instituciones universitarias?

En los casi 200 encuentros mantenidos con quienes formaron parte de la muestra de TRAY-AP, los aprendizajes de cada colaborador fueron abordados como *trayectorias de vida de aprendizaje* (ver capítulo 3). Esta conceptualización se vincula a su vez a la noción de *learning lives* (Jornet, 2015), según la cual los aprendizajes significativos se producen a través de espacios y tiempos variados, y a partir de un sujeto que encarna, interpreta y anuda diferentes entornos sociales más allá del aula. La ontología del aprender se caracteriza por ende como fluida: una itinerancia que trama continuidades y cruza fronteras (las cuales son a menudo las trazadas por las representaciones dominantes sobre el aprendizaje en ámbitos formales). Se trata en definitiva de un proceso vital, cuya fuerza generativa no se atiene a identidades, escenarios y comunidades prefiguradas (Jornet y Erstad, 2018). Una trayectoria, sea de aprendizaje o de otra índole, no es una colección de contextos estancos, sino un despliegue de prácticas que tienden a entrecruzarlos, desbordarlos y, en ocasiones también, a desplazarlos.

La metáfora del tejido, utilizada por Jornet y Erstad (2018), resulta útil para esclarecer la ontología fluida del aprendizaje: «Se trata de un conjunto de hilos donde todo lo que se puede discernir como parte de un contexto –personas, materiales– se teje de tal manera que desarrolla vidas, identidades e historias particulares» (p. 5). Cada fibra se entrelaza en una trayectoria que fluye y describe una andadura continua. Obviamente, esto no quiere

decir que no existan fronteras o límites espaciotemporales en el aprender. Tal y como señalan nuevamente Jornet y Erstad (2018), tales fronteras y límites son procesos de interacción y cambio «en los que cada estudiante resuelve conjuntamente aspectos de comprensión, pertenencia e identidad, y las transiciones relativos a estos» (p. 4). Al compartir sus trayectorias de aprendizaje, quienes colaboraron en la investigación de TRAY-AP hacían hincapié en numerosas fracturas y asimetrías contextuales. Sin duda, la manera de aprender en el aula no era la misma que en un entorno informal, con un grupo de amistades. Sin embargo, estas diferencias no se daban por hechas por parte de la investigación, sino que debían explicarse a través de las concepciones y estrategias que cada estudiante movilizaba en y entre varios escenarios (es decir, de un modo situado).

El ejercicio de escucha e interacción con que las investigadoras acompañábamos el relato de las trayectorias de aprendizaje, las cuales afloraban sobre todo en el segundo encuentro con cada colaborador, se fijaba especialmente en lo que ocurría *entre* escenarios institucionales, laborales e informales. En ocasiones se hacía evidente cómo varios saberes y maneras de hacer y pensar se deslizaban de la universidad al trabajo, o de una esfera de ocio hacia las aulas, pese a que cada espacio era vivido y practicado de manera específica. Por ejemplo, un estudiante de Ciencias Tecnológicas e Ingeniería de Telecomunicaciones nos explicó que siempre trataba de separar espaciotemporalmente las tareas vinculadas a los estudios, al trabajo administrativo que desempeñaba por las tardes en una empresa de electrodomésticos y a sus momentos de ocio. Esta estrategia tenía la finalidad de mantener un equilibrio en su agenda semanal, de modo que cada esfera tuviera un tiempo y un lugar propios para poder desarrollarse:

Tengo la vida universitaria, que empieza a las ocho y acaba a las dos. A partir de ahí, raramente me miro algo de la universidad entre semana. Después tengo la vida profesional, que es de cuatro a nueve todos los días. Solo trabajo, trabajo, trabajo, y no me acuerdo ni de que hay universidad. No miro nada de la universidad. [...] Después tengo mi vida. Mi vida de *hobbies*. Cuando comía, al principio lo que hacía era mirarme algún vídeo de la universidad. Me di cuenta de que luego, por la noche, mi cabeza estaba diciendo: no te has dado tiempo.

Sin embargo, también sucedía que algunos métodos de aprendizaje que eran centrales en su grado universitario, como el cálculo y la resolución de problemas, se trasladaban luego a su esfera de trabajo y le permitían tomar posición en él. Por lo tanto, los límites entre cada ámbito también se franqueaban a través de prácticas comunes y, a la vez, situadas en cada entorno.

Si las trayectorias de aprendizaje conjugan, en su devenir, espacios y tiempos diversos, TRAY-AP también ha intentado enredar esta ontología fluida y *contexturada* (ver el capítulo 11, dedicado a las contexturas) con una política de investigación que nos permitiera aproximarnos a ella apropiadamente. Dicha política se fundamentó, en primer lugar, en una metodología dialógica, a través de la cual los aprendizajes se iban desgranando y remitiendo a un ensamblaje de cuerpos y objetos, maneras de pensar y de hacer, elementos sociomateriales y entornos construidos. En suma, había que entablar una relación cuidadosa con quienes colaboran en la investigación para llegar a entender precisamente qué tipo de relaciones organizaban sus trayectorias.

5.2. El despliegue de las trayectorias

Mientras que el primer encuentro con quienes colaboraron en la investigación servía para romper el hielo y poner en cuestión algunas ideas preconcebidas sobre la generación Z, para el segundo se les pedía que materializaran su trayectoria de aprendizaje en un documento multimodal que podía tomar la forma de un biograma o una cartografía. Cada estudiante colocaba en él, normalmente en orden cronológico, los episodios, lugares, instituciones y personas que habían resultado clave en su andadura, desde la escuela primaria hasta la universidad. Luego, durante esta segunda sesión, relataba el documento que había elaborado y entraba en diálogo con el investigador o investigadora. De cara al tercer encuentro, se le invitaba a realizar un diario breve sobre los aprendizajes efectuados a lo largo de dos semanas. Era este paso de lo biográfico a lo actual, sostenido metodológicamente por la escucha afectiva y las resonancias con cada investigador, lo que permitía considerar la ontología fluida, múltiple y relacional de las trayectorias de aprendizaje.

Por una parte, desplegar cada trayectoria como una línea de vida que incluía y vinculaba palabras e imágenes, dibujos y objetos, metáforas visuales y fechas, personas y referencias socio-culturales, espacios y momentos de cambio era una manera de evidenciar que todo sujeto de aprendizaje emerge en una comunidad relacional (Braidotti, 2019). Este ensamblaje de elementos también tomaba forma en el diario, donde cada estudiante explicaba diferentes cuestiones que había aprendido en relación con otras personas y cosas (a menudo, dispositivos digitales). Por lo tanto, con ambos ejercicios, las personas colaboradoras se mostraban, tal y como señala Braidotti (2019), como «sujetos posthumanos» constituyentes de y constituidos por «una comunidad materialmente corporeizada y enmarcada, una “gente” vinculada por una ética afirmativa» (p. 3).

Además, los lugares donde esta trayectoria (necesariamente colectiva) tomaba posición eran múltiples y se correlacionaban de una determinada manera. Si bien la subjetividad de cada participante tendía a modularse en función de cada entorno, habida cuenta de que estos no eran meros contenedores y tenían un efecto en su manera de colocarse, también se daba una multitud de movimientos transversales entre ellos. Los intereses y estrategias empleadas por las personas colaboradoras *viajaban* entre las aulas universitarias, los espacios de ocio, los de trabajo y la esfera privada, de tal modo que una cuestión vista en clase podía ser retomada más tarde junto a un grupo de amigos, en otro espacio, y en términos muy diferentes a los académicos; o una afición ajena a la universidad, como, por ejemplo, los videojuegos, servía para plantear una actividad participativa en el aula. Así pues, más que contextos o escenarios, la línea de vida o el diario llevaban a localizar situaciones vividas, acontecimientos, experiencias o historias situadas que mostraban el aprendizaje como una trayectoria vital, convirtiéndose asimismo tales episodios en la verdadera unidad de análisis (Jornet y Erstad, 2018).

Para articular dichas unidades de análisis, transcribimos las conversaciones que tuvieron lugar durante los encuentros a fin de volver a las reflexiones que cada participante nos había compartido. A continuación, elaboramos documentos de análisis en los que íbamos situando ideas o bloques temáticos que emergían del texto transcrito. Tales ideas o bloques nos permitían establecer relaciones con los cuatro ejes del estudio (ver capítulo 2):

concepciones, estrategias, relación con las tecnologías y contextos ligados a las experiencias de las personas colaboradoras. De este modo podíamos profundizar en lo acontecido durante los diálogos y volver a sus inflexiones desde la materialidad del texto, tendiendo además puentes hacia los materiales visuales y los diarios. Más tarde compartíamos con cada participante las cuestiones clave surgidas durante los encuentros, las cuales serían desarrolladas luego en un informe final a modo de devolución.

Así pues, cada trayectoria y cada serie de encuentros constituyeron un mundo particular dentro de la constelación de vidas de aprendizaje que abarcaba el proyecto. Lo acontecido en los encuentros, junto con la tematización posterior de las transcripciones, activaron la exploración de los sentidos que se otorgaban al aprender en la universidad y cómo se ve atravesado continuamente por espacios, tiempos y cuerpos que reconfiguran una y otra vez las trayectorias de aprendizaje. El devenir de los encuentros abrió un proceso de confianza y reconocimiento progresivos con las personas colaboradoras, en el que la escucha y el diálogo sostenían una posibilidad de acercarnos a aquello que sucede en las universidades y cómo afecta a la vida del estudiantado, compartiendo espacios y tiempos con quienes las habitan.

Durante esta etapa del proyecto, se consideró en todo momento a cada estudiante como *research partners* (Rudduck y Flutter, 2004), más que como sujetos de estudio. Este vínculo se asocia también a concebir el proyecto desde un investigar *con* en vez de *sobre* (Hernández-Hernández, 2013) los jóvenes que estudian en la Universidad. Siguiendo esta premisa, una vez finalizados los tres primeros encuentros y entregados los materiales visuales y los diarios, las investigadoras teníamos que escribir un informe sobre la trayectoria de aprendizaje de cada joven, en el cual se ponían en relación las ideas, concepciones y reflexiones tematizadas durante el análisis de las transcripciones. Por ello, se concertó un cuarto encuentro con la finalidad de compartir los elementos más significativos del relato y el propio proceso de escritura, incorporando, asimismo, las impresiones que esta primera devolución suscitaba a cada participante. Así pues, el diálogo y la escucha proseguían durante la elaboración del relato.

En suma, la perspectiva onto-metodológica que se adoptó en los encuentros implicaba un proceso de reflexión constante. Sobre esta premisa se edificó uno de los posicionamientos de inves-

tigación más importantes del proyecto TRAY-AP, encaminado a cuestionar la neutralidad del conocimiento y la desideologización de quien investiga. Al contrario, se ponían en el centro los aspectos críticos, reflexivos y colaborativos del proceso de investigación a través de la posición y la *respons-habilidad* del equipo investigador (Haraway 1995; Harding 1987) en su relación con las personas colaboradoras. Por lo tanto, esta orientación metodológica entrañó también una ética de investigación en práctica.

5.3. Ética en práctica

Indagar en los lugares del aprender, entendiendo que estos se dan más allá de las aulas y de los discursos y marcos educativos dominantes, requiere también poner una atención tensionada y constante en las prácticas, comportamientos y decisiones que sostienen la propia investigación. En el caso de TRAY-AP, poder atender a las complejidades del entramado de vivencias, eventos, concepciones y tecnologías que se dibujaba en los encuentros, requirió un trabajo previo en el que el equipo investigador exploró genealogías y propuestas sobre otros modos de hacer dentro y fuera de la academia. Este trabajo estaba impulsado por tratar de entender la ética de investigación como un posicionamiento político en y desde el proyecto.

Teniendo en cuenta que somos un grupo amplio, con sensibilidades que pueden ser afines pero también diversas, organizamos un seminario para compartir lecturas y referencias que abordasen desde varios enfoques el lugar de la ética en la investigación social. Nos resultó especialmente inspirador lo que Guillemin y Guilan (2004) califican como «ética en práctica». Las autoras distinguen dos dimensiones en lo que se refiere al acompañamiento y la posicionalidad de las investigadoras. Por un lado, una ética procedimental (*procedural ethics*), la cual suele implicar la solicitud de aprobación de un comité de ética pertinente para emprender una investigación con otras personas. Y por el otro lado, una ética en práctica (*ethics in practice*) que atañe a lo procesual y fluido; es decir, a las cuestiones relacionales, discursivas y performativas que surgen durante el desarrollo de la investigación y el encuentro con otros sujetos. Dichas cuestiones tienen que ver con «las responsabilidades éticas de la investigado-

ra hacia una participante en la investigación, en lo que referente a interactuar con él o ella de forma humana y no explotadora [ni instrumental], sin perder de vista, al mismo tiempo, su rol como investigador» (p. 264, parafraseado).⁵ Adoptar una ética en práctica no significa abandonar los protocolos y consentimientos informados necesarios en toda investigación, sino sostener una relación cuidadosa con realidades empíricas específicas, puesto que estas son inseparables de los marcos de pensamiento.

La ética en práctica se refiere también a los momentos de incertidumbre que nos podemos encontrar en la investigación y cómo respondemos a ellos. En suma, a aquellas situaciones y contextos que no son previsibles ni parametrizables. Cada decisión que adoptamos como investigadoras es una decisión que afectará directamente al trabajo de campo y a las participantes con las que colaboramos. Las preguntas que vamos formulando en la conversación y las respuestas que surgen son *momentos éticamente importantes* (Guillemín y Guillán, 2004), puesto que obedecen a un enfoque con relevantes ramificaciones éticas. Estos momentos importantes pueden darse en pequeños gestos, en movimientos imperceptibles, en aquellas complicidades que solo los cuerpos perciben completamente. Las personas colaboradoras pueden mostrarse cómplices, o claramente incómodas, y la investigadora deberá decidir hasta qué punto debe sondear una experiencia concreta. Tal y como afirman Guillemín y Guillán (2004):

Aunque esta dimensión ética de la práctica investigadora suele ser evidente para los y las investigadoras, existen pocos trabajos conceptuales a los que recurrir para darle sentido. Necesitamos tanto un lenguaje para articular y comprender estas cuestiones éticas como un enfoque que nos ayude a abordarlas cuando surgen. (p. 256)

En línea con esta apertura posibilitadora y reflexiva, nos fuimos cuestionando nuestro posicionamiento en las relaciones que se construían durante los encuentros y en los acontecimientos que los puntuaban. Basándonos en una perspectiva relacional de coconstrucción del conocimiento (Haraway, 2008), nos centramos en establecer prácticas que trataban de evitar un rol

5. Traducción propia. Corchete nuestro.

académico distante. Por ejemplo, en el primer encuentro con un estudiante de Económicas, las dos investigadoras le propusieron realizar una cartografía visual, pero el estudiante manifestó no sentirse muy cómodo con lo artístico. No se veía narrando su experiencia «en imágenes o dibujos» y prefería utilizar un registro textual. Entonces, se le invitó a que compartiera su trayectoria de aprendizaje en un formato escrito. Ante esta alternativa, el estudiante se mostró sumamente interesado y empezó a explicar la importancia que tenía la lectura en su proceso de aprendizaje. En el siguiente encuentro con las investigadoras no solo compartió generosamente su trayectoria, sino también dos textos en los que reflexionaba sobre cómo concebía la situación actual de la educación. Además, preguntó a algunas compañeras de clase cómo y dónde creían que aprendían mejor. Este desplazamiento del plan preestablecido, y sobre todo que el propio planteamiento ético del proyecto lo hiciera posible, generó un espacio de diálogo distinto, más rico que si simplemente se hubiera optado por incidir en la cartografía visual, o bien por descartarla sin pensar una alternativa con la que el estudiante se sintiera más cómodo.

Entendemos que colocarse en una ética en práctica implica también dar cuenta en todas las fases de la investigación de las tensiones y potencialidades de las relaciones que se enredan en ella. Teniendo en cuenta que no solo importan los objetivos que se quieren alcanzar y lo que se quiere conocer, sino cómo se consiguen y cómo se conocen; el cuidado con las participantes y la responsabilidad de las investigadoras no abarca únicamente las relaciones durante el trabajo de campo, sino que se extiende hasta la actividad misma de escribir. Por lo tanto, la ética tiene también una vertiente narrativa que implica el dar cuenta de esas relaciones en los textos que se producen: las prácticas que entienden la diferencia no son solo aquellas que surgen en consonancia con las relaciones sociales, sino también las que tienen la capacidad de mostrar tales relaciones (Zylinska, 2014).

Por este motivo, todos los relatos producidos por quienes integramos el equipo investigador fueron compartidos con las personas colaboradoras. Esto respondió sobre todo a dos objetivos clave. En primer lugar, el de validar lo que se había escrito; es decir, revisar junto con cada participante que lo escrito y relatado por quienes teníamos responsabilidad de la investigación respondía a la versión que había querido compartir, y si en algún caso

no era así, reflexionar conjuntamente para reestructurar el relato. Por ejemplo, el estudiante de Económicas mencionado anteriormente compartió su experiencia de relacionarse con asambleas de estudiantes y su opinión sobre estas. Las investigadoras consideraron importante incluir dicha experiencia en el informe, pero cuando se compartió el escrito final con él, el estudiante dijo que al leer esa parte había tenido la sensación de no haberse expresado bien, así que no se veía reflejado en ella. Se reabrió entonces la conversación para afinar mejor el relato de su trayectoria de aprendizaje.

El segundo objetivo pasaba, como se ha mencionado, por concebir a las personas participantes como *research partners*, esto es, como coconstructoras de las evidencias y reflexiones, con la posibilidad de convertirse también en coautoras de futuras publicaciones sobre el proyecto.

5.4. Conclusiones

La política de investigación de TRAY-AP se tramó como un enredo metodológico constituido por varios hilos. Por un lado, entre el carácter fluido y multisituado de las maneras de aprender de un grupo de estudiantes que cursan diferentes grados universitarios y una forma de conocerlas bajo la perspectiva de las trayectorias de aprendizaje. Y por otro, las distintas subjetividades investigadoras que se resituaban y desplazaban en cada encuentro. Esta posicionalidad fluida nos permitió, además de lo anterior, asumir la vulnerabilidad y los estados de no saber de quiénes estábamos investigando. Todo ello se relaciona, de nuevo, con la noción de onto-epistemología en la que lo político y lo ético de la investigación se enredan en ese flujo constante de pequeñas decisiones y sorpresas. Con cada encuentro, lectura o conversación nos hemos desplazado y afectado, entendiendo que cada vida es una historia y viceversa y que no existe una fórmula única de acercarse a ellas. Precisamente, el capítulo que sigue a estas líneas (capítulo 6) ahonda sobre las historias que se nos regalan y el cómo nos acercamos y relacionamos con ellas.

Este enredo también ha puesto de manifiesto la necesidad de repensar los posicionamientos y compromisos éticos en la investigación social frente a modos de hacer basados en la cuantifica-

ción o mercantilización de los espacios educativos (Shumway, 2017). Vivir la investigación a través de una serie de encuentros cuidadosos y abiertos a la cocreación con los sujetos colaboradores que nos ayudan a explorar aquello que queremos conocer es uno de los desafíos a los que ha tratado de responder el proyecto TRAY-AP. Aunque esta respuesta parece fundamentarse a veces en gestos pequeños y decisiones poco significativas, micromomentos como los señalados en la anterior sección son los que pueden activar otras relaciones posibles en el ámbito universitario.

Por todo ello, consideramos imprescindible entablar relaciones y conversaciones más sofisticadas con las personas colaboradoras en el estudio, contribuyendo así a desarrollar prácticas investigadoras corresponsables y políticamente comprometidas (Edwards *et al.*, 2015) en un momento en que la vida comunitaria y educativa se encuentra bajo continuo asedio (Garcés, 2013). Mediante su enredo onto-epistémico, metodológico y ético, la política de investigación de TRAY-AP ha tratado de ir más allá de lo que una investigación distante y estandarizada se plantea, del mismo modo que un estudiante entrevistado definió «aprender con sentido» como «poder relacionar lo que aprendes con tu biografía», porque «la vida son muchas cosas más allá de la carrera».

Referencias

- Braidotti, Rosi (2019). A theoretical framework for the critical post-humanities. *Theory, Culture & Society*, 36 (6), 31-61. <https://doi.org/10.1177/02632764187714>
- Edwards, Mark; Webb, Dave; Chappell, Stacie; Kirkham, Nin; Gentile, Mary (2015). Voicing possibilities: a performative approach to the theory and practice of ethics in a globalised world. En: *Handbook of research on business ethics and corporate responsibilities* (pp. 249-275). Palmer. DOI:10.4018/978-1-4666-7476-9.ch012
- Ellsworth, Elizabeth (2005). *Places of learning: media, architecture, pedagogy*. Routledge.
- Erstad, Ola (2015). Learning lives across educational boundaries. *International Journal for Research on Extended Education*, 3 (2), 9-22. <http://dx.doi.org/10.3224/ijree.v3i2.20886>
- Garcés, Marina (2013). *Un mundo común*. Bellaterra.

- Guillemin, Marilys; Guillam, Lynn (2004). Ethics, reflexivity, and «ethically important moments» in research. *Qualitative Inquiry*, 10 (2), 261-280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Haraway, Donna (2008). *When species meet*. University of Minnesota.
- Harding, Sandra (1987). Introduction: is there a feminist methodology? En: S. Harding (ed.). *Feminism and methodology* (pp. 1-14). Indiana University. <https://doi.org/10.1520/STP20024S>
- Hernández-Hernández, Fernando (2013). La cultura visual en los procesos de documentación sobre cómo los jóvenes aprenden dentro y fuera de la escuela secundaria. *Visualidades*, 11 (2), 73-91. <https://doi.org/10.5216/vis.v11i2.30686>
- Jornet, Alfredo; Erstad, Ola (2018). From learning contexts to learning lives: studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 33. <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.1-25>
- Rudduck, Jean; Flutter, Julia (2004). *How to improve your school: giving pupils a voice*. Continuum London. <http://dx.doi.org/10.1080/13674580400200462>
- Shumway, David R. (2017). The university, neoliberalism, and the humanities: a history. *Humanities*, 6, 83. <https://doi.org/10.3390/h6040083>
- Zylinska, Joanna (2014). *Minimal ethics for the Anthropocene*. Open Humanities. <http://dx.doi.org/10.3998/ohp.12917741.0001.001>

Parte II. Capas de la investigación

Acercarse al otro que nos regala su historia desde una ética relacional performativa

FERNANDO HERRAIZ-GARCÍA

ALAITZ SASIAIN

ESTIBALIZ ABERASTURI-APRAIZ

Resumen

El capítulo plantea cuestiones éticas allí donde la investigación se enreda con la epistemología, la ontología y la metodología. Ubicada en una ética relacional performativa, se marcan algunos desplazamientos que van más allá de una ética normativa basada en acuerdos protocolarios y consentimientos informados. Tal como lo entendemos, la ética relacional es un compromiso con derivas conversacionales (dialógicas, discursivas, reflexivas, imaginativas y performativas) entre colaboradoras e investigadoras; derivas con las que se abordan momentos éticamente comprometidos y que se difractan expandiendo pensamientos inesperados. El texto entra en detalle en dos derivas que sugieren acercamientos comprometidos con relaciones de cuidado mutuo y que afectan las diversas *agencias* en juego. A partir de aquí, se plantean dilemas que se entretajan entre la oralidad de lo hablado y la visualidad de lo producido y que se expanden dentro y fuera de la propia investigación. Como consecuencia de ello, hemos aprendido a movernos entre conversaciones que devienen de desenfoques imprevistos y que van más allá de centralidades que preveemos de antemano y que nos han llevado a sumergirnos en procesos cocreativos.

6.1. Introducción

Los giros y tránsitos que vivimos en la investigación con los jóvenes universitarios nos llevaron a considerar el enredo que tiene lugar entre la epistemología, la ontología, la metodología y la ética. No podíamos separar los conocimientos que emergen de la manera de comprender las realidades que se desplegaban en la investigación; tampoco era posible desligar aquello que metodológicamente acontecía en las relaciones con las personas colaboradoras y las perspectivas éticas que tratábamos de favorecer.

Siguiendo a Jornet y Erstad (2018), comprendimos que las subjetividades de quienes estudian en la universidad se veían inmersas en procesos discontinuos que, por una parte, no podíamos prever de antemano y, por otra, se extendían a través de enredos en los que nosotras, como investigadoras, también nos sentíamos interpeladas. Por eso no tenía sentido mantenernos al margen del juego relacional que atravesaba el fenómeno de estudio que se iba configurando en la investigación. Entendíamos, así, que al investigar se activaban movimientos relacionales que podían ser pensados desde una ética performativa en la que se entrelazaban diferentes modos de concebir realidades, configuraciones de conocimiento y procesos metodológicos diversos.

Si hasta el momento habíamos asumido responsabilidades éticas (asociadas al consentimiento informado, etc.), los imprevistos nos llevaban hacia una ética performativa basada en el diálogo, la conversación, la escucha, la reflexividad, la imaginación y la performatividad. De acuerdo con Edwards *et al.* (2015), colocamos el foco en la actividad comunicativa relacionada con la conformación de futuros creando implicaciones atentas a aquello que podría llegar a ser.

En el presente capítulo recogemos dos derivas que se abrieron del enredo que tuvo lugar en experiencias éticamente comprometidas: a) en los tránsitos dentro y fuera de la investigación; b) en torno a la relación con los materiales visuales que se movieron en la investigación visual. En ellas pudimos constatar algunas afecciones desde lo disruptivo, generando potencialidades de pensamiento que encontraban su origen en el proceso de investigar.

6.2. ¿Qué nos aporta asumir una ética performativa en la investigación?

Vinculado a la ética en investigación han aparecido diversos debates que evidencian problemas y controversias dependiendo de ámbitos de estudio. De hecho, el informe Belmont (Comisión Nacional para protección de los sujetos humanos de investigación biomédica y del comportamiento, 1978) surgió del fracaso en el ámbito de la medicina, de principios y orientaciones para la protección del sujeto humano; principios y orientaciones basados en el respeto a las personas, la beneficencia y la justicia, a través del consentimiento informado, la valoración de riesgos y beneficios, y selección de los sujetos. Teniendo de trasfondo los abusos sobre sujetos en experimentos biomédicos, especialmente cometidos en la Segunda Guerra Mundial (Guillemin y Gillam, 2004), en dicho documento histórico se pauta unos códigos éticos que afectan la investigación más allá de la biomedicina. Como consecuencia de ello, se fijan regímenes de ética de carácter permanente que se traspasan a otros campos disciplinares y que han guiado la evaluación ética de la labor académica en las ciencias sociales.

Tal como da cuenta el capítulo 5, en nuestra investigación la ética se despliega desde un enredo onto-episte-metodológico basado en relaciones de cuidado no extractivas entre investigadoras y colaboradoras. En esta línea de trabajo, de acuerdo con Guillemin y Gillam (2004) citado en este capítulo, distinguimos dos dimensiones: la *ética procedimental* y la *ética en práctica*. La primera, básicamente, se desarrolla a través de formalismos, formularios y lenguajes propios de comités de ética que no están familiarizados con métodos cualitativos y que poco tienen que ver con las ciencias sociales. Sin embargo, protegen los derechos básicos ante posibles abusos, ofreciendo «estrategias de verificación» que consideran riesgos potenciales y su equilibrio frente a los supuestos beneficios. Como problema, emerge, por una parte, la reivindicación de las investigadoras que se ven desbordadas por formalismos ajenos a sus prácticas situadas y singulares, y, por otra, que «la responsabilidad recae en los propios investigadores, de quienes depende la realización de una investigación ética. Podría decirse que la ética procedimental tiene poco o ningún

impacto en la conducta ética real de la investigación» (Guillemin y Gillam, 2004, p. 269).

Por otro lado, la ética en práctica, yendo más allá de la aprobación de un comité ético, es una apuesta por una investigación que conecta la reflexividad y la ética. Esta apuesta comporta «un proceso continuo de escrutinio e interpretación crítico, no solo en relación con los métodos de investigación y los datos, sino también con el investigador, los participantes y el contextos de la investigación» (Guillemin y Gillam, 2004, p. 275). En este sentido, esta modalidad de ética se configura como un espacio para pensar en torno a aspectos interpersonales e interactivos entre investigador y colaborador, reconociendo la relevancia de la *microética*⁶ como dimensión práctica y cotidiana, y los «momentos éticamente importantes» como relatos dignos de crédito académico para seguir aprendiendo por ser situados y singulares.

Desde sus inicios han sido diversos los autores (Guerriero y Castaño-Pineda, 2015; Achío Tacsan, 2003) que han reivindicado la necesidad de repensar la generalización del modelo biomédico con la intención de que los comités éticos tengan en cuenta las peculiaridades de ética en ciencias sociales y humanidades que tenga que ver con la práctica. Por ejemplo, Von Unger *et al.* (2016) afirman que la ética biomédica no tiene sentido en el ámbito etnográfico, donde las preguntas de investigación se van adaptando a las situaciones encontradas. Al respecto, establecer previamente lo que se va a preguntar hace peligrar la finalidad de la investigación y la calidad de la producción académica. Sin equiparar la lógica ética con la lógica jurídica, estas autoras proponen la creación de un lenguaje específico para expresar las implicaciones éticas en las ciencias sociales, debido a que, desde su punto de vista, las categorías de *riesgo* y *beneficio* del informe Belmont son consideradas reduccionistas y problemáticas en términos epistemológicos. En este sentido, estas autoras argumentan:

Hacemos hincapié en que tratar las revisiones éticas como listas con casillas que deben marcarse no solo es demasiado estrecho, sino

6. La noción de «microética» es propuesta por Komesaroff para recoger los dilemas éticos cotidianos que emergen en la práctica clínica. Básicamente, se establece a través de un marco de confianza entre el médico y el paciente, en los que dichos dilemas se valoran como asuntos relevantes y son dignos de reflexión (Guillemin y Gillam, 2004).

potencialmente perjudicial para los métodos y metodologías que realmente sustentan la investigación etnográfica: la construcción de confianza y relaciones sociales. Por último, vemos la necesidad de establecer en universidades y centros de investigación nuevos espacios de pensamiento y aprendizaje que reflejen las complejas realidades éticas de la práctica etnográfica, incluyendo una estrecha cooperación con los participantes del estudio y que reflejen la propia posición del investigador en el proceso de investigación, en todos los niveles de investigación del quehacer científico. (Von Unger *et al.*, 2016, p. 9)

En esta línea crítica, Van den Hoonaard (2018) insiste en que las ciencias sociales dispongan de sus propios códigos disciplinarios, más allá del prestigio de la ética médica, donde la noción de *daño*, vinculada a la *vulnerabilidad*, es vista como problemática por ser paternalista y colonialista:

Gran parte de la investigación en ciencias sociales involucra relaciones humanas, especialmente cuando se realiza trabajo de campo y perspectivas metodológicas relacionadas. Aceptar la hospitalidad, por ejemplo, es una cuestión clave a la hora de fortalecer los vínculos de afecto humano. Presentarse según lo prometido transmite respeto por la dignidad del participante e infunde confiabilidad. (Van den Hoonaard, 2018, p. 9)

Al margen de un enfoque normativizado y estandarizado, la ética que asumimos en TRAY-AP se comprometió en los actos conversacionales que posibilitaban, innovaban y accionaban conceptos y métodos, allí donde –como se ha visto en el capítulo 5– tenía lugar la colaboración y las relaciones horizontales (Edwards *et al.*, 2015). Y esto es así porque se afianzó la preocupación en torno al poder, la supuesta confianza y el anonimato propios de la confidencialidad y la divulgación en los modelos restrictivos y burocratizados. De acuerdo con Olivier y Fishwick (2003) asumimos, en la investigación-acción, la etnografía y las historias de vida de carácter narrativo, que el consentimiento informado no era un documento que se firma y queda archivado, sino un proceso continuo de renegociación donde se debía estar atento a las acciones de las colaboradoras, rompiendo con la ilusión de legitimidad que daba la fijación de un papel estandari-

zado firmado de antemano. En la ética que se conecta con la reflexividad es donde encontramos un espacio en que el consentimiento informado está en proceso continuo de reconfiguración, dependiendo de los encuentros que íbamos desarrollando (Guillemin y Gillam, 2004). Para nosotras, como para estas autoras, la reflexividad no solo era un recurso que garantizaba el rigor académico, también era un fluir de pensamientos que afectaba a la investigación como un todo.

La reflexividad no se centra necesariamente solo en la producción de conocimiento en la investigación (lo que podría llamarse el aspecto epistemológico de la práctica de la investigación), sino también en el proceso de investigación como un todo. Adoptar un proceso de investigación reflexivo significa entrar en un proceso continuo de escrutinio e interpretación críticos, no solo en relación con los métodos de investigación y los datos, sino también con el investigador, los participantes y el contexto de la investigación. (p. 275)

Conectar la reflexividad con la ética nos llevó a asumir una ética performativa (Edwards y Kirkham, 2014) que diese cuenta de las complejidades que acontecen en la estrecha cooperación entre investigadoras y colaboradoras, movilizandolas no solo en el proceso de investigación, sino en todos los aspectos de la vida académica (Von Unger *et al.*, 2016). De algún modo, era necesario «redefinir el proceso de investigación para que se establezca performativamente y para facilitar el conocimiento como cocreación» (Room, 2020, p. 4). En esta línea, asumimos lo siguiente:

La ética performativa se centra en la actividad comunicativa que supone crear y dar forma a futuros morales. Por lo tanto, se sitúa fuera del espectro normativo-descriptivo de las teorías definidas por lo que es y lo que debería ser, y crea un espacio para experimentar con lo que podría ser. Varios autores han destacado la dimensión performativa de las teorías éticas. Por ejemplo, en su debate sobre las formas de análisis ético de casos prácticos, Maclagan subraya la importancia de los atributos morales performativos, como «la asertividad y la capacidad de comunicación» (Maclagan 2003, p. 27). Tudway y Pascal (2006) contraponen la ética normativa a la «ética performativa» en su análisis del colapso ético empresarial. En su

opinión, mientras que el análisis ético y el debate filosófico son competencia de la ética normativa, la ética performativa se centra en la acción práctica y la declaración activa. (Edwards y Kirkham, 2014, p. 476)⁷

La acción práctica y la declaración activa nos llevó a asumir un compromiso con la reflexividad en torno a una ética relacional y cotidiana vinculada a *momentos éticamente importantes* que eran atravesados por devenires inesperadamente cocreativos y donde se producía transformación y las relaciones entre investigadoras y colaboradoras afectaban y eran afectadas. Y es que, enmarañados en métodos visuales y artísticos (ver el capítulo 3), lo dialógico irrumpía en lo conversado de un modo imaginativo y performativo. Al respecto, Edwards *et al.* (2015) definen la ética performativa como...

...una nueva rama emergente de la teorización, la práctica y la pedagogía éticas, en la que el desarrollo de la capacidad ética surge a través de la interacción de los agentes sociales en una conversación ética y basada en valores. Es una visión que destaca la naturaleza cocreativa y dialógica de las respuestas éticas y la implementación de las preocupaciones morales. (p. 253).⁸

Desde este marco sobre la ética performativa asumimos que...

...la cuestión ética no es cómo podemos intentar hacer ciencia (social) de forma que podamos «descubrir» realidades, sino más bien una cuestión de cómo podemos practicar la investigación de forma que sea fructífera para servir a lo que se consideran «fines» deseados. (Room, 2020, p. 9).

Este tránsito entre lo que se puede descubrir y una práctica de lo posible nos llevó a pensar en la potencialidad que podría devenir en las relaciones entre lo hablado y lo visual, pues comportaba asumir una implicación con aquello que afloraba en las conversaciones en las que también nosotras nos vimos implicadas e interpeladas.

7. Traducción realizada por las autoras.

8. Traducción realizada por las autoras.

6.3. Algunas tramas que devinieron desde una ética performativa

Fueron diversos los momentos éticamente importantes que nos hicieron pensar sobre algunos dilemas y tensiones en la investigación. Para ello, nos acercamos a la experiencia de conversar, que, moviéndose entre la oralidad y la visualidad, nos ha posibilitado continuar pensando y seguir aprendiendo, en la línea apuntada por Guillemin y Gillam:

Ser reflexivo en un sentido ético significa reconocer y estar sensibilizado con las dimensiones microéticas de la práctica de la investigación y, al hacerlo, estar alerta y preparado para las formas de lidiar con las tensiones éticas que surgen. Como hemos dicho, la reflexividad no prescribe tipos específicos de respuestas a las situaciones de investigación; más bien es una noción sensibilizadora que puede permitir que la práctica ética ocurra en la complejidad y riqueza de la investigación social. (Guillemin y Gillam, 2004, p. 277)

Entre líneas de las conversaciones, hemos desarrollado tramas reflexivas que cuestionan algunos compromisos relacionales más allá del propio estudio, poniendo el énfasis en afecciones propias y singulares que se mueven en los encuentros.

6.3.1. Trama 1. Pensar entre implicaciones comprometidas dentro y fuera de la investigación

Una de las primeras aberturas que se generaron durante la investigación tuvo que ver con el acompañamiento recíproco basado en la confianza y el respeto mutuo y en el que nos afectamos y éramos afectados. En el caso de Sofía, una estudiante de Derecho, la relación de proximidad interpeló a la investigadora, más allá de los rastros que quedaron en la grabación o en los materiales visuales producidos para el segundo encuentro.

En las conversaciones que mantuvieron *off the record* se accionaron complicidades que la investigadora nunca había vivido en una investigación académica. Esto fue así cuando, después de realizar las tareas sugeridas, se implicaron en conversacio-

nes sobre cómo vivían sus presentes en el mundo universitario e imaginaban sus futuros posibles. Todo ello con la ilusión de una estudiante que tenía casi todo por hacer y con la energía de una investigadora que había vivido con implicación la presión de la institución universitaria. El enredo conversacional se desplazó hacia relaciones de cuidado mutuo a pesar de la diferencia de edad, la distancia en sus formaciones y la brevedad del tiempo que dedicaron a charlar al margen de cualquier forma de registro. Fueron momentos en los que la investigadora parecía colgar el «hábito» que la viste de docente investigadora mientras que la estudiante encarnaba la de una colega más entre sus amigas. La despedida, después del último de los encuentros, se tejió hablando sobre futuros viajes, con la voluntad de saber más de aquellas afecciones que estaban por venir, a sabiendas que difícilmente sus trayectorias se volverían a encontrar.

Con Sofía se puso en evidencia un juego relacional basado en la afinidad recíproca donde ambas eran afectadas, o así creemos que sucedió. Más que el sujeto colaborador de estudio en sí, nos movía la relación que fluía de modo singular, incluso más allá de las tareas propias del estudio. La experiencia con Sofía supuso repensar la figuración de la *colaboradora ideal* en una investigación como la nuestra. Siempre habíamos procurado trabajar con colaboradores que, además de haber vivido experiencias relevantes, tuviesen capacidades comunicativas para exponer discursos articulados. Una ética performativa nos ha llevado a problematizar dichas capacidades para desplazar el foco hacia la potencialidad relacional que permite afectar y ser afectada por tramas de pensamiento que podrían ir deviniendo, incluso fuera de los márgenes evidenciados en los registros orales y visuales.

Problematizar las cualidades que definían la identidad ideal de la colaboradora, también comportaba pensar sobre «las calidades» de los materiales que se iban produciendo. Si la comunicación oral en sí permanecía en otro plano, también la destreza a la hora de elaborar las líneas de vida y diarios de aprendizaje quedaban al margen de juicios de valor. Sin embargo, al relacionarnos con las calidades de lo visual, no podíamos evitar hacer vínculos con el grado (Derecho) que la colaboradora cursaba (figura 6.1).

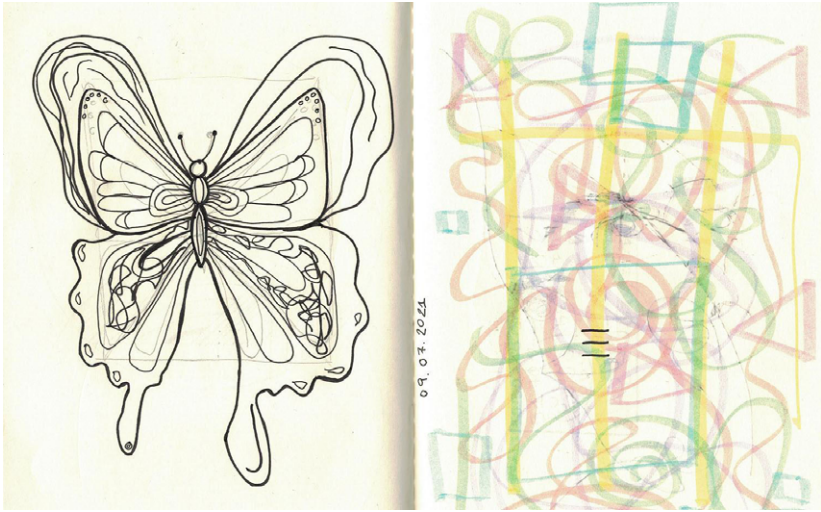


Figura 6.1. Diario de aprendizaje de Sofía, págs. 5 y 6.

El caso de Pau, estudiante de Arquitectura, es otro ejemplo en esta línea de dar importancia a las calidades. Mientras hablaba, dibujaba a modo de plano de edificio su línea de vida a partir de cuatro bloques. Desde una ética performativa no nos importaba demasiado los trazos desajustados y temblorosos de sus dibujos (figura 6.2), ni el desorden de las palabras que pronunciaba o la aparente desarticulación de lo que decía. Lo relevante para nosotras era el enredo oral y visual que lo conversacional estaba propiciando. Tal como lo percibimos, dicha relación estaba directamente asociada con los aprendizajes que estaban deviniendo en la relación. Por un lado, el nuestro, que nos hacía aprender cuando investigábamos, y, por otro, el de Pau, que aprendía cuando colaboraba en la investigación. De esto último fuimos conscientes cuando se despedía del primer encuentro. Pau nos comentó que se llevaba la discusión a su piso compartido con otros estudiantes, tal como hacía con los temas académicos que le inquietaban.



Figura 6.2. Fragmento de la cartografía de Pau.

Las palabras de Pau nos hicieron pensar en la potencialidad de la investigación que quedaba fuera de nuestro alcance. De algún modo, los movimientos que habíamos iniciado tendrían continuidad en *otras conversaciones*, traspasando los límites de nuestra acción de investigar. Así fue como tomamos conciencia de que las relaciones que estaban por venir se extendían lejos de nosotras problematizando los bordes de la investigación. Lo que nos llevó a preguntarnos cómo recoger y pensar los desplazamientos afectivos que se escapaban a nuestra comprensión. Ciertamente, pensar en ello suponía percibir la porosidad de la investigación desde el desborde al que Pau llevaba nuestra conversación.

6.3.2. Trama 2. En torno a la relación con la materia visual

La premisa de dibujar o emplear materiales visuales para dar cuenta de una trayectoria de aprendizaje permitió acercarnos a las colaboradoras desde un lugar poco transitado y que configuraba relatos encarnados que matizaban modos de pensar de unas y otras. Dialogar sobre ello desde lo visual nos ayudó a ordenar y abrir pensamientos sobre lo ocurrido en el pasado o en torno a «aspectos olvidados del presente» (Mannay, 2017, p. 125). Tal como argumenta Mannay, en el segundo encuentro, lo visual se convertía en «un vehículo efectivo para acceder a la emoción y difundir el poder de los relatos» (p. 125).

En esa muestra de trazos, dibujos, imágenes recortadas, objetos, palabras escritas, etc., el material visual señala momentos clave que nos acercaban a cómo aprendían mientras pensaban

y comentaban desde un hacer a veces intuitivo y otras planeado de antemano. Algunas colaboradoras se mostraron inseguras y con dudas para enredarse en lo visual. La mayoría no tenía más formación en artes que aquella recibida en la educación primaria y en la secundaria. También se dieron ocasiones en las que percibimos a las estudiantes inmersas y concentradas tomando decisiones, hilando acciones, planteándose cuestiones, generando espacios de pensamiento, etc. De algún modo, pudimos constatar que «los métodos creativos dan pie a nuevas ideas y a darse cuenta entre los participantes de la investigación» (Mannay, 2017, pp. 124-125). Ese *darse cuenta* nos colocaba en una constante apertura de reciprocidad tejida a través de una oralidad y visualidad conversada que plasmaba conexiones amarradas a lo inesperado, lo complejo y lo impredecible. Lo emocional fluía entre pensamientos intuitivos donde, casi sin querer, se conformaban sentidos dialógicos.

Todos estos saberes se configuraban en la acción de conversar. Una conversación que invitaba a parar y atender a la visualidad de lo pensado y narrado, ya que, al actuar con métodos visuales, nos percibimos afectados en la medida que lo dialógico en lo visual transformaba nuestra manera de comprender lo que íbamos aprendiendo desde la reciprocidad. Así fue, por ejemplo, en el caso de Alana (alias), quien reclamó un encuentro final no previsto por nosotras para realizar una cartografía a modo de conclusión (figura 6.3). En ella aparecían objetos, dibujos y conceptos vividos en la experiencia de aprender en la investigación. En este punto estamos de acuerdo con Onsès *et al.* (2020) cuando afirman que «investigar desde la cartografía entendiéndola como un rizoma supone introducir novedades sobre aquello que se quiere conocer y en relación con la propia manera de conocer» (p. 64). Con Alana pudimos constatar que, como argumenta Mannay (2017), trabajar creativamente contribuye a una *slow science* caracterizada por la flexibilidad en los procesos, el alto grado de reflexividad y las afecciones recíprocas. Así, «sea como sea, estos atributos actúan tanto como un punto fuerte como un desafío ético de los estudios visuales y creativos» (Mannay, 2017, p. 139).

Trabajar con imágenes y a través de ellas nos situaba en un dilema ético en torno a las afecciones que se producirían más allá de nuestra investigación. Nos preocupaban, especialmente, los

usos que podrían devenir de hacerlas públicas; especialmente, fuera de lo académico. Al respecto, Mannay (2017) argumenta que «una vez que se ha creado la imagen visual, es muy difícil controlar su uso o eliminarla de la arena pública si los participantes deciden que ya no quieren estar representados en un trozo visual fijo» (p. 122).



Figura 6.3. Alana realizando su línea de aprendizaje

En los encuentros que propiciamos se llegaron a poner de manifiesto relatos de intimidad que nos resultaban difícil de situar en la investigación. Así fue en el caso de Alana, cuando su historia familiar nos interpeló por su alto grado de privacidad. El dilema fue tal que, a pesar de tener firmado su consentimiento informado, decidimos charlar con ella sobre las inquietudes que nos suscitaba. La ética performativa se convertía en movimientos que impregnaban nuestra acción priorizando el cuidado en las relaciones que nos parecían derivar hacia la vulnerabilidad tanto de la colaboradora como de la investigadora. En esa conversación reflexionamos sobre posibles (dis)torsiones que se podrían generar más allá de la investigación. Lo que supuso desplegar un nuevo relato en el que ambas eran coautoras, a la vez que coautorizaban aquello que se iba a hacer público. Lo que hizo que los

encuentros se caracterizaron por la permanente renegociación entre investigadora y colaboradora (Parrilla, 2010)

Otro momento éticamente comprometido sucedió durante los encuentros con Emma (alias), una estudiante con dificultades de visión que cursaba el grado de Educación Social. La primera tensión fue evidente al pensar cómo enredarnos en conversaciones donde lo visual requería un espacio más que relevante. Nuestra incertidumbre partía de prejuicios que, por un lado, imaginaban la ceguera como una limitación, y no como una posibilidad, y, por otro, proyectaba diálogos basados en la sobreprotección, y no en el acompañamiento y el cuidado mutuo. Aquellos momentos de no saber se fueron disipando a lo largo del primer encuentro. Emma, a pesar de tener el 20 % de reducción de visión, nos hablaba de su pasión por la lectura y la pintura. Ciertamente, empezamos a sentir que era ella quien nos guiaba y nos movía. De hecho, colocó nuestros cuerpos en un ángulo determinado para poder percibirnos. Dicha colocación supuso conocer sus ángulos ciegos y también los nuestros, especialmente cuando nos percatamos de que la educación estaba pensada e ideada por y para personas videntes. Mientras Emma recordaba el maltrato vivido en la escuela y su capacidad de superación, nosotras nos apresuramos a movernos entre conversaciones angulares que nos permitieran escuchar y ser escuchadas, ver y ser vistas, aun a sabiendas de que nuestra investigación había sido pensada desde y para lo visual. A pesar de ello, creemos que el enmarañamiento fluyó desde la prudencia que da no saber a ciencia cierta si superamos la «estigmatización» previa con la que imaginamos los encuentros. Sin embargo, nos pareció ver cómo lo conversacional se convirtió, por un lado, en un ejercicio «saludable» para Emma al ver reconocida públicamente su capacidad de superación. Y, por otro lado, sus palabras nos hacían percibir cómo menguaban nuestras posiciones académicas e imaginábamos una revisión de lo que significaba ponerse en relación con otras personas, precisamente cuando las tensiones y los prejuicios entraban en juego.

6.4. A modo de conclusión

Comprometernos con una ética performativa supuso desplazarnos hacia la potencialidad de lo relacional en la acción de investigar. Con ello, pretendíamos ir más allá de una ética normativa que únicamente protege a las colaboradoras de los dilemas éticamente comprometidos que pudieran surgir. Para nosotras era importante abandonar la *ilusión de legitimidad* que daba la firma de consentimientos informados siguiendo los protocolos marcados por la institución académica. Nuestro compromiso estaba inmerso en el enredo que venía atravesando los encuentros entre sujetos que nos reconocíamos y aprendíamos mientras conversábamos. Una acción de conversar implicada con el cruce de miradas, las resonancias que se movían, las encarnaciones corporizadas, las materialidades de lo que se visualizaba, la imaginación que se despertaba, etc.

De algún modo, pretendíamos dejar atrás una relación basada en la salvaguarda protocolaria para sumergirnos en la vulnerabilidad potencial (con)sentida de acompañamientos recíprocos y cuidados mutuos. Es en estos escenarios donde aprendíamos a afrontar dilemas éticamente comprometidos de manera conjunta. Dilemas que no solo nos hacían pensar en la relevancia de las relaciones afectivas entre nosotras (colaboradoras, investigadoras y lo material), también en aquello que pudieran *difractar* (Haraway, 1992) de nuestra acción fuera de la investigación. Vale recordar que la *difracción* es un término que se usa regularmente en física para designar la propagación de ondas alrededor de algún obstáculo. Con el objetivo de desmarcarse de la tradición orientada hacia la reflexión y la dualidad que aparentemente genera esta reflexión, Haraway (1992) utilizó la difracción como método de análisis, permitiendo la apertura a lo todavía no pensado.

Con Pau intuimos la potencialidad de las conversaciones que se extendía a partir de nuestros encuentros, imaginando afectaciones posibles en otras experiencias, otros momentos y otros lugares. Por su parte, Alana nos hacía pensar en la vulnerabilidad de sus relatos de privacidad actuando lejos de la intimidad de nuestros encuentros.

Si la investigación nos movió hacia una ética centrada en las acciones encontradas con las estudiantes, sus desplazamientos comportaron nuevos movimientos. Esta vez, imaginando afectaciones

ciones en las lectoras que se enreden con los textos y otras manifestaciones que resulten de la investigación. Más allá de la figuración de la *lectora ideal*, como sucedía con la *colaboradora ideal*, nos interesa saber cómo se *conversará* con nuestros textos y qué derivaciones de pensamiento se difractarán a partir de los dilemas que planteamos. Por ello somos conscientes de que los valores éticos que salpican la escritura también lo hacen en la lectura, en la medida en que performativamente afecta y es afectada cuando se funden autorías que, permeables, están por venir cuando finalice la investigación.

Referencias

- Achío Tacsan, Mayra (2003). Los comités de ética y la investigación en Ciencias Sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, I (99), 85-95.
- Edwards, Mark; Webb, Dave; Chappell, Stacie; Kirkham, Nin; Gentile, Mary (2015). Voicing possibilities: a performative approach to the theory and practice of ethics in a globalized world. En: Palmer (ed.). *Handbook of research on business ethics and corporate responsibilities* (pp. 249-275) Business Science Reference .
- Edwards, Mark; Kirkham, Nin (2014). Situating 'giving voice to values': a metatheoretical evaluation of a new approach to business ethics. *Journal of Business Ethics*, 121 (3), 477-495. <https://10.1007/s10551-013-1738-7>
- Gergen, Mary; Gergen, Kenneth (2011). Performative social science and psychology. *Forum: Qualitative Social Research FQS*, 12 (1), art. 11, 1-9.
- Guillemin, Marilys; Gillam, Lynn (2004). Ethics, Reflexivity, and 'ethically important moments» in research. *Qualitative Inquiry*, 10 (2), 261-280. <https://10.1177/1077800403262360>
- Guerriero, Iara C.; Castaño-Pineda, Yeferson (2015). La ética en las investigaciones en ciencias sociales y humanas. *Revista Facultad Nacional Salud Pública*, 33 (supl. 1), 121-124. <https://10.17533/udea.rfnsp.v33s1a20>
- Haraway, Donna (1992). The promises of monsters: a regenerative politics for inappropriate/d others. En: Laurence Grossberg, Cary Nelson y Paula Treichler (eds.). *Cultural studies* (pp. 295-337). Routledge.

- Onsès-Segarra, Judit; Castro-Varela, Aurelio; Domingo-Coscollola, Maria (2020). Sentidos de las cartografías. En: Fernando Hernández-Hernández, Estibaliz Aberasturi, Juana M. Sancho-Gil y José M. Correa-Gorospe (eds.). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos* (pp. 61-70). Octaedro.
- Olivier, Steve; Fishwick, Lesley (2003). Qualitative research in sport sciences: is the biomedical ethics model applicable? *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 4 (1), 1-15, <https://doi.org/10.17169/fqs-4.1.754>
- Mannay, Dawn (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea.
- National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research (1978). *The Belmont report ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research* (appendix volume II). DHEW. https://videocast.nih.gov/pdf/ohrp_belmont_report.pdf
- Parrilla, Ángels (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (1), 165-174.
- Romm, Norma R. A. (2020). Reflections on a post-qualitative inquiry with children/young people: exploring and furthering a performative research ethics. *Forum: Qualitative Social Research FQS*. 21 (1), art. 6, 1-36.
- Tudway Richard; Pascal, Ana-Maria(2006). Beyond the ivory tower: from business aims to policy-making. *Public Administration and Development* 26 (2), 99-108. <https://Doi.Org/10.1002/Pad.407>
- Van den Hoonaard, Will C. (2018). Autobiographical notes from inside the ethics regime: some thoughts on how researchers in the social sciences can own ethics. *Forum: Qualitative Social Research FQS*, 19 (3), 1-16. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.3.3024>
- Von Unger, Hella; Dilger, Hansjörg; Schönhuth, Michael (2016). Ethics reviews in the social and cultural sciences? A sociological and anthropological contribution to the debate. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17 (3), art. 20, 1-12. <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1603203>

Las concepciones de tres jóvenes universitarias sobre el aprender

AIINGERU GUTIÉRREZ-CABELLO BARRAGÁN

LAURA MALINVERNI

SILVIA DE RIBA MAYORAL

Resumen

En este capítulo exploramos las concepciones sobre el aprender de tres jóvenes estudiantes universitarios. Las concepciones las interpretamos, desde el realismo agencial, como un fenómeno material y discursivo. Desde este planteamiento abogamos por una comprensión de las concepciones como prácticas discursivas y como una invitación a prestar atención a las transformaciones sobre el modo de concebir su aprendizaje que han ido sucediéndose a lo largo de nuestros encuentros con los estudiantes.

7.1. Introducción

Como docentes nos preguntamos frecuentemente acerca de lo que realmente sabemos, lo que no sabemos y quizá deberíamos saber sobre el aprender del estudiantado universitario. Desde esta invitación, en este capítulo nos detenemos a explorar el modo en el que tres jóvenes construyen sentidos sobre el aprender a través de sus relatos multimodales. La indagación narrativa nos resulta adecuada para revelar la complejidad que encierra el aprendizaje por parte del estudiantado (Jornet y Erstad, 2018; Sefton-Green, 2017). No obstante, pareciera que su aproximación dejase frecuentemente de lado muchas de las entidades que implica la comprensión de fenómenos como el aprendizaje por considerarlas independientes, marginales o no relevantes. Una circunstancia que acaba creando brechas ontológicas (Barad,

2007) y haciendo que las personas investigadoras quedemos apartadas del fenómeno estudiado, en vez de enredarnos en los modos en los que se construye su comprensión.

En este capítulo, bajo la perspectiva del realismo agencial defendido por Karen Barad (2007), abogamos por una comprensión performativa de las prácticas discursivas. De tal modo que incorporamos a este estudio aquellas prácticas, hechos y acciones que encierran las trayectorias de aprendizaje del estudiantado participante en la investigación TRAY-AP. De esta manera, no interpretamos sus itinerarios de aprendizaje como una noción meramente ideológica, sino más bien a modo de fenómeno material y discursivo afectado por toda una serie de *agencias* entrelazadas a través de su intraacción. En cierto modo, supone volverse más consciente de que los modos de conocer un determinado fenómeno de estudio resultan en lo que finalmente llegamos a conocer. Un hecho del que intentamos dar cuenta en este trabajo mediante los giros producidos durante la relación que mantuvimos junto a las personas colaboradoras en torno a la forma de concebir y representar sus trayectorias de aprendizaje durante la investigación. Esto permite mostrar que tanto la ontología de los fenómenos de estudio como el aprendizaje queda irremediablemente unida a la epistemología y ética con la que producimos su comprensión.

7.2. Trayectorias y concepciones del aprender de Irene, Kareem y Ángela

A lo largo de los siguientes apartados mostramos fragmentos de las conversaciones que mantuvimos durante nuestros encuentros con tres jóvenes. Decidimos manifestar sus relatos al interpretar que, cada uno de ellos, nos permite mostrar una singularidad de experiencias con las que continuar añadiendo complejidad a nuestra aproximación a la noción de aprendizaje. En concreto, hemos decidido detenernos a explorar las distintas maneras en que conciben su aprender prestando una especial atención a la forma en que estas van modificándose a lo largo de los encuentros. Entendemos que estas viñetas *poshumanas* nos permiten explorar la noción de *agencia* en el aprendizaje como algo

distribuido donde se establece una unión, fuerza o flujo entre humanos, no humanos y más que humanos (Kuby, 2019, p. 129); facilitándonos, a su vez, una mejor comprensión del modo en que se elabora la forma de concebir su aprendizaje y, por tanto, el tipo de acciones, disposiciones y comportamientos que derivan a lo largo de sus experiencias personales.

Cada participante narra su aprendizaje desde posiciones y contextos distintos. Para desarrollar cada trayectoria de aprendizaje llevamos a cabo tres encuentros en los que les proponemos compartir tiempo y espacio para la reflexión biográfico-narrativa a través de estrategias multimodales. Dichas estrategias de recogida de información se basan en la entrevista, el diario de aprendizaje, así como el biograma.

Entendemos que estos tres «casos» permiten comprender mejor la singularidad que adquiere la forma de concebir el aprendizaje por cada colaborador. Asimismo, mostramos la necesidad de considerar las dimensiones, social, situada, afectiva, cultural y política que encierran las experiencias de su aprendizaje. Cualquier proceso de subjetivación o disposición hacia el aprendizaje parece quedar así afectada por los espacios y relaciones en las que se participa a lo largo de su trayectoria individual.

Los casos que hemos seleccionado y que se presentan a continuación permiten identificar tres características en sus trayectorias de aprendizaje: 1) la propia trayectoria de vida configura lo aprendido, pero también las distintas formas de aprender; 2) las prácticas sociales y culturales que desarrollamos durante la realización de la propia trayectoria de aprendizaje contribuyen a transformar las estructuras identitarias de cada joven; 3) los movimientos y afectos durante la trayectoria personal de aprendizaje devienen en formas múltiples de construir sentidos sobre el aprender. La escritura de estos tres casos resulta del ensamblaje que se produce entre los datos, teorías, cuestionamiento de los significados y nuestra propia subjetividad como investigadoras implicadas en el proceso de la investigación. En concreto, de la relación entre los tres campos que las autoras Jackson y Mazzei (2012) vinculan a la *realidad*, *representación* y *subjetividad*, y que contribuyen a encontrar las diferencias y retículas culturales que emergen de sus relatos, sosteniendo la identidad de sus trayectorias de aprendizaje.

7.2.1. Irene. Cuando la propia trayectoria de vida configura no solamente lo aprendido sino también las distintas formas de aprender

Irene formó parte de la investigación desde la virtualidad, mientras se encontraba realizando un programa de intercambio Erasmus en Konstanz, Alemania. Nació en Barcelona y pasó su primera infancia en Inglaterra. Durante su adolescencia, estudió en la ciudad de Barcelona, pero regresó a Reino Unido para cursar sus estudios universitarios en Ciencias Políticas. Irene reconocía que el propio sentido del aprender era algo que se daba por hecho, por lo que no se hablaba mucho de ello, especialmente en la Universidad.

Para ella, en el aprender existía una parte explícita y otra implícita. La explícita era aquella en la que se aprendía un contenido (aunque este pudiera olvidarse con el tiempo); la implícita era aquella que ejercía la capacidad para organizarse, para reflexionar sobre un texto o para sacar tesis propias a partir del contenido que ofrecía la Universidad. Con ello, la estudiante mostraba su percepción acerca de que el aprender no era fijo, sino que estaba siempre en evolución; por lo tanto, se aprendía haciendo. Y si bien nuestro primer encuentro giró principalmente en torno al aprender en la universidad, Irene empezó a arrojar luz acerca de los trasvases que también le permitía un hacer dentro y fuera de la institución:

En los seminarios, por ejemplo, que se debe debatir mucho, creo que luego me ha servido en la vida real. Cuando he hecho alguna presentación en la universidad o he tenido que escribir mucho, creo que esto me ha servido mucho en mi día a día...

Para Irene, lo aprendido tenía que traspasar los espacios académicos. De hecho, estar estudiando ciencias políticas decía no servirle solamente para poder analizar la realidad social sino también para poder llevar a cabo acciones que permitan transformarla.

Yo no estoy estudiando Políticas para estar en mi habitación leyendo textos y escribiendo artículos, es decir, en algún momento...

Estoy aprendiendo estas cosas, veo lo que está pasando y de alguna manera quieres hacer algo. No quieres quedarte solo pensando.

Es precisamente en su misma cotidianidad donde también decía aprender otros saberes mediante acciones como las de hablar, escuchar y pensar, aunque esto no se evaluara:

La universidad me pedirá una carpeta con las notas de todos los seminarios para estudiar para el examen, pero nadie me pedirá una carpeta de todo lo que he aprendido de conversaciones con amigos.

Durante nuestro segundo encuentro, la propuesta de elaborar una trayectoria de aprendizaje le permitió continuar pensando acerca de sus concepciones del aprender fuera de los límites institucionales. Para ella, su trayectoria de vida (los movimientos entre países, las adaptaciones a nuevas culturas, amistades y experiencias laborales y académicas, los problemas de salud mental en su entorno cercano y las relaciones personales, entre otros) influyó en qué aprende y cómo lo hace, desde la capacidad de adaptación, la flexibilidad y la observación. En este sentido, el aprender en situaciones nuevas no solo tuvo que ver con habilidades prácticas, sino también incluyó una reflexión sobre el funcionamiento del mundo, sobre aprender de nuevas culturas, idiomas y formas de vida.

Este desplazamiento que realizaba Irene hacia la cotidianidad del aprender acabó culminando en la tercera sesión, donde le propusimos documentar durante una semana su propia experiencia a través de un diario de aprendizaje. En este encuentro reveló que casi todo lo que había relatado tenía que ver con su día a día como estudiante de Erasmus, haciendo ver cómo el aprendizaje era siempre situado y que, por tanto, dependía mucho de tus circunstancias. Por estos motivos, según su opinión, las concepciones podrían cambiar a lo largo de la vida.

Este diario de aprendizaje parece venir de alguien en Erasmus, donde a menudo la gente habla sobre cómo es el momento para probar nuevas experiencias, probar cosas y aprender mucho. Quiero decir, creo que estoy en ese momento de mi vida no solo por la edad que tengo, donde todo parece ser una experiencia nueva, pero claro, el

estereotipo de Erasmus es que es el momento en que todos hacen algo nuevo y se aprende mucho, por eso todo lo que hago creo que encaja aquí. Además, como vimos en la última sesión, he estado moviéndome bastante de un lugar a otro. Al principio, tienes que ser como una esponja, absorbiendo todo para sentirte más cómodo, para aprender cómo funciona el lugar, acercarte a la gente y crear vínculos...

De hecho, tal como argumentó, colaborar en esta investigación supuso una toma de conciencia acerca de sus propias concepciones, comenzando a comprender el aprender como algo que ocurría simultáneamente en todas partes y difícil de clasificar en categorías estrictas, aunque se pudieran encontrar motores y estrategias diversas.

7.2.2. Kareen. Cuando las prácticas sociales y culturales que desarrollamos durante la propia trayectoria de aprendizaje contribuyen a transformar las estructuras identitarias de cada joven

Kareem nació en Nigeria y llegó a España con 12 años. Actualmente estaba estudiando el segundo año de la carrera de Diseño Gráfico y Creación Visual. Anteriormente había estudiado un grado medio de Preimpresión Digital y un grado superior de Gráfica Publicitaria. Durante nuestro segundo encuentro comenzamos a conversar a partir de la imagen que elaboró para representar su trayectoria de aprendizaje. Decidió dividirla simbólicamente en dos colores, verde y amarillo, y así diferenciar dos momentos de su vida: cuando vivía en Nigeria y cuando vino a España (figura 7.1). Al mismo tiempo, tomó la decisión de utilizar un grafismo de onda, en homenaje a su interés por la música, para visualizar los momentos donde percibía estar aprendiendo con mayor o menor intensidad.

Durante la conversación argumentó haber decidido representar los dos primeros años en España con unas ondas de tamaño reducido, un estancamiento en el aprendizaje para visibilizar las dificultades lingüísticas y cómo estas afectaron a su aprendizaje y a la relación con los compañeros.

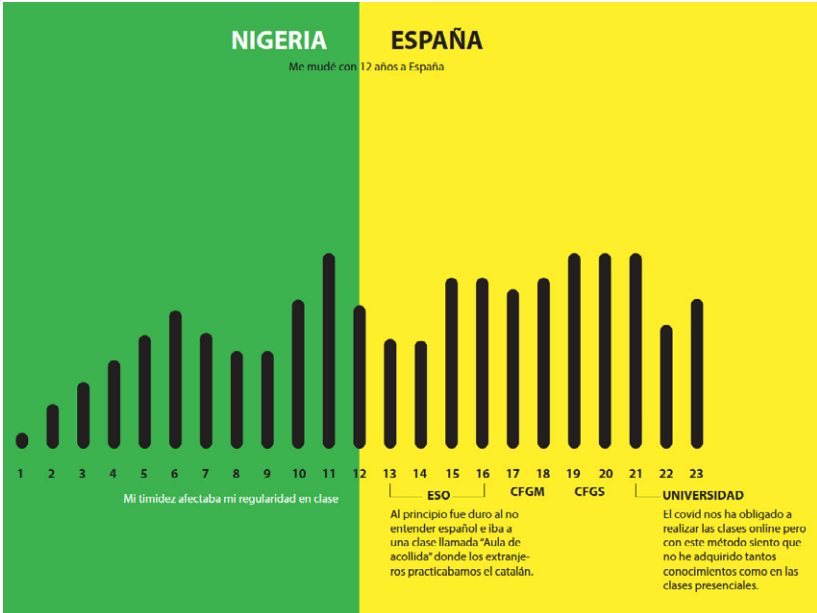


Figura 7.1. Trayectoria de aprendizaje elaborada por Kareem.

Me vine a España y tuve un momento de bajón por el tema del idioma [...] al no entender bien el idioma. Aunque me hacían la traducción en inglés no era la misma fluidez que cuando estaba hablando el profesor o la profesora en clase en directo. En ese momento no entendía nada, no sentía que estaba aprendiendo.

En determinado momento de nuestro encuentro, nos llamó la atención el hecho de que describiera que, aun estando aprendiendo dos idiomas, un nuevo sistema cultural y conociendo muchas gente nueva, tuviese la percepción de no estar apenas aprendiendo. Reflexionando sobre esta afirmación, Kareem compartió lo siguiente:

A lo mejor me estaba enfocando en la educación en plan escolar y, claro, no pensé que en realidad mientras la escolar estaba yendo más hacia abajo, lo de aprender el idioma estaba yendo hacia arriba, porque realmente yo a los tres años en España ya estaba hablando castellano en plan poder mantener una conversación.

Esta primera reflexión generó un giro en la forma de pensar acerca de sus concepciones sobre el aprender, moviéndose desde aquellas que estaban vinculadas a la adquisición de conocimientos escolares y académicos, hacia miradas más amplias que se extendían más allá de la educación formal y que estaban relacionadas con el aprender como forma de construir su subjetividad. A este respecto, Kareem expresaba en repetidas ocasiones el proceso que supuso para él transitar entre diferentes culturas. Especialmente, vinculándolo al extrañamiento que experimentó con el cambio inicial, al deseo de integración que atravesó en sus primeros años en España y, por último, a la necesidad de construir una identidad multicultural, capaz de integrar la cultura local y la de origen. En este segundo encuentro, se empezó a delinear una concepción del aprender afín a la idea de que aprender supone un proceso de cambiar como persona (Marton *et al.*, 1993), un proceso de devenir como sujeto que va más allá del conocimiento reglado:

Quando hablamos del tema del aprendizaje, estamos acostumbrados a hablar del aprendizaje escolar, en plan de las asignaturas escolares, pero creo que los aprendizajes fuera de ello aún no están bastante valorados, y de hecho ni tú mismo los valoras porque yo tampoco los valoro, o sea, se me pasó por alto.

En el mismo encuentro, a través del relato del proyecto final de grado, Kareem describió una experiencia donde el aprender se configuró como un evento significativo y transformador. El hecho de tener carta blanca y su decisión de centrar la temática sobre el afrofuturismo hizo que este proyecto tuviese un efecto transformador en varios ámbitos de su vida. Por un lado, le permitió explorar de manera más directa y profunda el vínculo entre diseño y activismo y usar el diseño como herramienta de comunicación que puede llegar a cambiar cosas. Por el otro, le permitió construir una nueva mirada sobre los discursos que lo rodean y la necesidad de romper los marcos culturales en los que vive desde propuestas transformadoras que posibilitaran imaginar otra clase de escenarios sociales más justos y emancipadores:

Si tengo la oportunidad de reivindicar el tema del activismo social en algún proyecto mío, lo he hecho varias veces. O sea, no me con-

sidero activista pero sí que intento utilizar el diseño para concienciar a la gente en este sentido.

7.2.3. Ángela. Cuando los movimientos y afectos durante la trayectoria personal de aprendizaje devienen en formas múltiples de construir sentidos sobre el aprender

Ángela es de Almería y estaba estudiando el último año de una doble titulación en Traducción y Turismo cuando nos encontramos con ella. A lo largo de su vida, siempre buscó activamente desplazarse: un año de intercambio en Austria, un año de Erasmus en Alemania, los primeros años de universidad en Granada, los últimos en Barcelona. Refiriéndose a sí misma, comentó que tenía muchas amistades y se definía como una persona a la cual le encantaba hablar. Remarcó mucho la importancia de la dimensión social, de las amistades, de las relaciones con los demás como espacios claves en su vida y en su proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, describió cómo sus múltiples desplazamientos geográficos también constituyeron piezas claves en su trayectoria de aprendiz. No solo en términos de proporcionar oportunidades para conocer nuevas personas, culturas y contextos, sino también cubriendo el rol de detonante de nuevas energías e intereses.

A lo largo de todos los encuentros, Ángela se mostró reflexiva, abierta al diálogo, propensa al pensamiento crítico, a cuestionar todo y no dar por supuesta ninguna premisa. Ya desde el primer encuentro, a la pregunta: «¿Cómo aprendes?», Ángela mostró una actitud reflexiva. Se preguntó:

¿Qué es aprender algo? ¿Recordarlo? No lo sé... No sé qué es aprender algo en verdad... Es complicado.

Esta idea, del aprender como concepto inexplorado, se repetiría también en el segundo y tercer encuentro. Como primera aproximación para responder a esta pregunta, Ángela se refirió a concepciones del aprendizaje centradas en ideas vinculadas al aprender cómo recordar, aprender como «saber que sé», aprender como «hacer algo bien». A lo largo de los encuentros, estas concepciones se movieron hacia miradas más amplias.

Durante el segundo encuentro destacó dos fuerzas principales que movían su aprendizaje. Por un lado, el aprender que surge de la curiosidad, del interés propio. Por el otro, el aprender que surge de la obligación. En relación con la primera concepción, comentó:

El interés es el concepto clave de mi proceso de aprendizaje. ¿Por qué? Porque es que tener interés por una cosa es algo súper bonito, como que siempre quieres saber más, siempre quieres investigar más, tienes como esa..., no sé, como cuando eres niño y quieres descubrir el mundo y quieres saber más y más y más.

Por otro lado, el aprender «por obligación» generó unas respuestas más variadas. Por un lado, situó el aprender por obligación como la praxis estudiantil de estudiar algo que «no nos interesa para luego olvidarlo después del examen». Por el otro, también remarcó las aperturas posibilitadoras que surgían del aprender como un deber. Hablando por ejemplo del caso de aprender historia, describió el aprender por imperativo como una forma de expandir el espacio de deseo, descubriendo que un tema que inicialmente llegó por imposición termina interesándola y apasionándola:

Hay cosas que empiezan por el aprendizaje por imposición y que luego me han gustado. Nunca he tenido ese ímpetu por decir, voy a estudiar historia pero luego me ha gustado y me encanta y a veces que he tenido que estudiar historia. Uf, es que disfruto.

Ambas concepciones delinearon el aprender como un proceso motivado por *fuerzas agenciales*, fueran internas o externas. Al mismo tiempo, destacó el aprender como profundamente vinculado a la movilización de energía y a los afectos. Por un lado, relató cómo contextos o eventos específicos de su vida habían servido para mover energías que motivaron el deseo de aprender (e. g. la energía del grupo durante el segundo año de bachiller, mudarse a otro país). Al mismo tiempo, destacó la energía que implicaba el aprender, reconociendo que requería un esfuerzo. Por otro lado, también destacó la estrecha vinculación entre aprendizaje y la situación afectiva/emocional. Por ejemplo, refiriéndose a su etapa universitaria en Granada, que asociaba a

un estancamiento en su proceso de aprendizaje, estrechamente vinculado a un bloqueo más general en su vida:

Hubo mucho estancamiento [...], va un poco a la par la verdad. Cuando me iba todo muy bien tenía mucha curiosidad por la vida y por seguir, y cuando me iba mal era como que no me interesaba nada, y perdí interés.

En general, a lo largo de los encuentros, Ángela mostró una concepción del aprender que superaba ampliamente los límites del saber académico para extenderse a la idea del aprender como proceso que duraba toda la vida y que abarcaba muchos ámbitos diferentes, estrechamente conectado con un aprender como saber estar y saber experimentar diferentes circunstancias (*e. g.* aprender a enamorarse, aprender a vivir sola, etc.). Ella misma relató cómo su concepción del aprender se había movido a lo largo de los años desde una visión más vinculada a lo académico hacia una visión donde conceptualizaba el aprender como un darse cuenta. En otras palabras, un construir conocimiento a partir de la experiencia. Estas concepciones permitieron entrever unas tensiones entre el aprendizaje académico y el no académico, que en muchos casos parecen correr por dos cauces separados de la existencia.

7.3. Discusión e invitación a seguir pensando

En este capítulo nos hemos aproximado al modo en que tres jóvenes universitarias conciben su aprendizaje. En particular, nuestro interés se ha centrado en relatar las maneras en que sus concepciones han ido transformándose, matizándose y complejizándose a lo largo de los diferentes encuentros. Sus desplazamientos hacen hincapié en la performatividad de la investigación y en la forma en que esta afecta tanto a las personas participantes como a las personas investigadoras. En los tres casos, el diálogo y las técnicas de elicitación utilizadas ofrecieron espacios para narrar y pensar el aprender. Tal y como apunta Sefton-Green (2017), la comprensión del aprender se produce a través de la narración y cualquier interpretación sobre el aprendizaje depende significativamente de la forma en que cada persona narra o da cuenta de

su propia experiencia. La investigación realizada, al posibilitar estas oportunidades narrativas, permite generar movimientos que reformulan las concepciones del aprender de las personas colaboradoras más allá de lo obvio, lo que les lleva a cuestionar su saber e interrogarse sobre algo que siempre han vivido, pero que nunca han reflexionado.

Por un lado, resulta relevante observar cómo los movimientos en las concepciones del aprender de las personas colaboradoras trazan un recorrido que empieza desde nociones que simplifican el aprender desde la adquisición de conocimiento, hacia visiones más complejas y matizadas que resuenan con miradas más contemporáneas acerca de las interpretaciones sobre el aprender. En el momento en que el estudiantado comienza a reflexionar sobre su aprender, sus concepciones se complejizan y entran en resonancia con modelos que abarcan el carácter social, situado, afectivo, cultural y político que encierra el aprender (Nasir *et al.*, 2020). Remarcando lo fundamental de la intersubjetividad y de las relaciones en el aprender; que describen un aprender que sobrepasa lo cognitivo y se sitúa en lo «performativo, experiencial y afectivo» (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2019, p. 71). Un aprender que afecta al sujeto y este sentirse afectado le lleva a cambiar la mirada sobre sí mismo, los otros y el mundo (Atkinson, 2011).

En este proceso es llamativo que, en los tres casos, el estudiantado apunte que a lo largo de sus recorridos y experiencias de aprendizaje el concepto de «aprender» es, de alguna manera, una noción inexplorada. Algo que se da por hecho y sobre la cual no han tenido oportunidad de pensar. Esta afirmación, si bien no es sorprendente, resulta a su manera paradójica en el marco de un creciente interés metodológico hacia fomentar competencias vinculadas a la metacognición y al aprender a aprender (Lai, 2011). Al mismo tiempo, como docentes nos interpela sobre la necesidad de viabilizar estos espacios de reflexión y narración en nuestras prácticas en el aula no solo como respuesta a una necesidad del estudiantado, sino como primer paso imprescindible para posibilitar oportunidades para facilitar otras pedagogías.

Referencias

- Atkinson, Dennis (2011). *Art, equality and learning pedagogies against the State*. Sense.
- Barad, Karen (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University.
- Hernández-Hernández, Fernando, y Sancho-Gil, Juana M. (2019). Sobre los sentidos y lugares del aprender en la vida de los docentes y sus consecuencias para la formación del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23 (4), 68-87. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11510>
- Jackson, A. Y.; Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research. Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- Jornet, Alfredo; Erstad, Ola (2018). From learning contexts to learning lives: Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 3, art. 33. <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.1-25>
- Kuby, Candace R. (2019). (Re)imagining multiliteracies research practices with post qualitative. En: Natalia Kucirkova, Jennifer Rowsell, Garry Falloon (eds). *The routledge international handbook of learning with technology In Early Childhood* Routledge (pp. 127-142). Routledge.
- Lai, Emily R. (2011). Metacognition: a literature review. *Always Learning: Pearson Research Report*, 24, 1-40.
- Nasir, Na'ilah Suad; De Royston, Maxine McKinney; Barron, Brigid; Bell, Philip; Pea, Roy; Stevens, Reed; Goldman, Shelley (2020). Learning pathways: how learning is culturally organized. En: *Handbook of the cultural foundations of learning* (pp. 195-211). Taylor & Francis. <http://www.scopus.com/inward/record.url?scp=85105401908&partnerID=8YFLogxK>
- Sefton-Green, Julian (2017). Representing learning lives: what does it mean to map learning journeys? *International Journal of Educational Research*, 84, 111-118. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.05.003>

Nadie sabe lo que se puede aprender con, en y a través del cuerpo. Notas sobre el carácter afectivo y corporal de los procesos de aprendizaje

SILVIA DE RIBA MAYORAL
EIDER CHAVES GALLASTEGUI
SARA CARRASCO SEGOVIA
ELIZABETH PÉREZ IZAGUIRRE

Resumen

Este capítulo surge de la premisa de que aprendemos cuando nos sentimos afectadas y que esa afectación está necesariamente atravesada por el cuerpo. A partir de las trayectorias de aprendizaje llevadas a cabo en el proyecto TRAY-AP, nos preguntamos: ¿cuál es el lugar que ocupa el cuerpo y los afectos en el aprender?, ¿qué tipo de aprendizajes posibilita? y ¿cómo se coloca o se nombra el cuerpo en estas trayectorias? Para ello, analizamos dichas trayectorias desde la «conciencia del cuerpo» o el nombramiento del cuerpo de manera explícita en su concepción sobre el aprender. Entendemos que el cuerpo está siempre presente aun cuando no se nombra o cuando se invisibiliza, y que los afectos nos plantean el aprender como un proceso que tiene lugar en una trama de relaciones en las que se vincula lo biográfico, lo afectivo y lo corpóreo, además de lo cognitivo, transitando desde el «afuera» de su vida diaria hacia el «adentro» de la cotidianidad de la universidad.

8.1. Introducción: un giro hacia el cuerpo en el aprender

El cuerpo ha sido el gran olvidado en los procesos de aprendizaje. No por su ausencia, sino por su presencia desde la obediencia, la normativización y la clasificación (Prados *et al.*, 2017). En una relación jerárquica con la mente, se nos ha hecho pensar que aquello que se aprende es solamente válido si es un conocimiento desencarnado, universal y neutral (hooks, 1994). Un conocimiento que se aprende en silencio, con el cuerpo sentado y con la mirada dirigida (Mora *et al.*, 2017). Esto tiene que ver, en parte, con cómo el cuerpo ha sido concebido ontológicamente: entidad pasiva, materia inerte, carne (Balza, 2014), desde una idea esencialista y abstracta que lo separa de todo proceso de conocimiento y aprender (Braidotti, 2004).

El giro afectivo (Lara *et al.*, 2017; Moraña, 2012) trata de subvertir este tipo de posiciones. Al poner el foco en aquello que ha sido invisibilizado por el dominio de la razón, ha contribuido significativamente al campo de los estudios del cuerpo. Atender los afectos –fuerzas invisibles que circulan entre cuerpos y, en sus encuentros, permiten movimientos (Cvetkovich, 2012), desplazamientos entre estados (Camps, 2012), cambios en las capacidades de acción (Hickey-Moody, 2016)– ha permitido replantear la noción de cuerpo, planteando un giro al privilegio de la discursividad y la idea de construcción sociocultural que se ha venido dando en teorías sociales contemporáneas.⁹ Teorías que han dejado de lado que el cuerpo sea parte de una articulación en la que operan fuerzas que no son únicamente humanas, sino también materiales, afectivas y discursivas.

Según Clough (2009), desde el giro afectivo, el cuerpo se puede entender como una materia dinámica poseedora de potencial para su propia organización que no se divide jerárquicamente con la mente. El cuerpo «fluye, se da vuelta adentro y afuera adentro, se siente, se experimenta, se siente desde adentro, y al mismo tiempo está construido, formado, afectado externamen-

9. Por ejemplo, desde el socioconstruccionismo (Gergen, 1999), el cuerpo se entiende como una construcción social; se enmarca en momentos sociales, culturales e históricos concretos. Esta perspectiva centra su interés en el sujeto y en las fuerzas sociales humanas.

te» (Grosz, 1994, en Rogowska-Stangret, 2017, p. 52). Es decir, el cuerpo ya no es un ente individual o fijo: la división dualista exterior-interior se disuelve y el cuerpo humano está siempre entrelazado con el mundo más que humano (Rogowska-Stangret, 2017). En su contacto, deviene.

Esta concepción de cuerpo tiene repercusiones en cómo entendemos su papel en lo educativo. Si el cuerpo es más que sustancia biológica, si está en constante devenir, actualizándose en los distintos, pero situados encuentros afectivos con el mundo, entonces este no puede ser ignorado en los procesos de aprendizaje. Por ello nos preguntamos: ¿Cómo se relacionan con el cuerpo las estudiantes universitarias? ¿Qué aportan estas visiones al campo de la educación?

En este capítulo exploramos cómo las 50 colaboradoras del proyecto TRAY-AP enuncian y se relacionan con el cuerpo. Si bien inicialmente esta investigación no se plantea indagar en esta cuestión –se centra en las concepciones, estrategias, relaciones con tecnologías y contextos de las trayectorias de aprendizaje– el trabajo de campo nos lleva a poner el foco en ello. Al fin y al cabo, la investigación debe estar abierta a los cambios que se dan a su alrededor (St. Pierre, 2021). En este caso, de los cuatro encuentros con cada estudiante emergen nuevos conocimientos que tienen un valor en tanto que amplían los sentidos de lo que venimos investigando. Con ello, se expande la pregunta de cómo aprenden las jóvenes universitarias, desplazando los cuerpos hacia el centro.

8.2. Ejes: relatos de cuerpos, afectos y aprenderes

Para poder indagar la relación que tienen con el cuerpo las colaboradoras de TRAY-AP se han buscado menciones directas al concepto de cuerpo y derivados (corporal, corpóreo, incorporar) dentro de las transcripciones de los encuentros con las 50 estudiantes. Han sido 23 las que han hecho referencia a ello, sumando un total de 136 menciones. Estas son diversas y permiten dibujar 10 ejes que, desde el giro afectivo, detallan modos de concebir y relacionarse con el cuerpo en los procesos de aprendizaje.

8.2.1. La importancia de involucrar el cuerpo

Varias estudiantes mencionan la relevancia de prestar atención a las sensaciones del cuerpo a la hora de aprender; con ello, resaltan que la comodidad corporal es necesaria.

Si hay algo que no conozco o que no se me hace conocido, a mi cuerpo no se le hace conocido. Siento, o sea, me entra como ansiedad, porque no sé cómo controlarlo, no sé cómo llevarlo. (Enma)

Su enunciación muestra cómo la incomodidad surge en el encuentro entre cuerpos (en este caso, entre una estudiante y un objeto desconocido) y, como apela Ahmed (2004), incrementa la atención a la superficie del cuerpo, pero de forma en la que se disminuyen las capacidades de acción. Alex, por su parte, nos da pistas de cómo disponer el cuerpo de forma cómoda:

Cuando te incorporas a la silla y te pones a trabajar asocias que estás trabajando y lo que estás haciendo implica esfuerzo. Y te agotas más que si estás en la cama. (Alex)

Dice Ahmed (2004) que estar cómoda es estar tan a gusto con el ambiente propio, que es difícil distinguir dónde termina nuestro cuerpo y dónde empieza el mundo. Alex propone disponer el cuerpo en espacios relajados, para poder potenciar el aprender. Norah, por otro lado, instiga a salir de la silla:

Estar sentada en una silla horas parada no es para el cuerpo humano, yo creo que el cuerpo humano puede aprender cosas que no sea en una silla, sentada, escuchando. (Norah)

La apelación de Norah a «salir de la silla» resulta un reclamo a los modos de aprender que se configuran a partir de fijar y controlar el cuerpo y que favorecen el decir del profesorado frente a la escucha de las estudiantes. Una reivindicación, en suma, que invita a poner el cuerpo en movimiento y en relación.

8.2.2 Los límites de la educación virtual

Especialmente durante la pandemia, las tecnologías digitales han transformado los límites espaciotemporales adscritos a los escenarios de aprendizaje y han creado ciertas dificultades o limitaciones en el aprender:

Desde casa no te concentras igual, no aprendes igual yo creo, mirando una pantalla desde casa o desde donde sea, yo creo que no aprendes de la misma forma. (Mireia)

El estar online es difícil. A mí me cuesta bastante seguir el hilo de la clase... Enterarme o ya quedarme así y escuchar. Porque no es lo mismo que te esté contando algo interesante cuando tienes a la persona delante que cuando estás en casa, porque estás así... en una habitación. (Maitane)

Desde la perspectiva de este capítulo, las afirmaciones de las colaboradoras tienen que ver con la descorporalización que trae consigo la educación virtual: desaparece el espacio corporal, territorial y mundial, y con ello se genera «una separación del mundo físico con el virtual» (Sánchez, 2010, p. 236). Separación que, a su vez, reitera el dualismo cuerpo-mente y olvida que los procesos de aprendizaje incluyen ambas partes (hooks, 1994). Sin embargo, desde nuestra posición onto-episte-metodológica y ética, consideramos que estas visiones binaristas se pueden desplazar cuando el cuerpo es entendido como una composición de fuerzas que intraactúan como un todo y que por tanto conectan con el mundo, con su *elsewhere*.¹⁰ Es así como lo virtual y el mundo físico se pueden pensar como enredados, como espacios que se afectan uno a otro.

10. Este concepto es utilizado por Elizabeth Grosz (1987, 1994) junto con la noción de *corporeality*. Esa [e] nos permite pensar el cuerpo más allá del sujeto humano hacia «su otro lugar» (*elsewhere*), lo no humano.

8.2.3 La incorporación en el aprender, no la memorización

Poner el cuerpo a la acción significa incorporar aquello que se aprende: que las distintas experiencias pedagógicas permitan diluir las fronteras entre las estudiantes y el mundo.

Estás aquí para aprender y no memorizar, sino incorporarlo en ti. Eso me da un poco de pena... Aquí no sé cómo hacéis las clases y todo eso. Sé que hay algunas asignaturas que son de teoría, pero yo creo que esa teoría es más para incorporarla en los trabajos [...]. Yo creo que los años que yo pasé estudiando... o estoy estudiando... los estoy aprovechando lo máximo que puedo y siempre incorporando como dentro de mí para que no se me olviden muchas cosas (Sabrina).

Incorporar el aprender significa ir más allá de la memorización. Significa «pensar a través de los cuerpos» (Alaimo, 2010, p. 2) y retener el conocimiento en ellos, produciendo variaciones en las formas de percibir, participar y ser capaces (o no) de seguir haciendo desplazamientos (Massumi, 2002) para poder seguir aprendiendo.

8.2.4. El cuerpo como objeto de estudio

Si bien las visiones de las jóvenes universitarias muestran que el cuerpo es un agente clave en las experiencias de aprender, hay experiencias que perpetúan la idea del cuerpo inerte. Las estudiantes de medicina, fisioterapia o enfermería, entre otras disciplinas, muestran que en sus grados el cuerpo acaba siendo un objeto pasivo de estudio, más que un lugar de relaciones, experiencias y saberes.

Básicamente lo que nos enseñan [en el grado de Medicina] es cómo funciona el cuerpo y cómo se cura el cuerpo. (Jone)

Los distintos testimonios que cuentan cómo el cuerpo es examinado, analizado y estudiado en sus asignaturas para su comprensión acaban confirmando lo que Rivas (2020) expone:

Nos encontramos un paradigma hegemónico orientado hacia la mera descripción, la disección de la realidad educativa, desde un

rol cercano al del forense; esto es, alguien que disecciona la realidad para establecer algo así como un diagnóstico, pero que en definitiva trabaja con un objeto inerte. (p. 6)

La relación con el cuerpo es, pues, una de carácter extractivo donde este se considera un objeto puramente biológico que puede ser diseccionado para clasificar y con ello «legitimar la estandarización y las dinámicas de homogeneización que permiten mantener el pensamiento hegemónico» (Rivas, 2020, p.17).

8.2.5. La continuidad del cuerpo entre los espacios formales e informales de aprender

Conviene recuperar la noción de contexto de Cole (1996), quien apunta a ir más allá de su consideración como contenedor estanco y propone «la vida» como lugar poroso de aprendizaje. Esto se reafirma al poner el cuerpo al centro del aprender:

Si tú vas a estar en un sitio y en otro, tú vas a llevar las cosas que aprendes en un lado al otro, siempre [...] que al final eres la misma persona que te estás moviendo por diferentes ámbitos y lo que aprendes en un lado te lo llevas a otro. (Maitane)

Pensar el aprender desde el cuerpo hace diluir la idea de contexto como espacio rígido y lo dirige hacia una coherencia con las cualidades dinámicas de la vida (Roth y Jornet, 2014). Permite pensar en las «contexturas» (ver capítulo 11). En lugares, espacios y tiempos en desarrollo donde personas y materiales cambian en una relación mutuamente constitutiva; se entrelazan de tal manera que se construyen vidas, identidades e historias particulares. «Contexturas» donde se da, irremediamente, el aprender.

8.2.6. El impacto de las actividades físicas

Una de estas contexturas son las actividades físicas que llevan a cabo las estudiantes fuera de la universidad: danza, yoga, rugby o canto. Una variedad de actividades que les permiten explorar otros lugares de enunciación y formas de relacionarse con el cuerpo. Como dice Prados (2020), el cuerpo en movimiento «es una oportunidad para repensar los modos y maneras de apren-

der que la institución ha normalizado, e incluso naturalizado, en lo relativo al cuerpo» (p .42). Una oportunidad para reflexionar sobre los lenguajes corporales y de-construir la brecha de género en prácticas físicodeportivas expresivas. Así lo dice Irene:

En el rugby he aprendido que todos los cuerpos son válidos y que aunque me hayan dicho todo el tiempo que mi cuerpo no lo es, en rugby he visto que tener este cuerpo supone tener una habilidad, es algo positivo. Y como siempre lo he visto como algo negativo, para mí ha sido súper importante el rugby. (Irene)

Prácticas como el rugby, pues, permiten cuestionar el modelo hegemónico corporal.

8.2.7. Los cambios de localización

Aprender con el cuerpo en movimiento, tal como sugiere Prados (2020) más arriba, también se lleva a cabo cuando el cuerpo se mueve de localización. Este fue el caso de Marina, que disfrutó de un intercambio en Francia en 3.º de la ESO. Debido a este cambio de localización, narraba lo siguiente con respecto al aprender:

Allí has aprendido esas prácticas cuando el cuerpo se te ha habituado, ¿no? Igual a ese horario concretamente, al idioma también, cuando ya no estás todo el rato pensando, sino que te llame más automáticamente hablarlo y un poco con las culturas en general, yo creo que es un poco eso cuando ya no tienes que forzarlo tanto, sino que te sale más naturalmente. (Marina)

La noción de subjetividades nómades de Braidotti (2004) resulta clave, porque permite entender el movimiento constante intrínseco de los cuerpos y que aquellos cuerpos que se mueven entre localizaciones son cuerpos que aprenden, o sea, que producen variaciones y habilitan nuevas capacidades y comprensiones del mundo.

8.2.8. Las enfermedades y el cuerpo

Varias estudiantes hablan de los malestares del cuerpo, la salud mental y las enfermedades no en un sentido puramente físico-fisiológico, sino desde la subjetividad inherente que constituyen los cuerpos. Subjetividad de la que habla Gallo (2009) cuando señala:

La corporalidad es el lugar donde ocurre el acontecimiento del existir, pues «en el» cuerpo y «por el» cuerpo es posible gozar, padecer, sufrir, querer, comunicar, sentir, pensar, reír, llorar, experimentar y hablar, porque todo ello está arraigado en el cuerpo. (p. 234)

Lo que nos lleva a plantear que no solo sentimos el cuerpo, sino que sentimos y existimos con él (Smith y Sparkes, 2009).

Ahmed (2004) explica que a través del dolor que, como experiencia sensorial, «llegamos a sentir nuestra piel como una superficie corpórea [...] como algo que “media” la relación entre lo interno y externo» (p. 3) y, por lo tanto, el dolor es un lugar de subjetivización. Maura y María expresan:

Mente sana en cuerpo sano... Cuando pasó lo de mi madre, que tenía cáncer y eso, tenía mucha ansiedad y llegué a los setenta kilos. Fui al médico porque me daban ataques y me dijo que mi manera de sacar lo que tenía dentro era una: la ansiedad comiendo; y dos: con esos ataques que me daban. (Maura)

Era como *deja vu* y mi cuerpo se paralizó y estuvo durmiendo toda la pandemia. Es que no la recuerdo. Encima se juntaron muchas cosas. A los 2 años esto me derivó en un linfoma. Cuando estaba en segundo, entonces tuve que parar de nuevo porque estaba enferma. Yo hubo una época en la que yo culpaba mucho a mi cuerpo, el hecho de que me obligara a parar. (María)

Parece una chorrada, pero para mí lo de la dieta me ha ayudado a aprender y a conocerme a mí. Aparte de los problemas de ansiedad, ya tenía problemas de digestión. Y el aprender a comer, el aprender a conocer tu cuerpo es como que me ayudaba en mi estado anímico. (Maura)

El hecho de tener que darte cuenta de que si paras es por algo y que el cuerpo que tienes te permite estar aquí, pero te permite también hacer las cosas que te gustan y no debes culparte de lo que te ha hecho..., porque yo después del linfoma estuve muy resentida y me distancié mucho. Pensaba: ¿por qué me haces parar ahora que estoy bien? (María)

Así, el dolor también puede ser una herramienta política para resistir a las jerarquías, clasificaciones o poderes (Ahmed, 2004) y, por lo tanto, un espacio para aprender.

8.2.9. La apariencia y exigencias hacia el cuerpo

Aprender de y desde la propia relación con el cuerpo también pasa por considerar el culto al cuerpo y el cuerpo como objeto de consumo (Gervilla, 2000). Un fenómeno multifacético en el que confluyen valores como la salud, la estética o el placer (Martínez, 2013).

Estuve sin regla seis meses, siete, y estaba acojonada, porque decía: no sangro, me desmayo, ¿qué pasa aquí? Lo que pasa es que me comparaba mucho con otras personas, con una en concreto y, no sé, en vez de superarme a mí misma, me destruía intentando superar a otra persona. Entonces, claro, como en el cole me decían «estás gorda, y tal...», en mi mente siempre ha estado esa idea, o sea, por mucho que yo sepa que estoy delgada, en mi mente no, o sea no es así, aquí hay otra imagen de mí, y claro, era como que la veía tan perfecta... (Medea).

El testimonio de Medea deja entrever que «ciertas prácticas con el cuerpo buscan la reproducción de determinados cánones de belleza, ocultando dificultades, riesgos o insatisfacciones con el propio cuerpo» (Prados y Rivas, 2017, p. 9). Norah, por su parte, habla de ese cuerpo imaginado-dietético desde el placer que le provoca. Haciendo referencia a Instagram, dice:

Me encantan las fotos, porque yo me encanto, mi cuerpo. Y quiero demostrar que tengo un tipazo y mis ropitas. Por eso las subo. (Norah)

Ambos casos dan cuenta de un cuerpo como espacio para la búsqueda de la belleza a través de la higiene, alimentación, moda y cultura física. En los cuerpos «deportivizados» esto tiene una implicación directa con el sufrimiento y con una exigencia que no permite el error. Al hilo de esto, María habla del *ballet*:

Sí, durante mucho tiempo, a raíz del *ballet*, no me he permitido equivocarme en ningún momento, y eso es muy problemático. Porque hay que equivocarse. (María)

«No hay récords sin dolor, sin llegar a los límites», dicen Prados y Rivas (2017, p. 93). Y esto es lo que ocurre con las imposiciones hacia el cuerpo.

8.2.10. Lo que un cuerpo puede llegar a hacer

La relación con el cuerpo está atravesada por los afectos. Estos no solo son pedagógicos (Hickey-Moody, 2016), sino que incrementan o disminuyen las posibilidades para actuar de los cuerpos, sus posibilidades de aprender.

Yo creo que la vergüenza bloquea. (Eneko)

Muchas veces no he podido aprender ni avanzar en nada por el miedo, en los estudios y en mi vida en general. (Maitane)

Esas posibilidades de aprender siempre dependen de las texturas espaciotemporales, de los contactos con el mundo. Estos afectan y son afectados de forma impredecible.

Sabes cómo reacciona tu cuerpo ante diferentes situaciones que igual tampoco te habías planteado, igual llevas cosas dentro que no sabías que llevabas. [...] También es importante... saber hasta dónde llegas y saber cómo reaccionas tú ante las cosas y poder gestionarte a ti misma. (Marina)

Así, pensar en los cuerpos en el terreno de la educación desde el giro afectivo¹¹ posibilita abrirse al potencial de la impredecibilidad de lo que pueden hacer los cuerpos (Spinoza, 1677/1983).

8.3. Aportaciones: aprender con, en y a través del cuerpo

Si bien este capítulo es un acercamiento a las aportaciones que nos hacen pensar en el carácter corporal y afectivo del aprender, los relatos de las colaboradoras nos llevan hacia la necesidad de seguir explorando nuevas capas, matices y complejidades sobre este asunto.

Por el momento, queda evidenciado que el espacio del aprender no solo está cruzado por el cuerpo y los afectos (Carrasco y Hernández, 2020), sino que el cuerpo es una característica clave en las experiencias de aprender (Ellsworth, 2004; Rogowska-Stangret, 2017) y los procesos de enseñanza (Planella, 2006) del estudiantado universitario, donde los afectos permiten movimientos corporales de un estado al otro.

Un cuerpo que es más que carne, que siempre está presente aun cuando se considera su pasividad y es invisibilizado: está en las aulas, en lo virtual, en el movimiento, en las relaciones y en la cotidianidad. En él se registran los acontecimientos de la existencia (Gallo, 2009). A través de él se contacta con el mundo y, dada la labor de los afectos, se producen variaciones en el sentir y pensar. El cuerpo, al fin y al cabo, desde el sujeto situado y enredado, es un territorio móvil, un espacio de subjetivación, enunciación, afección; centro de gravitación no solo de la existencia, sino ante todo porque cruza todo el mapa de la vida social y permite el aprender.

Es así como comprendemos y consideramos el aprendizaje de las jóvenes universitarias como un proceso que va más allá de lo cognitivo, teórico o conceptual; implica una trama de relaciones que tiene que ver lo somático, lo afectivo y lo corporal (Prados,

11. El giro afectivo (que toma fuerza a final del siglo xx) pone en el centro de la investigación social los afectos y emociones, así como también reacciona frente a la comprensión sociológica del cuerpo que dejó de lado los múltiples atributos de su materialidad centrando su interés únicamente en el lenguaje y la organización social humana. Para profundizar en este tema, consultar a Lara y Enciso (2013).

2020; Ahmed, 2004). Los encuentros con las estudiantes colaboradoras de TRAY-AP nos llevan a considerar la importancia de traer y atender el cuerpo en el aula, compartir cómo vivimos con él y, así, transgredir los discursos y modelos hegemónicos e institucionalizados del lugar que ocupa el cuerpo en la educación (Gallo, 2009; hooks, 1994). De esta forma es posible activar la posibilidad de hacer algo nuevo «con» y «desde» el cuerpo. Algo que, como dice Spinoza (1677/1983), es impredecible. Si nadie sabe de antemano lo que puede hacer (o no) un cuerpo, también es inimaginable saber lo que se puede hacer al aprender con, en y a través del cuerpo.

Referencias

- Ahmed, Sarah (2004). *The cultural politics of emotion*. Routledge.
- Alaimo, Stacy (2010). *Bodily natures: science, environment, and the material self*. Indiana University.
- Balza, Isabel (2014). Los feminismos de Spinoza: corporalidad y re-naturalización. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 63, 13-26.
- Braidotti, Rosi (1991). The subject in feminism. *Hypatia. A Journal of Feminism Philosophy*, 6 (2), 155-172.
- Braidotti, Rosi (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Gedisa.
- Camps, Victoria (2012). *El gobierno de las emociones*. Galaxia Gutenberg.
- Carrasco-Segovia, Sara; Hernández-Hernández, Fernando (2022). Cartografiar los afectos y los movimientos en el aprender corporeizado de los docentes. *Movimiento*, 26, 1-14.
- Clough, Patricia (2009). The new empiricism. Affect and sociological method. *European Journal of Social Theory*, 12 (1), 43-61.
- Cole, Michael (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline*. The Belknap Press of Harvard University.
- Cvetkovich, Ann (2012). *Depression: A public feeling*. Duke University.
- Ellsworth, Elizabeth (2004). *Places of learning. Media, architecture, pedagogy*. Taylor & Francis.
- Gallo, Laura Elena (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 35 (2), 232-242.
- Gergen, Kenneth J. (1999). *An invitation to social construction*. Sage.
- Gervilla, Enrique (2000). *Valores del cuerpo educando*. Herder.

- Grosz, Elizabeth (1987). Notes towards a corporeal feminism. *Australian Feminist Studies*, 5, 1-15.
- Grosz, Elizabeth (1994). *Volatile bodies: toward a corporeal feminism*. Indiana University.
- Hickey-Moody, Anna (2016). A femifesta for posthuman art education: visions and becomings. En: C. A. Taylor y C. Hughes (eds.). *Posthuman research practices in education* (pp. 258-266). Palgrave Macmillan.
- hooks, bell (1994). *Teaching to transgress*. Routledge.
- Jornet, Alfredo; Erstad, Ola (2018). From learning contexts to learning lives: studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 33, 1-25.
- Lara, Alí; Enciso, Giazú (2013). El giro afectivo. *Athenea Digital*, 13 (3), 101-119.
- Lara, M. F.; Echavarría, A. M.; Álvarez, J. J. (2017). *Afectos y emociones en la investigación social: abordajes teóricos y metodológicos*. Universidad de Antioquia.
- Martínez, Lucio (2013). El tratamiento de lo corporal en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78, 161-175
- Massumi, Brian (1995). The autonomy of affect. *Cultural Critique*, 31, 83-109.
- Massumi, Brian (2002). *Parables for the virtual: movement, affect, sensation*. Duke University.
- Mora, Bella; Prados, Esther; Márquez, María Jesús (2017). Reescribir el cuerpo educado. De la voz silenciada y la emoción contenida al cuerpo educando. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3 (1), 377-386.
- Moraña, Mabel (2012). Postscriptum. El afecto en la caja de herramientas. En: Mabel Moraña e Ignacio Sánchez Pardo. *El lenguaje de las emociones: afecto y cultura en América Latina* (pp. 313-337). Iberoamericana.
- Planella, Jordi (2006). Corpografías: dar la palabra al cuerpo. *Artnodes: Revista de Arte, Ciencia y Tecnología*, 6, 13-23.
- Prados, Esther (2020). Los lenguajes del cuerpo. Escenarios para reinterpretar la institución educativa. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6 (1), 37-56.
- Prados, Esther; Márquez, María Jesús; Padua, Daniela (2017). Life stories as a biographic-narrative method. How to listen to silenced voices. *Revista Procedia and Behavioral Sciences*, 237, 962-967.

- Prados, Esther; Rivas, José Ignacio (2019). Investigar narrativamente en Educación Física con relatos corporales. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 8 (10), 82-99.
- Rivas, José Ignacio (2020). La investigación educativa hoy: del rol forense a la transformación social. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 3-22.
- Rogowska-Stangret, Monika (2017). Corpor(e)al cartographies of new materialism: meeting the elsewhere halfway. *The Minnesota Review*, 88 (1), 59-68.
- Roth, Wolff-Michael; Jornet, Alfredo (2014). Towards a theory of experience. *Science Education*, 98, 106-126.
- Sánchez, José Alberto (2010). Cuerpo y tecnología. La virtualidad como espacio de acción contemporánea. *Argumentos (México, DF)*, 23 (62), 227-244.
- Smith, Brett; Sparkes, Andrew (2009). Narrative inquiry in sport and exercise psychology: what can it mean, and why might we do it? *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 1-11.
- Spinoza, Baruch (1983) [1677]. *Ética demostrada según el orden geométrico*. Alianza.
- St. Pierre, Elizabeth (2021). Post qualitative inquiry, the refusal of method, and the risk of the new. *Qualitative Inquiry*, 27 (1), 3-9.

Más allá de la perspectiva cognitiva: el sentido que los estudiantes dan a las estrategias de aprendizaje

FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ
JUANA MARÍA SANCHO-GIL

Resumen

La investigación sobre las estrategias de aprendizaje en la universidad transita por dos focos principales: identificar las estrategias cognitivas que se consideran más valiosas para responder a las tareas que se le plantean a los estudiantes y localizar las estrategias que estos utilizan para poder ayudarles a aprender. Lo relevante de estas aproximaciones es que se focalizan en estrategias de carácter metacognitivo y que no suelen tener en cuenta otras que los estudiantes utilizan vinculadas a su relación con fuentes de información que se encuentran en internet, al aprendizaje en grupo, a los cuidados o a experiencias de aprendizaje no académicas, entre otras. Desde este punto de partida, este capítulo presenta un giro que tiene en cuenta a los estudiantes como «portadores» de estrategias de aprendizaje que no solo han ido incorporando su bagaje conceptual y práctico en la escolarización sino en situaciones y contexturas de la vida diaria (deportivas, de socialización, familiares, durante la pandemia...), de manera que los estudiantes no «usan» las estrategias, sino que «son con» ellas. Ser con las estrategias implica prestar atención a lo que las estrategias «hacen», además de lo que son para los estudiantes.

9.1. Las estrategias de aprendizaje en la universidad

Hay dos preguntas que nos rondan cuando nos acercamos al aprendizaje de los estudiantes universitarios –y de cualquier aprendiz–: cómo aprenden y por qué aprenden de la manera en que lo hacen. La respuesta a la segunda cuestión depende de factores motivacionales, del capital social y cultural y de lo que se consideran como «disposiciones que son las distintas formas en que abordan situaciones y relaciones» (Biesta *et al.*, 2009, p. 19). Responder a la segunda cuestión implica fijarse en los enfoques elegidos para llevar a cabo una tarea de aprendizaje. El enfoque incluye, de acuerdo con Gonzalo *et al.* (2020), las intenciones del estudiante cuando se enfrenta a las tareas de estudio y los procesos y las estrategias que utiliza para llevarlas a cabo. En este marco, las estrategias, por una parte, responden a un enfoque de aprendizaje que puede haberse incorporado a lo largo de la escolaridad o en situaciones no escolares, y, por otra, son modos de hacer que le permiten afrontar las tareas de estudio o de trabajo vinculadas a las situaciones de aprender que se les plantea con las que espera obtener un rendimiento en forma de resultados (calificaciones) satisfactorios. Enfoques y maneras de afrontar las situaciones de aprendizaje se cruzan en la noción de estrategias. Lo que nos lleva a una definición de estrategias de aprendizaje entendida como «una forma de aprender a aprender», en la que los estudiantes buscan el sentido de lo que aprenden, desarrollan sus capacidades de aprendizaje y exploran sus posibilidades y limitaciones» (Gonzalo *et al.*, 2020, p. 1). A partir de esta perspectiva, cuando se revisa la abundante bibliografía de investigación sobre estrategias de aprendizaje en la universidad vemos que existen, al menos, dos tendencias que pasamos a presentar brevemente

9.1.1. Sobre las estrategias que los estudiantes deben aprender

Cuando los estudiantes llegan a la universidad se espera que sean capaces de autorregular su aprendizaje (Biber *et al.*, 2020). Lo que implica que sepan planificar autónomamente el estudio. Para responder a esta expectativa se requiere que utilicen estrate-

gias de aprendizaje eficaces para así obtener logros académicos, en términos de aprendizajes a largo plazo (Donker *et al.*, 2014). Sin embargo, la mayoría de los estudiantes siguen utilizando modos de hacer que les fueron útiles en la educación secundaria, como, por ejemplo, los vinculados a la relectura de un texto (Blasiman *et al.*, 2017). La inercia les lleva a valorar más las estrategias que les permiten rendir a corto plazo y responder a un examen o procesar información en el estudio (Soderstrom y Bjork, 2015). Como consecuencia, señalan Biwer *et al.* (2020), se produce un desajuste entre el aprendizaje experimentado (lo que les parece que les funciona) y el aprendizaje real (lo que realmente les funciona). Por eso terminan confiando en la manera de proceder que eligen en relación con su rendimiento académico inmediato (aprobar los exámenes o los trabajos) que a menudo la investigación considera ineficaces (Soderstrom y Bjork, 2015) (ver tabla 9.1).

Tabla 9.1. Resumen de las 10 estrategias de aprendizaje más utilizadas, ordenadas en función de su eficacia para el aprendizaje a largo plazo

Estrategia de aprendizaje	Descripción	Efectividad para el aprendizaje a largo plazo
Pruebas prácticas («recuperación práctica»)	Recuperar activamente información de la memoria mediante pruebas prácticas o fichas (cuestionarios).	Alta
Práctica distribuida	Espaciar el estudio en varias sesiones a lo largo del tiempo y repasar el material estudiado anteriormente en sesiones posteriores.	Alta
Interrogatorio colaborativo	Producir explicaciones respondiendo a preguntas de «por qué» sobre hechos y conceptos después de estudiar.	Moderada
Autoexplicación	Explicar cómo se relaciona la información recién aprendida con los conocimientos previos.	Moderada
Prácticas intercaladas	Mezclar el estudio de materiales o problemas de aprendizaje diferentes pero relacionados en una misma sesión de estudio.	Moderada

Estrategia de aprendizaje	Descripción	Efectividad para el aprendizaje a largo plazo
Resúmenes	Escribir los puntos principales de un texto.	Baja
Imágenes mentales	Mientras se estudia, crear una imagen mental del material de aprendizaje.	Baja
Palabras clave mnemotécnicas	Al estudiar vocabulario o hechos, crear una imagen mental para asociar materiales verbales.	Baja
Releer	Releer el texto tras la lectura inicial.	Baja
Resaltar	Marcar la información importante resaltando o subrayando el material de aprendizaje mientras se lee.	Baja

Adaptado de Dunlosky *et al.*, 2013.

Aunque desde los estudios en psicología cognitiva se proponen estrategias que mejoran el aprendizaje eficaz a largo plazo, como la práctica distribuida y la práctica de recuperación (ver tabla 9.1, Adesope *et al.*, 2017; Dunlosky *et al.*, 2013), muchos estudiantes –sobre todo de primer año– usan estrategias de aprendizaje que no son eficaces. Una posible razón es que las que posibilitan un aprendizaje profundo son tareas «difíciles» (Bjork *et al.*, 2013), pues requieren más esfuerzo en el momento inicial, pero benefician los resultados del aprendizaje a largo plazo y la transferencia a otros contextos (Yan *et al.*, 2017). La investigación parece indicar que sin una dimensión metacognitiva (es decir, sin saber por qué y qué estrategias de aprendizaje son beneficiosas para el aprendizaje a largo plazo), es probable que los estudiantes sigan utilizando estrategias pasivas e ineficaces durante el estudio (Karpicke *et al.*, 2009). Para salir de este bucle es necesario: a) adquirir conciencia sobre cuáles son las estrategias de aprendizaje eficaces; b) fomentar la reflexión sobre las dificultades que se plantean al utilizarlas; c) permitir que los estudiantes se encuentren con la paradoja del aprendizaje experimentado frente al aprendizaje real. El ser conscientes de este contraste les puede

ayudar a mejorar el conocimiento metacognitivo y el uso real de estrategias eficaces durante el estudio (Yan *et al.*, 2014).

9.1.2. Sobre las tipologías de estrategias que utilizan los estudiantes

Si el primer foco se pone en las estrategias que los estudiantes *deben* utilizar, en el segundo el interés está en detectar las que utilizan para mejorarlas y adecuarlas a lo que aporta la investigación en este campo. Según Gonzalo *et al.* (2020) existen tres perspectivas en relación con las estrategias de aprendizaje que usan los estudiantes y los planes de formación-entrenamiento para modificarlas. El primero se vincula a aquellas estrategias que promueven un enfoque superficial del aprendizaje y cuya principal finalidad es evitar el «fracaso» en un examen, así como responder al deseo de «sobrevivir» a las exigencias académicas con el menor esfuerzo posible. Para ello los estudiantes utilizan, sobre todo, la memorización selectiva.

El segundo enfoque se relaciona con deseo de maximizar las calificaciones académicas, utilizando para ello estrategias que permitan organizar el espacio y el tiempo eficientemente (Entwistle, 2018). En este enfoque, la investigación presta atención a cuándo, dónde y cuánto tiempo dedican los estudiantes al aprendizaje (Lonka *et al.*, 2004).

Por último, el enfoque profundo se relaciona con la motivación que es intrínseca a la propia tarea y va acompañada de estrategias que buscan expandir el significado de lo que se estudia. Uno de los aspectos que más interés ha suscitado en la investigación sobre el aprendizaje ha sido explorar qué factores favorecen la adopción de este enfoque profundo (Stuyven *et al.*, 2006). Para ello se ha puesto en relación las características personales de los estudiantes, los factores contextuales, las orientaciones que siguen y los resultados del aprendizaje (Biggs, 2001). A partir de este diagnóstico se trata de «fomentar o desalentar la adopción de un enfoque profundo del aprendizaje» a través de la elección por parte de los estudiantes de diferentes estrategias. En Beaten *et al.* (2010) y Gonzalo *et al.* (2020) se puede encontrar estudios relativos al papel de las características de los estudiantes, según las variables de sexo, personalidad, hábitos de estudio y prefe-

rencias, que se relacionan con los métodos de enseñanza y la elección de estrategias de aprendizaje.

El interés de esta línea de investigación es que tiene en cuenta algunas características individuales y contextuales a la hora de la elección de las estrategias que pueden favorecer o no un aprendizaje profundo. Sin embargo, no parece considerar cómo los estudiantes despliegan otros tipos de estrategias que pueden redefinir el sentido de un aprendizaje profundo. Al tiempo que ignora otras motivaciones que circulan en un mundo VICA (volátil, incierto, complejo y ambiguo) (Lemoine *et al.*, 2027), en un mundo líquido (Bauman, 2003), y que afectan a los estudiantes.

Para responder a estas circunstancias, un primer paso puede ser explorar qué estrategias de aprendizaje consideran los estudiantes como eficaces y qué sentido le dan a la noción de eficacia (a corto, medio y largo plazo). También es relevante conocer cómo los estudiantes generan dinámicas de aprendizaje que se salen del marco metacognitivo y se relacionan con el cuidado, el aprendizaje cooperativo u otras modalidades que quedan fuera de lo que hemos visto en la tabla 9.1. De todo ello vamos a hablar en los siguientes apartados.

9.2. Las estrategias de aprendizaje en la investigación de TRAY-AP

Como se ha indicado en el capítulo 3 se realizaron cuatro encuentros con cada uno de los colaboradores. En el primero se les planteó, después de recorrer algunas de las visiones que la investigación proyecta sobre los jóvenes de la generación Z, dos preguntas: ¿Cómo y cuándo te das cuenta de que has aprendido algo? ¿Cómo te organizas para aprender en la universidad? En el segundo encuentro, mientras se iba tejiendo la trayectoria de aprendizaje, en su recorrido por diferentes escenarios (escuela primaria, secundaria, bachillerato, universidad, entornos deportivos, sociales, familiares...), los colaboradores fueron señalando algunas estrategias que utilizaban para aprender, al tiempo que reflexionaban sobre lo que significaba aprender en cada entorno.

Lo que presentamos a continuación es lo que permite pensar, más allá del marco de la psicología cognitiva, el cómo se refieren los colaboradores a las estrategias de aprendizaje y cómo se

relacionan con las que demanda la universidad a través del profesorado. Para ello tomamos citas de los colaboradores referidas a «cómo aprenden» y las nombramos desde un doble movimiento: el sentido que le dan a la estrategia y lo que la estrategia «hace» en las relaciones pedagógicas. Con este giro, nos abrimos a otros modos de plantear las estrategias de aprendizaje, guiándonos por Jane Bennet (2010), quien propone realizar una investigación basada en el ser con las cosas y que ponga el foco en lo que las cosas hacen, y no en lo que significan. En este punto, ser con las estrategias deviene en prestar atención a lo que las estrategias «hacen», y no lo que son para los estudiantes. Con este fin, las desglosamos tomándolas como «datos encontrados» y las ponemos en relación con las que resalta la investigación en este campo y las estrategias que promueven y reclaman los planes de estudio y los docentes.

Como hemos visto en los apartados anteriores, las investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje en la universidad se focalizan y jerarquizan a partir de su sentido metacognitivo y vinculado a su mayor o menor relación con la autorregulación del aprendizaje que promueven. Esta elección, coherente con el marco onto-epistemológico en el que se inscriben, no tiene en cuenta otras estrategias que los estudiantes pueden utilizar y que la investigación de TRAY-AP ha puesto de manifiesto. Estrategias vinculadas a su relación con fuentes de información que se encuentran en internet, al aprendizaje en grupo, a los cuidados o a experiencias de aprendizaje no académicas...

Para dar cuenta de estas «estrategias otras» cada investigadora ha vaciado las transcripciones de las conversaciones con los colaboradores en TRAY-AP, recogiendo en una tabla compartida todas las señalizaciones que remiten a las estrategias de aprendizaje que los estudiantes dicen que utilizan para aprender. La noción de estrategia que ha orientado este vaciado es la que se ha presentado en el capítulo 2, que se puede sintetizar en términos de los modos de activar el aprendizaje y ponerlo en práctica; las maneras de hacer posible que el aprender tenga lugar.

Dado que el objetivo de este capítulo es ofrecer una aproximación a las estrategias desde la perspectiva de los estudiantes y desde lo que dichas estrategias «hacen» en su trayectoria de aprendizaje, no presentamos el vaciado exhaustivo que hemos realizado, sino una selección de «estrategias otras» que complejizan las relaciones de los estudiantes con el aprendizaje. A estas

estrategias las hemos denominado: conectar los temas de estudio con situaciones reales; expandir las lecturas para abrir nuevas relaciones; jerarquizar y completar la información recibida; relacionarse con referentes en las redes y plataformas.

9.2.1. Conectar los temas de estudio con situaciones reales

Una constante en casi todos los colaboradores al explorar la pregunta cómo piensan que aprenden con sentido es que lo hacen «cuando vinculo lo que estudio con situaciones reales». Desde este sentido encarnado (ver capítulo 9) de la noción de aprendizaje derivan algunos modos de organizar esta relación de transferencia.

Carlota, una estudiante de Comunicación Audiovisual, lo plantea en términos de conectar lo escuchado al profesor en clase con situaciones prácticas. Se entiende por «prácticas» aquellas circunstancias en las que una información se convierte en acción, en saber aplicado.

Hay cosas así, más prácticas, que nos han enseñado en la uni que no las he aprendido hasta más tarde, cuando me he visto obligada a hacerlas, por trabajo o por lo que sea.

Por su parte, Joel, un estudiante de Ingeniería y Telecomunicaciones se refiere al movimiento de conectar los aprendizajes de la universidad con la vida real, como un modo de consolidar lo aprendido.

[Aprendo] cuando sé, aparte de explicárselo a otras personas, meterlo en la vida real. No siempre se puede hacer. [...] Siempre, después de alguna clase, decía, voy a intentar buscarle el sentido. Estamos viendo por qué se mueve un coche [*se pone a dibujarlo*], por qué rota la rueda y hace una fuerza de tracción y que se mueva el coche. Yo siempre estaba en la calle y me ponía a mirar las ruedas de los coches.

Conectar con la «práctica» o «la vida real» deviene en una estrategia que no solo permite aprender lo escuchado en clase, sino darle sentido a largo plazo. Esta estrategia va más allá de una visión utilitaria y funcional del aprendizaje, y coloca al

estudiante en una posición de activación, de estar alerta para transferir la información y los conocimientos recibidos al situarlos en la vida cotidiana. Esta estrategia se conecta con la noción de aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991), que se conceptualiza como un proceso de aprehensión de la realidad, mediante el cual se integra nuevo conocimiento activamente en el contexto específico donde ese conocimiento se ha de aplicar.

9.2.2. Expandir los modos de comprensión en la lectura

En la primera entrevista se invitó a los colaboradores a pensar su relación con la frase: «los jóvenes tienen dificultades para relacionarse con textos complejos». Esta situación los llevó a explicitar cómo se relacionan con la lectura de textos académicos. Situación que, como indicamos en el apartado final de este capítulo, se vincula con una estrategia clave para activar procesos de aprendizaje: los modos de comprensión de lo que se lee. En este punto, los colaboradores compartieron las estrategias que despliegan para realizar una lectura que les permita ir más allá de la información recibida y abrirse a otras relaciones. Quizá fue Blai, un estudiante de Económicas, quien dio más pistas, tanto sobre la importancia que da a la lectura como sobre las estrategias que utiliza para relacionarse con los textos.

La tecnología que más utilizo para aprender es el libro. Acostumbro a leer unos cuantos libros seguidos sobre un mismo tema y desde posiciones opuestas para no quedarme con una única visión y con la información de un solo autor. Mientras leo, marco las partes que me parecen interesantes y que seguramente tendré que releer. Después, escribo las reflexiones que he ido sacando de las lecturas. No es un hábito que me impongo, el de escribir, solo lo hago cuando me nace la necesidad de decir algo.

Los pasos con los que Blai describe la estrategia de lectura tienen mucho de apropiación y se asemejan a la propuesta de Fernández Polanco (2021) de performar la teoría. Esto supone que la estrategia de lectura no se refiere a un proceso de análisis e interpretación del texto, sino al uso que se le da. Se trata, como indica Blai –y también apunta Nerea–, de un modo de performar formas sociales.

Nerea es una estudiante de Educación Social. Para ella la lectura no es descifrar un texto, sino relacionarse con un mensaje que alguien ha escrito para ella. Esta relación personalizada con el texto le permite superar el bloqueo de «no entender». Para ello pone en marcha una estrategia que implica interrogarse sobre su relación con el texto y, a partir de esta interrogación, detectar las dificultades para poder resolverlas:

Tú te lees [sic] un texto para ti, para aprender tú. Y hay gente que, como empieza, y es complejo, dice: no, no sigo, porque, claro, como no lo voy a entender... Pero la cosa es que lo que hay que hacer cuando no entiendes un texto es leerlo y buscar por qué no lo entiendes. ¿Cómo puede ser que esté en la universidad leyendo un texto y no sepa lo que me están diciendo las palabras? Algo he hecho mal en mi vida. Si no... y que te puede pasar y puedes cambiar, porque yo soy la primera que empecé la universidad y encontré algún texto y dije: uy, ¿qué me está contando este texto? Pues buscas, reflexionas, vuelves a leer, miras el autor, qué está diciendo, buscas otro texto..., eso es lo que yo haría, pero, claro, lo que hace la gente pues a lo mejor no [es eso].

Esta estrategia para identificar las dificultades en la relación con el texto, se puede vincular con una modalidad metacognitiva de las señaladas en la tabla 9.1, pero Marc, un estudiante de Física, señala que esta relación se complejiza en función de las preguntas que se plantea para interrogar el texto y que pueden ir desde la asociación directa, a la interpretación o a la relación que establece el lector.

Existe la dificultad de salir de la superficialidad de un texto, es decir, la típica comprensión lectora. Y ahora me voy más a bachillerato que a la uni, que te ponen un texto con unas preguntas y el texto las responde tal cual. Es una asociación directa entre una y otra parte. Pero si se hacen preguntas de interpretación o más subjetivas o que incorporan quizás otros elementos o teorías, etc., yo creo que en ese sentido hay más dificultad.

Estas tres derivaciones de la estrategia de relación lectora con los textos mueven a los estudiantes de una posición de receptores y los activa (se activan) para que la experiencia de la lectura

les afecte. Las estrategias de lectura «hacen» de los estudiantes protagonistas de la experiencia de leer-estudiar. Ya no se trata de identificar para verter aspectos de lo leído en un examen. Se trata de apropiarse de lo leído para establecer nuevas relaciones y plantear nuevas preguntas. Con ello el aprendizaje se proyecta en nuevos sentidos y exploraciones.

9.2.3. Expandir las lecturas para abrir nuevas relaciones

La estrategia anterior conecta con la idea de que leer con sentido implica no solo ir más allá de la información dada, sino de abrirse a otras lecturas que expanden los sentidos de lo leído. Esta expansión promueve formas más profundas de comprensión. A esta estrategia se refieren Blai y Nerea, a quienes ya hemos presentado. Blai apunta la importancia de establecer genealogías que vinculan lecturas.

Dije: ¿cuál es el primer libro? Y me compré *Vindicación de los derechos de la mujer*, de Mary Wollstonecraft. Me lo leí, me gustó mucho, entendí muchas cosas, y después, como era una colección, descubrí otro libro, y a partir de aquí empecé a leer, retomé otras autoras feministas. No las he estudiado en serio, y es algo que tengo pendiente, pero surgió esto de querer entender. Entonces, claro, es muy complicado si además no has leído, coger un tema y abarcarlo entero; te acabas saturando. Pero a partir de aquí empecé y quise saber más cosas. Veía que Wollstonecraft criticaba a Rousseau... Entonces empecé a leer, y ya está.

Nerea, plantea algo similar desde la apertura hacia otros textos a partir de una lectura inicial.

Porque a veces, un autor te puede explicar muchos temas que te interesan, y a ti, a lo mejor, desde la universidad te dan un texto solamente de ese autor y tú te lo tienes que estudiar. Pero si luego te gusta, buscas e investigas. Es muy importante, ¿no? No solo quedarte solo con lo que te dan, buscar más.

En ambos casos, la estrategia de lectura que conecta un texto con otros textos, conformando una especie de hipertexto, provoca que el estudiante asuma el aprender como un movimiento,

como una navegación que le permite conectar mundos, autores y problemáticas. Aprender ya no es una respuesta a una demanda que se concreta en un aquí y ahora que queda fijada en la coyuntura de una lectura, sino que forma parte de un ensamblaje que teje relaciones y sentidos, siempre abiertos a nuevas indagaciones.

9.2.4. Jerarquizar y completar la información recibida

Tomar apuntes en clase es una de las acciones que más promueve la enseñanza en la universidad. El estudiante se convierte en un escribano que recoge el decir del profesor. Y lo que dice el docente se puede obtener sin ir a clase, como se puso de manifiesto durante la pandemia de la covid. En el juego de las relaciones académicas, el estudiante sabe que el contenido de esos apuntes es crucial para superar la asignatura. Pero los apuntes, que pueden devenir en estrategia de aprendizaje, adoptan diferentes modalidades, más allá de la de reproducir con fidelidad lo que el profesorado ha presentado en clase.

Para Marc, estudiante de Física, los apuntes son solo un punto de partida, un territorio que se abre a la exploración y que se complementa con referencias bibliográficas que van añadiendo capas a la información recogida en clase. Apuntes y referencias articulan un espacio sobre el cual intervenir con capas que jerarquizan la información y permiten visualizar la relevancia de lo que ha puesto en relación.

Tomo apuntes de una manera que intento que sea el máximo jerarquizada, clara y veraz. De hecho, ahora, últimamente, intento siempre que haya bibliografía –en formato digital, porque si no, quizás a veces es más difícil acceder y utilizarla–. Y sobre la bibliografía, tomar apuntes porque así minimiza, como si dijéramos, el error humano mío y del profesor. [...] Me gusta mucho que haya una jerarquía en los apuntes. Siempre hago una línea continua cuando es un título principal y entonces aplico esto de hacer una segunda línea cuando no quiero utilizar regla. Y efectivamente, es un..., es una prueba/error que no sé, no sé cómo decirlo, pero sí, que pasa por la visualización. (Marc)

La estrategia de intervenir sobre los apuntes, también la utiliza Lisa, una estudiante de Arquitectura, como parte de una contextura que conecta el aprender en la universidad con su dedicación a la gimnasia durante la infancia. La disciplina, el orden, la responsabilidad que regula el cuerpo para aprender los movimientos se desplaza a los apuntes, que se convierten en un espacio donde se proyecta un sentido del orden y del rigor que le permite sentirse segura en el estudio.

[La gimnasia rítmica] me volvió una persona muy responsable, en el momento de tomar apuntes, tomar mis propios apuntes, escribirlos y hacerme esquemas, y tener todo en orden y todo ordenado. Yo creo que eso fue algo que sí que había hecho, pero no tan duro. Llegaba a casa, me ordenaba los apuntes, me los transcribía bien, y los tenía todos en una carpeta. Yo creo que fue mucha más constancia, responsabilidad, y más tiempo que le invertí que no, a lo mejor una metodología..., una metodología nueva, diría. (Lisa)

Para Marc y Lisa, los apuntes, como estrategia de aprendizaje que se impregna de la autoría del estudiante, les permite apropiarse de lo que recoge el profesor. Quiebra así la pasividad de la escucha y les posibilita intervenir, ser agentes activos del aprendizaje. Desde una perspectiva *agencial*, los apuntes «cobran vida» con la intervención de los estudiantes, dejan de ser un «objeto» para reproducir y pasan a convertirse en un punto de partida para ser intervenidos, completados y transformados.

9.2.5. Aprender de y con los otros

La bibliografía sobre estrategias de aprendizaje nos muestra a un individuo aislado que se ha de enfrentar al estudio con un bagaje de estrategias que no son, necesariamente, las más adecuadas para tener éxito académico. No es el momento ni el lugar para analizar lo que implica esta individualización como referente ideológico del sujeto que aprende. La señalamos como contrapunto del valor que los colaboradores de TRAY-AP le dan a las relaciones con los otros como una de las estrategias clave para su aprendizaje con sentido.

Carlota, a quien nos hemos referido anteriormente, destaca el valor que tiene el contraste de pareceres y la integración de otros puntos de vista en su aprendizaje.

Quizás yo tengo una idea sobre una cosa y veo a alguien que opina al respecto, y me replanteo aquella idea que yo ya tenía, e intento cómo integrarlo con las cosas que yo ya tengo en mi cabeza. (Carlota)

Algo similar apunta Nerea cuando se refiere al valor de los trabajos en grupos como posibilitadores del intercambio y de escucha:

Con los trabajos grupales yo creo que se aprende mucho. Escuchar al resto de personas para poder replantearte tú las cosas. (Nerea)

Pero es Lisa quien más se detiene en el valor de aprender de y con los otros cuando se da cuenta de su movimiento desde el no saber a reconocerse afectada por el saber de los otros.

Yo estaba trabajando una herramienta y tenía una persona detrás que me miraba y me decía: «mira, con esta herramienta de aquí va a ser mucho más rápido que lo hagas». Y bueno no te sabría decir la cantidad de cosas que así, solo por el hecho de estar en la universidad, de que miraban mis pantallas, de que la gente iba pasando [...], compañeros, y gente que no conocía. Gente más mayor que me miraba y [...] que ellos también habían aprendido así. [...] Y aquí fue cuando empecé a entrar en contacto con este mundo de preguntar, conocer proyectos de otra gente y aprender de los alumnos en la universidad. (Lisa)

En las señalizaciones de Carlota, Nerea y Lisa aparecen tres variaciones de la estrategia de aprender con y de los otros que se refieren al contraste de pareceres, la integración de puntos de vista diferentes, el aprender en grupo con una finalidad –la de realizar un trabajo– y el enriquecerse del saber de otros, que nos muestran que esta estrategia sobre todo completa aquello que al estudiante le falta. Lo cual cuestiona el carácter individual y el valor que se le da a las estrategias como «algo» que los sujetos tienen o de lo que carecen y que solo pueden adquirir mediante

entrenamiento. En estos ejemplos vemos que también existe el valor de la experiencia compartida, de la relación con los otros, de reconocerse en las diferencias. Esta estrategia sobre todo «hace» que el estudiante salte de su aislamiento y aprenda en compañía.

9.2.6. Relacionarse con referentes en las redes y plataformas

Lo que puso de manifiesto la pandemia de la covid fue algo que ya se sabía, pero que no se consideraba una estrategia de aprendizaje. Cuando los estudiantes se vieron solos frente a las pantallas, conectados muchos de ellos precariamente con la universidad, aumentaron sus búsquedas de referentes para completar la información que les llegaba. De esta situación colectiva ha surgido la valoración, por parte de los colaboradores, de una estrategia de aprendizaje no considerada por la perspectiva cognitiva, y que tiene que ver con los recursos a los que acceden los estudiantes en redes y plataformas virtuales. Carlota, Joel y Asier dan cuenta de tres maneras de desplegar esta estrategia. Carlota lo hace para investigar sobre temas que despiertan su interés y que, en buena medida, le afectan.

Normalmente me pasa bastante tiempo, si miro series o veo algún vídeo sobre algo, después sigo investigando. [...] Hubo una época en que empecé a mirar vídeos sobre salud mental, sobre... muchas cosas. Y... no sé..., claro, me paso muchas horas mirando estos vídeos. (Carlota)

Joel, estudiante de Ingeniería y Telecomunicaciones, las utiliza como parte de su proceso de formación autodidacta, para confirmar o ampliar sus ideas sobre una cuestión, con la cual, puede mejorar en su tarea de programador.

Con la experiencia que tengo programando, la idea es simplificar el código, optimizarlo. Sí que le doy bastantes vueltas por la idea de querer simplificar prácticamente todo lo que hago. Lo que hago es buscar bastante información en internet. Siempre intento hacerlo por mi cuenta, y luego mirar cómo se puede simplificar, cómo puedo nombrar esto sin nombrar aquello, o si esto es demasiado. Eso normalmente lo hablo mucho con el profesor. Soy bastante pesado

en ese aspecto. Si yo lo quito y pongo esto, ¿será más óptimo? Cuando vas avanzando en la carrera, es algo importante. (Joel)

Finalmente, Asier, estudiante de Biotecnología, la utiliza como medio para estar actualizado y para aprender a discriminar el valor de las fuentes y no adquirir posiciones dogmáticas.

Yo, por ejemplo, de todas las noticias de ciencias me entero por Twitter, porque sigo a gente que es divulgadora, pues también es enriquecedor eso... Lo más peligroso es que igual empiezas a seguir solo a la gente que te interesa y ahí sí que sí que vas a lo que te interesa, y ya tu punto de vista va a ser ese. Pero si eres consciente de que existe ese peligro, puedes evitarlo. (Asier)

En los tres ejemplos, en la relación con las referencias que proceden de las redes sociales, se aprecia su valor como estrategia que hace que el estudiante gane en autonomía y en apertura a otras fuentes de información que completan las que ofrece el profesorado. Pero también le reclama tener criterio para valorar lo que recoge y las fuentes con las que se relaciona. El cómo todo ello se vincula con el aprendizaje que le reclama la universidad es una línea de investigación para seguir explorando.

Lo que hemos presentado en este capítulo son algunos ejemplos de las estrategias de aprendizaje a las que han hecho mención los colaboradores de TRAY-AP. Por cuestiones de espacio hemos dejado otras, como las que se vinculan con el cuidado de sí y de los otros, las que se apoyan en visualizar conceptos y procesos, las que posibilitan subjetivar lo aprendido, o las que persiguen la síntesis y la destilación de la información recibida en clase.

9.3. Para seguir con la conversación

En este capítulo hemos tratado de imaginar y [re]inventar nuevas prácticas analíticas para proponer «otras maneras de conceptualizar lo que un proceso de investigación puede llegar a ser» (Hernández-Hernández, 2019, p. 16) y lo que investigadores y colaboradores pueden llegar a ser en el devenir de la investigación. Las aportaciones de la investigación cognitiva sobre las estrategias de

aprendizaje en la universidad nos plantean algunas reflexiones que contribuyen a lo que este capítulo ha hecho germinar.

En primer lugar, sin poner en duda la importancia de las estrategias metacognitivas, nos parece problemática su generalización. Si como se señala en el capítulo 2, el aprendizaje es de naturaleza contextual, no se puede establecer la eficacia de unas estrategias para todos los estudiantes y en todas las circunstancias de aprendizaje. Como hemos evidenciado en TRAY-AP, en función de la situación de aprendizaje, las estrategias pueden variar y lo que para un estudiante puede funcionar no lo hace para otro.

En segundo lugar, como la investigación de TRAY-AP pone de manifiesto, las estrategias de aprendizaje «eficaces» no son solo las de carácter cognitivo. Hay estrategias ambientales, afectivas, manuales, de cuidado, grupales que también resultan «eficaces» para algunos estudiantes, como se puso de manifiesto durante el confinamiento de la covid.

Finalmente, la base de todas las estrategias parece estar vinculada a la comprensión de aquello que se estudia. Y la comprensión no solo es una disposición cognitiva que se sostiene mediante estrategias de metacognición. Requiere, como también evidencia TRAY-AP, que aquello que se trata de comprender tenga que ver con las disposiciones de los estudiantes, con las conexiones que establecen con situaciones «reales» y, sobre todo, con el sentido que le dan a lo que tratan de aprender.

Desde esta visión, lo que se presenta en este capítulo es un giro que considera a los estudiantes como «portadores» de estrategias de aprendizaje que han ido incorporando a su bagaje conceptual y práctico, no solo en experiencias de escolarización, sino en situaciones y contexturas de la vida diaria (deportivas, de socialización, familiares, durante la pandemia...). De manera que los estudiantes no «usan» las estrategias, sino que «son» con ellas. En este punto, ser con las estrategias deviene en prestar atención a lo que las estrategias «hacen», además de lo que son para los estudiantes. Pero, sobre todo, demanda un cambio en las relaciones entre enseñanza y aprendizaje. Un cambio que comienza por tener en cuenta el bagaje que los estudiantes traen a la universidad y por favorecer unas condiciones en la docencia que tengan en cuenta cómo los estudiantes aprenden y se relacionan con la información que se les ofrece.

Referencias

- Adesope, Olusola O.; Trevisan, Dominic A.; Sundararajan, Narayankripa (2017). Rethinking the use of tests: a meta-analysis of practice testing. *Review of Educational Research*, 87, 659-701. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654316689306>.
- Bauman, Zeymun (2003). *La modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bennet, Janet (2010). *Vibrant matter: a political ecology of things*. Combined Academic.
- Biesta, Gert; Lawy, Robert; Kelly, Narcie (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: the role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4 (1), 5-24.
- Biggs, John (2001). Enhancing learning: a matter of style or approach? En: Robert Sternberg y Li-fang Zhang (eds.). *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 73-102). Lawrence Erlbaum Associates.
- Biwer, Felicitas; Egbrink, Mirjam G. A. O; Aalten, Pauline; De Bruin, Anique B. H. (2020). Fostering effective learning strategies in higher education: a mixed-methods study. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 9, (2), 186-203, <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2020.03.004>
- Bjork, Robert A.; Dunlosky, John; Kornell, Nate (2013). Self-regulated learning: beliefs, techniques, and illusions. *Annual Review of Psychology*, 64, 417-444. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143823>
- Donker, Anouk S.; De Boer, Hester; Kostons, Danny; Dignath van Ewijk, Charlotte C.; Van der Werf, Margaretha P. C. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 11, 1-26. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.002>
- Dunlosky, John; Rawson, Katherine A.; Marsh, Elizabeth J.; Nathan, Mitchel J.; Willingham, Daniel T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 4-58. <http://dx.doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Entwistle, Noel J. (2018). *Styles of learning & teaching: an integrated outline of educational psychology for students, teachers & lecturers*. John Wiley and Sons.

- Fernández Polanco, Aurora (2019). *Crítica visual del saber solitario*. Consonni.
- Gonzalo, Margarita; León-del-Barco, Benito; Mendo-Lázaro, Santiago (2020). Good practices and learning strategies of undergraduate university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 18-49; <https://doi.org/10.3390/ijerph17061849>
- Hernández-Hernández, Fernando (2019). Presentación: la perspectiva postcualitativa y la posibilidad de pensar en «otra» investigación educativa. *Educatio Siglo XXI*, 37 (2), 11-20.
- Karpicke, Jeffrey; Butler, Andrew; Roediger, Henry (2009). Metacognitive strategies in student learning: do students practise retrieval when they study on their own? *Memory*, 17, 471-479. <http://dx.doi.org/10.1080/09658210802647009>
- Lave, Jean; Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lemoine, Pamela A.; Hackett, P. Thomas; Richardson, Michael D. (2017). Global higher education and VUCA: volatility, uncertainty, complexity, ambiguity. En: S. Mukerji y P. Tripathi (eds.). *Handbook of research on administration, policy, and leadership in higher education* (pp. 548-568). IGI Global.
- Lonka, Kirsti; Olkinuora, Erkki; Mäkinen, Jarkko (2004). Aspects and prospects of measuring studying and learning in higher education. *Educational Psychology Review*, 16, 301-323.
- Soderstrom, Nicholas; Bjork, Robert (2015). Learning versus performance: an integrative review. *Perspectives on Psychological Science*, 10, 176-199. <http://dx.doi.org/10.1177/1745691615569000>
- Yan, Verónica X.; Clark, Courtney M.; Bjork, Robert (2017). Memory and metamemory considerations in the instruction of human beings revisited: Implications for optimizing online learning. *From the laboratory to the classroom: translating science of learning for teachers* (pp. 61-78) Routledge/Taylor & Francis Group.
- Yan, Veronica X.; Thai, Khanh-Phuong; Bjork, Robert (2014). Habits and beliefs that guide self-regulated learning: do they vary with mindset? *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 3, 140-152. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jarmac.2014.04.003>

Las contexturas de aprendizaje: explorar cruces y seguir relaciones entre entornos de aprendizaje

FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ

SARA CARRASCO SEGOVIA

SANDRA SOLER CAMPO

Resumen

Este capítulo se centra en la noción de contexturas de aprendizaje. Desde ella se trata de pensar la heterogeneidad de entornos en los que tiene lugar el aprender de los estudiantes universitarios, así como los cruces y relaciones que entre ellos se generan. La investigación de TRAY-AP nos llevó a entender que el sentido que los estudiantes le dan al proceso de aprendizaje tiene una dimensión «ecológica», porque tiene lugar en diferentes entornos vinculados a los numerosos ambientes, cada vez más diversificados, en los que se mueven. Esto nos lleva a la noción de contextura, la cual amplía la de contexto como «contenedor» o como lo «que nos rodea», trasladándola a un espacio que forma parte de «la vida» y que se proyecta en diferentes situaciones de aprendizaje. Situaciones que requieren un acercamiento que atienda a las conexiones que sostienen el aprendizaje de los estudiantes universitarios y que acontecen en múltiples lugares y momentos. Además de no situarse necesariamente en una institución formal y que pueden involucrar recursos analógicos o digitales.

10.1. Poner en relación los entornos en los que el aprender tiene lugar

En el planteamiento interdisciplinar sobre el aprendizaje de Nasir *et al.* (2021) se señala que este tiene lugar en muchos entornos dentro y fuera de las instituciones escolares. Los espacios comunitarios, por ejemplo, pueden ser lugares importantes para el aprendizaje. Comprender la naturaleza del aprendizaje en estos espacios nos permite conocer mejor cómo se producen los aprendizajes sociales e institucionales, y cómo tienen lugar a lo largo de la vida, ya que están guiados por las necesidades y los intereses de los aprendices. Heath *et al.* (2020) utilizan el término *aprendizaje adaptativo* para indicar que aprender es lo que la gente hace en todos los contextos y circunstancias para mejorar su futuro, relacionarse con otros y experimentar la libertad. Rose (2004), por su parte, argumenta algo parecido sobre el aprendizaje que se produce en el trabajo manual (camarero, peluquero, soldador) y destaca que el aprendizaje elaborado forma parte de la experiencia y la actividad humana y se produce en todas partes, en los entornos escolares formales y más allá de ellos.

A partir de considerar que el aprendizaje tiene lugar en diferentes entornos, llevamos al proyecto TRAY-AP una serie de preguntas que recogían las dudas y el marco onto-ético-epistemológico que nos podía guiar desde nuestro interés por comprender cómo y dónde aprenden los estudiantes universitarios:

¿Cómo entendemos un contexto de aprendizaje si el aprender ya no está necesariamente sujeto a unas relaciones y estructuras institucionales específicas? ¿Cómo comprender los modos en los que los escenarios, las tecnologías y las prácticas cotidianas de los aprendices se entrelazan a través de ecologías de aprendizaje? (Barron, 2004; Esteban-Guitert, Coll y Penuel, 2018).

¿Cómo explorar no solo cómo estas formas de aprendizaje pueden circular, sino qué función tiene el aprendizaje –como un proceso en movimiento– en los aprendices? ¿Cómo afectan las continuidades y discontinuidades a las trayectorias de aprendizaje en contextos escolares y extraescolares? (Sefton-Green y Erstad, 2017).

Estas cuestiones nos llevaron a decantarnos por una perspectiva sociocultural (Cole, 1996) y biográfica (Biesta, 2008), que se concreta en un enfoque que nos hizo revisar la noción de contexto de aprendizaje vinculada a una institución educativa. Cuestionar la noción de contexto nos llevó a trascender la idea clásica que lo entiende como «aquello que nos rodea» (Cole, 1996, p. 6) o como una suerte de contenedor en el que se instala el aprender (McDermott, 1993) para decantarnos por la noción de *learning lives* (Jornet y Estard, 2018). Esto conlleva desentrañar la existencia de una «contextura» (*contexture*) que se comporta de un modo más líquido que sólido u objetivo:

En esta concepción, no hay un contexto –es decir, una cultura, un entorno, un ambiente social– y luego una persona o personas, y su relación. En cambio, en un contexto (por ejemplo, una cuerda) hay un conjunto de hilos, donde todo lo que puede discernirse como parte de un contexto –personas, materiales– se entrelaza de tal manera que se construyen vidas, identidades e historias particulares. (Jornet y Estard, 2018, p. 5)

La noción de contextura nos llevó a adoptar lo que Jornet y Estard (2018) denominan como una...

...perspectiva prospectiva de los acontecimientos vitales: No nos enfrentamos entonces a un mundo de contextos y fronteras, sino a una vida sin límites que tiene sus propias limitaciones y formas de organización, que se acumulan en el aprendizaje de hábitos e identidades... (p. 6).

Desde esta noción, la referencia que inspira y sostiene el enfoque del punto de partida y del foco de este capítulo es la siguiente:

En una contextura en desarrollo (*unfolding contexture*) donde las personas y los materiales cambian en una relación mutuamente constitutiva. (Jornet y Estard, 2018, p. 5, parafraseado)

A partir de situar la noción de contextura como vinculada a las *learning lives*, en este capítulo tratamos de evidenciar que el «aprender» adquiere un nuevo sentido, en la medida en

que la noción de contexto (como hemos indicado) se problematiza como categoría analítica y no se concibe como «contenedor» o como lo «que nos rodea» (Cole, 1996, p. 6). En lugar de ello, se propone «la vida» como contextura que se proyecta en todas las oportunidades diarias de aprendizaje. De esta manera, aprender no es accidental sino inherente y conectado con las localizaciones y las prácticas situadas que se vinculan a diferentes contextos (supermercado, viaje en autobús, clase de mates, lugar de trabajo, entornos digitales...). En este punto, la noción de contextura se entrecruza con la de «ecologías de aprendizaje» que, por una parte, reconoce, como señala Barron (2006), que los cambios sociales, económicos, políticos y culturales asociados a la sociedad de la información han generado nuevos entornos, situaciones y contextos de actividad que ofrecen a las personas oportunidades y recursos para aprender; y, por otra, como señala Coll (2013), que la educación ya no se reduce a lo que sucede en instituciones como la universidad, sino que se expande a otros escenarios en los que participan otros actores:

Esta nueva ecología del aprendizaje se vincula a un modelo educativo emergente en el que la acción educativa estaría distribuida entre diferentes escenarios y agentes educativos; contrasta vigorosamente con la ecología del aprendizaje que sustenta los sistemas educativos actuales, basados en el principio de escolarización universal (Coll, 2013, p. 31).

A partir de este marco, en la segunda parte de este capítulo tomamos como referentes de análisis las nociones de continuidades y discontinuidades que tienen lugar en las contexturas de aprendizaje. Tomamos como definición de estos conceptos la que realiza Erstad (2015) y que adaptamos a la universidad:

Continuidades: hacen referencia las actividades formativas que continúan en las situaciones cotidianas como parte de las trayectorias de aprendizaje y que se relacionan con la producción de conocimientos. [...]. También a esas actividades en la vida cotidiana que influyen directamente en su forma de posicionarse como estudiantes en la universidad, algo que ocurre, sobre todo, en las actividades deportivas.

Discontinuidades: pone el foco en cómo las discontinuidades entre actividades e intereses, dentro y fuera de la universidad, pueden tener implicaciones educativas para los estudiantes.

Lo que queremos destacar es cómo los intereses (extraacadémicos), que pueden oponerse o complementar el aprendizaje en la universidad, proporcionan a los jóvenes recursos que pueden repercutir en sus trayectorias educativas y profesionales más adelante. Estas continuidades y discontinuidades son las que muestran la permeabilidad de las contexturas de aprendizaje y reclaman, por tanto, necesidad de atención por parte del profesorado y los responsables universitarios. En las conversaciones con los 50 jóvenes que participaron en TRAY-AP hemos señalado 159 escenas que remiten a continuidades y 153 a discontinuidades. Aquí hemos traído ocho, de dos estudiantes, de dos grados que promueven modos de conocer diferentes y que nos permiten ejemplificar los sentidos y movimientos de las contexturas. En las contribuciones de estas dos estudiantes se puede apreciar la variedad de tránsitos e intraacciones que se despliegan en las contexturas. El diálogo con ellas lo hemos realizado para evidenciar cómo se despliegan las contexturas y lo que aportan a la comprensión del papel de los tránsitos entre escenarios respecto a los modos de aprendizaje de los estudiantes.

10.2. Aprender a partir del interés por temas sociales

Carlota estudiaba Comunicación Audiovisual cuando conversamos con ella. En su trayectoria de aprendizaje destacó, además del papel de las instituciones escolares y la familia, entornos como las clases de danza, las actividades en la parroquia y en el *esplai* (entidades que en Cataluña ofrecen actividades extraescolares y de vacaciones), el canto coral y la terapia como lugares de aprendizaje. Si miramos de cerca cómo circula lo aprendido en esos entornos, aparece un tema en el que se observan continuidades y en el que se diluyen las fronteras y fluyen conocimientos y experiencias: el papel que ocupan los temas sociales que van a ir configurando su subjetividad.

Yo creo que desde que entré en la universidad y hasta ahora, una de las cosas de las más he aprendido es de todos estos temas (sociales), que antes no era muy consciente y ahora sí.

Las nuevas amistades en la universidad son el punto de partida de este aprendizaje del sentido de ser de Carlota desde una mirada abierta a modos de pensar y relacionarse. Conocer a otras personas, abrirse a la diversidad de pareceres supone para ella una apertura hacia cuestiones sociales que no tenían cabida en el círculo homogéneo de la escuela.

Yo diría que los años de la universidad van muy ligados al tema de aprender de las relaciones de amistad. Creo que la gente que he conocido durante la universidad es la que más me ha enseñado en cuanto a temas de política, de feminismo... Sí, creo que durante la época de la escuela quizás había estado siempre en un contexto bastante parecido, y al cambiar de contexto en la universidad y rodearme de personas nuevas, pues... creo que ha contribuido bastante a mi aprendizaje.

Ese interés por otros modos de habitar el mundo se había comenzado a configurar cuando, desde la curiosidad y el interés, durante un año sabático que se toma antes de entrar en la universidad, comienza a explorar en internet información, sobre todo a través de vídeos, sobre lo que le inquieta, despierta su curiosidad y está relacionado con lo que intuye que quiere ser.

F: Por tanto, internet, aparte de para buscar información, también ha sido para encontrar referentes sobre lo que tú querías ser.

C: Sí, exacto. También sobre vegetarianismo, sobre feminismo..., sobre todos estos temas sobre los que también después en la universidad empecé a hablar con mis amigas, y ya empecé a relacionar más lo que leía en internet y a poder compartirlo y contrastarlo.

Hay un tercer entorno de aprendizaje que también configura esta continuidad: los estudios que cursa en la universidad. El papel de la imagen como portadora de miradas y sentidos sobre el mundo también contribuye a que lo social se ensamble en un modo de aprender que supera límites institucionales y que se ve atravesado por relaciones de amistad e informaciones de la red.

Para empezar creo que el tema de haber elegido comunicación audiovisual viene de que, a lo largo de mi vida y las experiencias que he vivido, he tenido muy presente la importancia de todo lo que nos llega a través de las imágenes. Que el contexto que nosotros tenemos es uno y que a través del audiovisual puedes conocer cosas que quizás no conocerías de otra forma porque no las tienes a tu alcance. Y... la importancia que tiene para dar visibilidad a cosas que no son suficientemente visibles en la sociedad. Entonces... quizás también es fruto... Durante el bachillerato y el año sabático, buscar referentes del colectivo LGTB, elegir la carrera... todo esto lo había hecho a través del audiovisual y de gente que lo comunicaba a través de vídeos o lo que fuera, y por eso me parecía importante.

Este recorrido se completa con la elección del trabajo final de grado en el que el documental adquiere una especial relevancia para dar cuenta de aquellos temas sociales que, de otra manera, se mantendrían entre la niebla de la sobre información o del silencio.

Y después, el tema del documental también iba un poco por este camino de enseñar cosas que no se ven y que necesitan tener una voz. Como durante el aprendizaje que he hecho –este que era como conjunto de las amistades, la uni e internet–, he conocido muchos temas que me interesan y me parecen importantes, son estos temas de los que me gustaría hablar si hago un documental. No sé muy bien cómo explicarlo.

En estas escenas de la trayectoria de aprendizaje de Carlota se evidencia el sentido de la noción de contextura al que nos referíamos más arriba (Jornet y Erstad, 2018): como lugares que sostienen una relación de intraacción que la constituye, como conjunto de hilos en los que humanos y no humanos se entrelazan para constituir vidas, identidades y experiencias de aprendizaje. Veamos otro ejemplo en el que el aprender en grupo –y el papel del grupo– en diferentes escenarios nos permite comprender la movilidad temporal de las contexturas.

10.3. El papel del grupo en el aprender

Cuando tuvimos los encuentros con los estudiantes en el segundo año de la covid-19, Lisa comenzaba a retornar a las clases presenciales de Arquitectura. Un tema recurrente en su trayectoria fue el papel del grupo, tanto en diferentes escenarios de aprendizaje fuera de la escuela –en la práctica de la gimnasia rítmica, sobre todo– como en la universidad. Si hay una carrera universitaria en la que el aprendizaje se basa en el trabajo grupal y que está relacionada con una profesión que requiere la concurrencia de diferentes agentes, es la de Arquitectura. De aquí la importancia que Lisa da, desde un primer momento, al aprendizaje de las relaciones, a identificar los roles y los modos de participación.

Para este trozo de aquí [*señala una maqueta que hizo el primer año del grado*] esta era mi parte, y éramos doce personas. Y sí que también aprendes mucho a gestionarte. Tengo pocos trabajos individuales en mi carrera, y sí que es cierto que muchas veces... A lo mejor te cansas más o menos, pero cuando un grupo es de cuatro personas, distingues que hay personas que trabajan menos, personas que trabajan más, personas a las que les estás haciendo el trabajo. [...] Pero no sé, creo que es algo que rápidamente interiorizamos y entendimos con quién a lo mejor trabajábamos mejor o peor. Y con quién nos sabíamos organizar. Creo que la propia carrera, el propio ambiente de la universidad te hace como... Es verdad que es muy común decir: «estoy en un grupo y este no ha hecho nada, y no sé qué, y tal», pero creo que somos un ambiente [...]. Son proyectos a lo mejor tan intensos, de tantas horas que tu grupo se convierte en un matrimonio de discusión tras discusión.

En la trayectoria de Lisa esta experiencia no es nueva. La trae su dedicación a la gimnasia rítmica durante cinco años.

L: Creo que mi primer momento en el que me topé con lo que es el aprendizaje fue cuando me apunté a gimnasia rítmica con 8 años. Fue del 2008 al 2013. Durante todos estos años me presenté a competiciones, estuve federada todos los años. Fue un trabajo muy duro. Éramos niñas muy pequeñas. Eran equipos de cinco. Los entrenos eran de 20 horas semanales. Este tipo de entrenamiento que al final se basaba en la repetición. Repetías una cosa hasta que te

salía. Disciplina ante todo. Cuatro meses antes de la competición te comprometías. No podías fallar, si tú fallabas fallaba al equipo. Fue mi primer encuentro con esta situación de responsabilidad.

P: ¿Y qué papel tuvo el grupo, Lisa?

L: El equipo era el apoyo fundamental. Era todo, al final se convirtieron en mi círculo más cercano, mis amistades, mi todo. Compartía todo con estas personas, y el trabajar en equipo hizo que yo siguiera, yo prosiguiera y que me implicara mucho más en todos estos temas. Sí, ahí el equipo era como la fuerza, lo que me mantenía, lo que me unía...

La continuidad entre las sesiones de rítmica y la realización de los trabajos en la universidad, evidencian los perfiles de intercambio que caracterizan a las contexturas. En este ejemplo lo que se aprende es la importancia del grupo para el aprendizaje. Se trata de prender a trabajar y actuar en grupo como factor de compromiso, confianza y responsabilidad. Mientras que en otros estudios la necesidad del «otro» tal vez no sea tan grande, pero en Arquitectura resulta fundamental. Y es que el aprender no tiene solo que ver con asimilar información y generar conocimientos, sino con interiorizar modos de relación que, como vemos en la trayectoria de Lisa, saltan el tiempo y encuentran situaciones en las que se transfiere lo aprendido sobre el papel del grupo en la infancia.

10.4. Visualizar como estrategia de aprendizaje

Para terminar las ejemplificaciones de cómo operan las contexturas –y se configura la ecología de aprendizaje– nos detenemos en una estrategia que salta de nuevo el tiempo y los escenarios, pero que hace que el aprendizaje de Lisa se haga posible.

L: Después nos fuimos a tomar una cerveza y había una obra en la que estaban colocando un armado, y justo habíamos hablado de armados, pilares y estructuras en la clase de Estructuras una semana antes. Relacioné visualmente todo. Cómo se sitúa, cómo todo, cómo tal... [...] Porque tú lo dibujas y, claro, lo dibujas en planta y sección. No somos tontos, aprendemos que en planta el pilar se ve *así*, con cuatro circulitos aquí, y en sección se ve *así*, también con

cuatro circulitos. Te aprendes que es de «tanto por tanto si aguanta tanto peso», pero no percibes cómo es realmente la curvatura, el todo... Porque buscas más como la trampa de: «mira, si este dibujo se lo pongo al profe, va a pensar que sé mucho».

P: Para mí la frase de esta escena [*viene de antes en la conversación*] es «ver aquello que dibujas».

L: Verlo en la obra, de entenderlo. Por lo tanto, no sé hasta qué punto el verlo antes te hace captar más interés luego a la hora de estudiarlo y que te enseñen cómo funciona. [...]. Sí, esto lo pensé y dije: «uy»... Claro, es muy bueno cuando ya te lo han explicado y lo ves. Aprendes mucho, pero hasta qué punto estás tú tan atento como para teóricamente acordarte del día que te dijeron esto para que luego cuando lo veas decir:«*uala, esto, es esto*».

En esta situación de aprendizaje, se señalan dos formas de «ver-comprender» que se configuran mutuamente. La que se prefigura en el dibujo que proyecta lo que se quiere construir, y la que valora la coherencia entre lo que se ve en la práctica y lo que se ha representado con anterioridad. Para Lisa la relación entre ambas contribuye a la vez a la comprensión y a la internalización de aquello que ha de aprender para aplicar lo estudiado.

P: La idea de «visualizarlo» es muy importante. Tú *ves* la casa construida. ¿Te acuerdas cuando hacías rítmica, cuando ibas ya con cierto nivel, que los entrenadores o las entrenadoras te decían que visualizaras el ejercicio?

L: Mmm [*asiente*]. Sí, de verlo y de visualizar. [...] De hecho –es que esto no sé si lo comenté– en el primer campeonato que fui de gimnasia rítmica, con 8 años, uno de los métodos que tenía nuestra entrenadora..., bueno, nos hizo un «cuento» que era nuestro montaje «y ahora sois soldados que vais para allá...». Y, bueno, era infantil, éramos muy pequeñas, pero claro, en el momento que nos teníamos que estirar, ella nos decía: «en este momento tenéis que pensar que lleváis aquí un pájaro», y, claro, tú, ya, pues pensabas aquí en el pájaro, y fue como una manera de... En todo momento tenías el cuento: «y ahora tengo que ser tal», «y ahora tengo que parecer no sé qué, me tiene que pesar la espalda, me tiene que tal». Relacionándolo con sensaciones, con imágenes que tienes en tu cabeza. De hecho, estas imágenes las sigo teniendo en la cabeza.

De nuevo Lisa muestra cómo hay continuidades en dos entornos de aprendizaje que, por su movilidad y porosidad, generan contexturas en las que transitan modos de aprender que se incluyen y reconocen como portadores de sentido.

Desde estos ejemplos, el referente «contextura» se nos muestra como un neologismo procedente de *unfolding contextura*, que se vincula a la idea de «desenredo» entre sujetos y materiales, entre sujetos y entornos, entre sujetos y entre entornos. Este desenredo pone en cuestión los límites cerrados con los que se suele connotar la noción de «contexto». De aquí que la noción de «contextura» remita a la porosidad de los entornos y las situaciones. Por eso, al hablar de contexturas de aprendizaje nos estamos refiriendo a cómo, en las trayectorias de aprendizaje las experiencias de aprender en una institución escolar, en una práctica deportiva, en las relaciones familiares no se quedan cerradas en ese «contexto» sino que se entrelazan con otros contextos haciendo que, al acercarnos a ellos desde la investigación se configuren como contexturas y pongamos el foco en los hilos (*threads*) en los que se constituyen las vidas de aprendizaje.

10.5. Aportaciones para repensar las relaciones pedagógicas

Tener en cuenta las contexturas supone reconocer, como nos muestran Biesta (2008), Erstad (2015), Jornet y Erstad (2018) y Esteban-Guitart *et al.* (2018), el papel que tienen en las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes. Esto nos lleva al interés por conocer el papel de los entornos no escolares en los que también han aprendido no solo habilidades, sino también estrategias y valores. Supone, además, acercarse a la comprensión del aprender de cada estudiante desde una globalidad que, puesta en relación con lo que se espera que se aprenda en la universidad, daría mucho más sentido a la relación entre lo que el estudiante «trae» y lo que se le ofrece.

Los diferentes tipos de contexturas se alinean en función de las trayectorias de cada persona. Desde esta consideración, el proyecto TRAY-AP nos hace pensar que la contextura está ligada a un esquema afectivo, cognitivo, contextual, familiar, etc. A lo que hay que añadir, como se aprecia en las manifestaciones de

Carlota y Lisa, el peso que tienen los grados y las líneas profesionales que perfilan en las contexturas de las estudiantes.

Si los profesores de Carlota supieran de su interés por los temas sociales que se cruzan con su búsqueda de un sentido de ser, no solo podrían comprender los temas que plantea para el trabajo final de grado, sino abrirle caminos para profundizar de forma crítica en aquello que les preocupa y afecta. Si supieran lo que llama su atención en las redes, podrían conectar con más sentido con lo que movilizará su aprendizaje.

Si los profesores de Lisa conocieran cómo influye, en su manera de aprender, la exigencia, disciplina y disponibilidad para el trabajo en grupo, la experiencia de la gimnasia rítmica, aprovecharían estas características para potenciarlas y llevarlas más allá en las situaciones que plantean en las clases.

De este modo, las experiencias que tejen cada «trayectoria de aprendizaje» requieren un acercamiento que atienda, en primera instancia, a las conexiones que sostienen el aprendizaje de los estudiantes universitarios, que acontecen en múltiples lugares y momentos, no se sitúan necesariamente en una institución formal y pueden involucrar recursos analógicos o digitales.

Referencias

- Barron, Brigid (2004). Learning ecologies for technological fluency: gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, 31 (1), 1-36.
- Biesta, Gert (2008). *Learning lives: learning, identity and agency in the life-course: full research report ESRC end of award report, RES-139-25-0111*. ESRC. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/190224.pdf>
- Biesta, Gert; Lawy, Robert; Kelly, Narcie (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: the role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4 (1), 5-24.
- Cole, Michael (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline*. The Belknap Press of Harvard University.
- Coll, César (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula*, 219, 31-36
- Estrad, Ola (2015). Learning lives across educational boundaries, *IJREE*, 3 (2), 9-22. <http://dx.doi.org/10.3224/ijree.v3i2.20886>

- Esteban-Guitart, Moisés; Coll, César; Penuel, W. R. (2018). Learning across settings and time in the digital age. *Digital Educational Review*, 33.
- Heath, Shirley; Bellino, Michelle; Winn, Maisha (2020). Adaptive learning across the life-span. En: Na'ilah Suad Nasir, Carol D. Lee, Roy Pea y McKinney de Royston, Maxine (eds.). *Handbook of the cultural foundations of learning* (pp. 247-260). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203774977-17>
- Jornet, Alfredo; Estard, Ola (2018). From learning contexts to learning lives: studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 33, 1-25.
- McDermott, Ray P. (1993). The acquisition of a child by a learning disability. En: Seth Chaiklin y Jeane Lave (eds.). *Understanding practice: perspectives on activity and context* (pp. 269-305). Cambridge University.
- Nasir, Na'ilah Suad; Lee, Carol D.; Pea, Roy; McKinney de Royston, Maxine (2021). Rethinking learning: what the interdisciplinary science tells us. *Educational Researcher*, 50 (8), 557-565. <https://doi.org/10.3102/0013189X211047251>
- Rose, Mike (2004). *The mind at work*. Viking.
- Sefton-Green, Julian; Estard, Ola (2017). Researching 'learning lives': a new agenda for learning, media and technology. *Learning, Media and Technology*, 42, 246-250. DOI: 10.1080/17439884.2016.1170034.

Las tecnologías digitales en el aprendizaje

Laura Malinverni
María Domingo-Coscollola
Juana M. Sancho-Gil

Resumen

El presente capítulo se focaliza en el lugar de las tecnologías digitales (TD) en el aprendizaje del estudiantado universitario con el fin de contribuir a plantear y fundamentar otros modos de pensar en los procesos de enseñanza y aprendizaje y el papel de la Universidad. Para ello nos centramos en las aportaciones de los 50 estudiantes participantes en TRAY-AP acerca del rol de las TD en su vida y experiencias de aprendizaje. En particular exploramos, tanto sus concepciones sobre estas, como sus formas de describir los usos de las TD y cómo y en qué sentido influyen en su aprendizaje y en su entorno social. La revisión de sus reflexiones y experiencias nos ha permitido construir un punto de partida que complejiza los discursos y prácticas que están definiendo la digitalización educativa.

11.1. Introducción

En las últimas décadas, los ecosistemas de socialización y aprendizaje (Sancho-Gil y Domingo-Coscollola, 2022) se han multiplicado y ampliado de forma exponencial. Instituciones históricamente encargadas de preservar y transmitir el conocimiento disponible como la escuela, la universidad, las bibliotecas, los museos, etc., han encontrado un poderoso aliado, a la vez que competidor, en internet (desde 1983), la web 2.0 (desde 2004) y los sucesivos desarrollos digitales. En 1995, Umberto Eco afir-

maba: «el exceso de información cambiará nuestras cabezas» (Rivière, 1995, s. p.). Las personas que nos dedicamos a la investigación educativa y a la práctica docente sabemos que, desde hace tiempo, el alumnado de hoy no piensa, siente, se relaciona y aprende como el de hace veinte, quince o diez años. El profundo enredo actual de prácticamente todas las dimensiones de nuestra sociedad con las TD hace imposible acercarnos a cualquier actuación humana; en especial, el aprendizaje, sin considerar su impacto y consecuencias. En 1964, Marshall McLuhan argumentó que las tecnologías eran las extensiones del ser humano (Islas-Carmona, 2014). Casi 60 años después nos atrevemos a decir que las TD, en especial los dispositivos móviles, no son una extensión, sino una parte consustancial del cuerpo humano. Y como cualquier otra parte de nuestro cuerpo, nos aporta o nos incomoda, pero resulta difícil prescindir de ella (Kiberd, 2023). En estos momentos, ¿cuánto tiempo logran estar la mayoría de los seres humanos sin consultar su teléfono móvil?

Considerando el carácter encarnado, contextual (Phillips, 2014) y subliminal (Mlodinow, 2013) del aprendizaje, resulta fundamental no olvidar que el estudiantado que hoy llega a la Universidad ha nacido, se ha socializado y aprendido en contextos que sobrepasan y amplían el mundo analógico. Pudiendo acceder a informaciones, contactos y experiencias alejadas de «lo que se ve», «se toca» y se «siente» y, en muchos casos, distantes y desconocidas para los entes educativos tradicionales: familiares, docentes, monitores de ocio, etc. De ahí la importancia de (re)conocer al otro y sus experiencias si pretendemos fomentar una relación docente significativa. En este reconocimiento no podemos obviar los grandes «actantes» (Latour, 2007) de nuestros días: las TD.

El presente capítulo se centra en el lugar de las TD en el aprendizaje del estudiantado universitario con el fin de contribuir a plantear y fundamentar otros modos de pensar en los procesos de enseñanza y aprendizaje y el papel de la universidad. Desde este posicionamiento, como se viene mostrando en los distintos capítulos de esta obra, hemos desarrollado una investigación participativa y colaborativa, orientada no a investigar *sobre* el estudiantado, sino a investigar *con* ellos (Hernández, 2011).

A partir de los diálogos mantenidos en los encuentros realizados con los 50 jóvenes universitarios participantes en la investigación, sobre las contexturas (capítulo 10) y experiencias que

hoy perfilan sus vidas de aprendizaje, en este capítulo centramos nuestro interés en recoger sus aportaciones acerca del rol de las TD en su vida y experiencias de aprendizaje. En particular, exploramos tanto sus concepciones sobre estas como sus formas de describir los usos de las TD y cómo y en qué sentido influyen en su aprendizaje y en su entorno social.

La revisión de sus reflexiones y experiencias nos ha posibilitado construir un punto de partida necesario, a través de sus voces, que complejiza los discursos y prácticas que están definiendo la digitalización educativa. Esta aproximación nos ha permitido trazar líneas que problematizan posiciones relacionadas con el solucionismo tecnológico (Morozov, 2013) que pretende dar respuesta a los retos de la educación actual, a través de la llamada digitalización de las instituciones. También movernos más allá del dualismo entre tecnofobia y tecnofilia que caracteriza a algunas maneras de entender las relaciones entre jóvenes y TD. TRAY-AP también evidencia la necesidad de realizar más investigación centrada en estudiantes y docentes, en este caso de educación superior, y con perspectivas que permitan vislumbrar el complejo enredo tecnológico en el que vivimos. Así como la urgencia de que las instituciones ofrezcan al estudiantado unas estructuras y una formación que fomenten su aprendizaje con sentido y unas mejores condiciones para entender y participar en la sociedad actual.

11.2. Las tecnologías digitales en el aprender del estudiantado universitario

La mayoría de los colaboradores en el proyecto TRAY-AP señalaron en distintas ocasiones la relevancia de las TD en sus trayectorias de aprendizaje y el papel de los distintos dispositivos en sus experiencias cotidianas. En estas reflexiones dieron cuenta de una profunda ambivalencia respecto al rol que estas pueden representar, tanto en su vida diaria como en generar condiciones que favorecen o dificultan el aprender.

En concreto, describieron cómo, en su día a día, las TD pueden ser, al mismo tiempo, activadoras y distractoras de su aprendizaje, impulsoras y antagonistas, aliadas y obstaculizadoras.

Estas ambigüedades y paradojas se reflejan en las diferentes ventajas e inconvenientes percibidos.

Con el fin de profundizar en sus reflexiones acerca de la ambigüedad que genera el rol de las TD en el aprendizaje, primero sintetizamos las tensiones, ambivalencias y contradicciones que describen. Segundo, profundizamos en las estrategias que relatan como recursos para hacer frente a las paradojas que generan las TD.

11.2.1. Sumar y restar oportunidades para el aprendizaje autodirigido

Los colaboradores señalaron las ventajas que ofrecen las TD para el aprendizaje autodirigido. Por un lado, remarcan cómo pueden encontrar materiales en línea sobre «todo lo que te gustaría aprender» (Kareem, Diseño) y cómo, a través de internet, pueden aprender algo «pisando sobre seguro» (Miren, Educación Infantil). Es decir, comenzando a entrar en contacto con un tema, pero sin el compromiso de «meterse de lleno y luego tener que marcharse porque no te gusta» (Miren, Educación Infantil).

Estos beneficios, sin embargo, también tienen sus contrapartidas. La sobreabundancia de información hace que la atención, un bien escaso (Lanham, 2006), se difumine:

Estamos acostumbrados a la inmediatez, a buscar algo y tenerlo en medio segundo y, entonces, creo que esto hace que nos cueste más poner nuestra atención en algo durante un tiempo largo. (Carlota, Comunicación Audiovisual).

También generan dificultades para identificar los contenidos confiables y de calidad:

Dices, voy a estudiar veterinaria y te pones en internet y tienes 50 000 cursos sobre los diferentes animales. (Miren, Educación Infantil).

11.2.2. En la profundidad, en la superficie

Los colaboradores explicaron cómo utilizan las TD para profundizar en sus temas de interés, tanto vinculados con lo académico como con la esfera personal y social. La disponibilidad de una gran cantidad de contenidos en línea los ayuda a aprender sobre temas que no están en su curso universitario o profundizar en conceptos que han escuchado en clase:

Muchas veces lo que te explican en la uni, luego vas a profundizar más en Internet. (Sabrina, Biología).

Al tiempo que les permiten establecer y mantener contacto con personas relacionadas con sus áreas de interés en las redes sociales y les ayudan a profundizar y a aprender más sobre temas específicos. No obstante, también señalan cómo las TD dificultan la profundización y corren el riesgo de mantenerse atrapados en una superficialidad constante. Explican que la gran cantidad de contenidos en línea los empuja a pasar de un tema a otro constantemente, leer las cosas solo en diagonal y dispersar y dividir su atención continuamente. Esto les produce la sensación de estar aprendiendo algo superficial o directamente de terminar olvidando casi todo lo que han leído. En relación con esta tendencia expresan sus preocupaciones acerca de cómo las TD pueden minar las capacidades de pensamientos crítico y reflexivo:

Antes de informarte con calma y formarte una opinión, vas directamente a aprehender la opinión de otro. Entonces se genera una falsa sensación de conocimiento. (Blai, Economía).

Situación que también está comenzando a implicar al profesorado universitario y a la propia institución. El profesor Fernando Vallespín (2020) la plantea como uno de los retos a los que se enfrenta la Universidad actual (Sancho-Gil, 2021, p. 5):

Un alumno me dijo que por qué les exponía teorías que podían encontrarse en Wikipedia, que hiciera otra cosa. Un tanto perplejo le respondí que todo estaba en la Red, y que por esa regla de tres no hacía falta que viniera a la Universidad. Otros alumnos te corrigen en clase porque mientras hablas leen en internet algo sobre el tema

de la explicación y resulta que no acaba de coincidir con lo dicho. O sea, que el profesor pierde su aura, deja de ser el monopolizador de todo un conjunto de saberes y se limita a ejercer de mero *gatekeeper*, filtrador de esos conocimientos a los que ellos pueden acceder por sí mismos, aunque no los sepan ordenar.

Y la universidad se reduce a agencia de acreditación, se limita a expedir títulos refrendando que alguien tiene conocimientos suficientes para poder ejercer después una profesión. Pero son conocimientos abiertos a todos, pueden adquirirlos sin haberla pisado. Podemos discutir las ventajas e inconvenientes de esta nueva situación en la que el docente deja de ser «el que sabe» y podría convertirse en el que orienta y acompaña. Pero lo evidente es que conlleva desafíos fundamentales a la hora de entender no solo el papel del profesorado, sino de la propia universidad.

11.2.3. Potenciar y debilitar las capacidades cognitivas

Los colaboradores expresaron esperanzas y preocupaciones con respecto al impacto de las TD en sus habilidades cognitivas. Algunos de ellos comentaron cómo, al liberarlos de cargas mentales específicas (por ejemplo, memorizar), las TD podrían ofrecernos espacios para desarrollar otras formas de pensamiento.

Otros, en cambio, manifestaron su inquietud por perder habilidades como la capacidad de focalizarse, recordar información y darle sentido, prestar atención y concentrarse. Estas preocupaciones se ejemplifican en las características de diseño de muchas de las aplicaciones digitales y productos culturales que consumen, que utilizan los principios de las tecnologías persuasivas (Fogg, 2003, 2009; Peirano, 2019). Por ejemplo, dos colaboradoras explicaron:

Cada vez que miro mi móvil hay algo nuevo [...]. No sé qué efectos puede tener en nuestro aprendizaje [...]. Los profesores dicen que el rendimiento de los estudiantes en comparación con clases de hace cinco o diez años ha disminuido y que nuestro nivel de argumentación es menos complejo. Quizá ambas cosas puedan coincidir. (Irene, Historia y Ciencias Políticas)

A veces no queremos ver una película porque hay que prestar atención durante una hora y media, pero vemos cinco capítulos de una serie de 20 minutos. (Carlota, Comunicación Audiovisual)

11.2.4. Optimizar y desperdiciar los tiempos de aprendizaje

Los colaboradores apuntan que las TD ofrecen una amplia flexibilidad en términos de tiempos para autoorganizar el aprendizaje. Refiriéndose a la experiencia universitaria durante la pandemia de la covid-19, uno de ellos explicó:

Los profesores colgaban sus clases que se podían seguir a cualquier hora. [...] Me organizaba la jornada de modo que resultara amena y con las pausas necesarias. [...] Usaba las grabaciones para verlas después a cualquier hora por la noche o durante el día. (Aleix, Fisioterapia).

Estas características hacen que las TD ofrezcan condiciones que facilitan adaptar los contenidos, los ritmos y los niveles de compromiso a las circunstancias de la vida de cada persona.

No obstante, los colaboradores también apuntaron que las mismas TD terminan haciéndoles perder tiempo: «Te roban una parte de tu tiempo, un tiempo que has tirado en muchos casos» (Maria, Interpretación Clásica y Contemporánea –guitarra–) y los privan de momentos de descanso o desconexión.

11.2.5. Ampliar y acotar las ecologías de aprendizaje del estudiantado

Los colaboradores explicaron que la conectividad proporcionada por las TD puede ser extremadamente útil para ampliar sus perspectivas y ecologías de aprendizaje. Un ejemplo es cómo las redes sociales les permiten ponerse en contacto y conocer prácticas y e visiones de todo el mundo. Además, pueden ser útiles para nutrirse de miradas novedosas:

Por ejemplo, en mi campo, que es la educación, hay mucha gente que publica contenidos sobre nuevas ideas para hacer con los niños... Puedes encontrar nuevas ideas cada vez que abres Instagram. (Miren, Educación Infantil)

Sin embargo, también expresan su preocupación sobre cómo las TD pueden eventualmente reducir sus ecologías de aprendizaje, actuando de filtros (*filter bubbles*) (Pariser, 2017), al crear burbujas sociológicas, culturales e ideológicas. En concreto, señalaron cómo los algoritmos de las redes sociales acaban poniéndoles en contacto solo con personas que comparten sus intereses y opiniones.

Por un lado, tienes acceso a todo el conocimiento que puedes. Y eso es muy positivo. Pero lo que veo es que la lógica de funcionamiento de las redes sociales es llevarte a lo que quieres escuchar. Entonces entras en un bucle de autoafirmación del que es muy difícil salir. (Blai, Económicas)

11.2.6. Enriquecer y simplificar los materiales de aprendizaje

También identificaron varios beneficios relacionados con las TD y los materiales de aprendizaje. En primer lugar, destacaron que la presencia de comunidades de intereses específicos (foros, grupos) puede ayudar a la construcción compartida de conocimientos y colectivizar materiales de aprendizaje. En segundo lugar, la multimodalidad de las aplicaciones digitales puede ser útil para que los recursos de aprendizaje sean más entretenidos: «Aprender a través de YouTube es más ameno» (Itxaso, Químicas). Por último, se refirieron a cómo ellos construyen sus materiales de aprendizaje multimodales: «Tomo todos los apuntes en el ordenador que complemento con imágenes de internet para favorecer el aprendizaje y el seguimiento de la clase» (Aleix, Fisioterapia).

Sin embargo, algunos de ellos también se refirieron a los riesgos que conllevan la lógica y los formatos de los contenidos en las redes sociales. Señalaron cómo las TD tienden a simplificar demasiado los contenidos y el material de aprendizaje:

Si quieres aprender sobre el tema social, pero en lugar de leer los informes de Amnistía Internacional, lees Instagram, pues eso es un problema y tenemos que solucionarlo. (Clara, Bellas Artes)

11.2.7. Ayuda y obstáculo en el aula

En la reflexión sobre el rol de la TD en el aprendizaje formal, los colaboradores también señalaron los efectos mediadores de los dispositivos digitales en el aula. Estos, por un lado, sirven como ayuda y apoyo para tomar apuntes y seguir al profesorado durante las clases:

En el ordenador es donde hago todo (apuntes, información escolar y personal, etc.). El ordenador ayuda mucho a organizarme y me ayuda a poder aprender. (Júlia, Ciencias Políticas).

Por el otro, se vuelve un dispositivo distractor que hace más difícil seguir las clases:

Entonces, tú estás en clase, tienes el ordenador delante, tienes el móvil en el bolsillo, y con el móvil en el bolsillo y el ordenador delante puedes hacer decenas de cosas mientras el profesor está contando, y el profesor no se dará cuenta. (Marc, Física)

Siempre que he tenido una clase importante y tengo que estar atento, dejo el móvil cerrado y allí está. A veces se lo doy a algún amigo mío por no tener la tentación de abrirlo. (Aleix, Fisioterapia)

11.2.8. Afrontando las ambigüedades de las TD en el aprendizaje: estrategias y reflexiones

Los colaboradores reconocen su dependencia a las TD:

Si pierdes el teléfono o te quedas sin batería, te sientes perdido, sientes ansiedad, sientes que no puedes comunicarte, no puedes quedarte sin él. (Ángela, Traducción y turismo)

Y para ellos se han vuelto imprescindibles en su experiencia universitaria y en su día a día:

¿Las tecnologías? Necesarias. En mi caso, por lo menos, imprescindibles. Sin ordenador... cualquier cosa que necesito buscar lo busco en internet. Los libros casi no los utilizo. (Itxaso, Química).

Fenómeno que ha comenzado a alertar de comportamientos adictivos, sobre todo por parte de las personas jóvenes (Alter, 2017; Gugliandolo *et al.*, 2020; Sherer y Levounis, 2022, Lozano-Blasco *et al.*, 2022, *Bit Life*, 2023, entre muchos otros). De hecho, nuestros colaboradores se muestran conscientes de las ambigüedades y controversias que las TD conllevan en sus vidas:

Veo la parte buena, pero también la mala de las tecnologías. (Anna, Medicina)

Para hacer frente a estas paradojas, no parecen contar con una formación que les permita entender la opacidad y la dimensión adictiva de la mayoría de las aplicaciones y el poder de los algoritmos que las sustentan, ni parecen conscientes de la creciente ola de adictos digitales y sus implicaciones para la salud mental y afectiva de las personas. No obstante, buscan activamente poner en práctica estrategias de autocontrol y autorregulación del comportamiento. Así, por ejemplo, muchos afirman:

Si una cosa realmente se usa bien, yo creo que la tecnología es una buena herramienta. Youtube es buena herramienta, las redes son una buena herramienta si uno lo usa bien. (Kareem, Diseño).

Al mismo tiempo, varios relatan su compromiso para usar responsablemente las TD, controlando el tiempo de utilización y también contemplando la ética y el civismo digital. Algunos colaboradores describen, por ejemplo, intentos de «desintoxicación» tecnológica:

He intentado varias veces hacer un «détox» de redes sociales y me ha sorprendido mucho... Por ejemplo, borro mi Instagram y, sin darme cuenta, abro mi teléfono para buscar Instagram. Lo sigo instalando y desinstalando. (Carlota, Comunicación Audiovisual).

Otros apuntan a la necesidad de educar en el uso responsable de las TD:

Valoro las posibilidades del teléfono móvil, destacando que es importante saber utilizar únicamente lo bueno. También, controlar su uso cerrándolo, guardándolo y actuando con civismo digital. (Aleix, Fisioterapia)

11.3. Implicaciones para la investigación y la docencia universitaria

Las experiencias y reflexiones de los colaboradores reflejan muchas de las preocupaciones, alertas, oportunidades, esperanzas y efectos colaterales señalados por diferentes autores. Por ejemplo, como hemos señalado, su carácter adictivo (Alter, 2017); su impacto en la capacidad de atención y concentración (Carr, 2011); las preocupaciones acerca de su efecto en las capacidades cognitivas (Desmurget, 2020); los riesgos vinculados a las de burbujas sociales e ideológicas (Pariser, 2017), así como su influencia en el desarrollo personal y social de la infancia y la juventud (Twenge, 2017). Sus perspectivas reflejan un conjunto de problemáticas y apuntan a la necesidad de no mantener una actitud pasiva y condescendiente frente a las TD. Muestran una capacidad crítica, reflexiva y problematizadora hacia ellas, a pesar de no contar con una formación que les permita entender la profundidad del poder de estas tecnologías y de las empresas que se enriquecen con ellas (O'Neil, 2016; Zuboff, 2020).

A las empresas tecnológicas, siguiendo sus principios lucrativos y de dominación, les interesan usuarios abnegados y dispuestos a aceptar todo tipo de condiciones. Al mismo tiempo, en el ámbito educativo, en general, además de la falta de formación de los docentes más allá de su utilización (Domingo-Coscollola *et al*, 2020), se tiende a subestimar la capacidad reflexiva de los jóvenes acerca del impacto de las TD en sus vidas. De ahí que consideremos necesario, además de desarrollar más proyectos de investigación, un trabajo de reflexión y acción en las instituciones educativas y formativas que tenga en cuenta al estudiantado y al profesorado, orientado a ampliar los marcos de comprensión sobre las dimensiones e intereses implicados en el desarrollo de

TD y las relaciones de la juventud con ellas, así como el enredo de implicaciones y consecuencias para el diseño y desarrollo de prácticas educativas emancipadoras y responsables.

En este marco, consideramos particularmente relevante detenernos en dos aspectos: 1) las implicaciones de la ambigüedad como modelo relacional de la juventud con las TD; 2) las limitaciones de los enfoques pedagógicos centrados en la responsabilidad individual y en el «buen uso» de las TD. En relación con el primer punto, consideramos necesario preguntarnos, investigar y profundizar sobre las implicaciones de la interacción de los jóvenes con las TD: ¿Qué consecuencias tiene relacionarse constantemente con un no humano que perciben como «bueno y malo» al mismo tiempo? ¿Qué implica para la juventud convivir diariamente con algo que ayuda y obstaculiza? ¿Hasta qué punto las descripciones que hacen de sus relaciones ambivalentes con las TD se acercan a los conceptos que orbitan alrededor de la noción de «relación tóxica»? ¿Cómo nos interpela todo esto como docentes en el diseño de prácticas educativas? ¿Hasta qué punto no sería urgente plantear estas complejidades en las políticas vinculadas al diseño de TD y a la digitalización de la educación?

En relación con estas preguntas, el segundo punto sobre el cual consideramos necesario profundizar se vincula al tipo de estrategias que los colaboradores en la investigación relatan como formas de hacer frente a las ambigüedades de las TD. Resulta particularmente significativo cómo las respuestas y las estrategias se generan para lidiar con las paradojas del «ni contigo ni sin ti» tecnológico (Ubieto, 2023) y tienden a focalizarse en el fomento de un uso consciente y de la responsabilidad individual. Esto se refleja tanto en los relatos analizados en TRAY-AP como en las recomendaciones para encontrar un equilibrio entre aprovechar las posibilidades de TD y minimizar los posibles daños a la población más joven (Spry, 2012). Tal y como apuntan Livingstone *et al.* (2023) este tipo de dilema está dando lugar a políticas y directrices que se centran en normas restrictivas (por ejemplo, recomendaciones de tiempo de pantalla, prohibición de los móviles en las instituciones de enseñanza), que dejan de lado enfoques más holísticos que consideran la responsabilidad de empresas y gobiernos en el bienestar personal y social de la ciudadanía.

Si bien consideramos fundamental el uso consciente y crítico de las TD, nuestra investigación muestra que, en paralelo, es

clave ampliar este marco para no correr el riesgo de responsabilizar únicamente a los usuarios y desresponsabilizar a quienes diseñan y producen las TD con la explícita intención de hacerlas adictivas (Fogg, 2003) y competir por la atención (Wu, 2017). Dado que, como argumenta Fernández-Savater (2023, s. p.):

Vivimos en definitiva en una *sociedad desbordada*. Donde la *imposibilidad de la atención* se ha convertido en un problema de primer orden. La atención no es solo aptitud para la concentración individual, sino también la facultad de acoger y escuchar, de *cuidar los vínculos*.

En este contexto resulta crucial fomentar prácticas que vayan más allá del «uso» y faciliten reconocer el papel de las fuerzas sociales y económicas en la configuración de las tecnologías y que permitan prestar atención a las características de los intereses que subyacen al diseño de las TD, su significado y sus implicaciones sociales, educativas y culturales.

Referencias

- Alter, Adam (2017). *Irresistible: the rise of addictive technology and the business of keeping*. Penguin.
- Bit Life (2023, mayo 3). *El 70 % de la población española tiene dependencia a la tecnología: estas son sus consecuencias*. <https://cutt.ly/Kwu8YHzo>
- Carr, Nicholas (2011). *Superficiales: ¿qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Taurus.
- Desmurget, Michel (2020). *La fábrica de cretinos digitales*. Planeta.
- Domingo-Coscollola, Maria; Bosco-Paniagua, Alejandra; Carrasco-Segovia, Sara; Sánchez-Valero, Joan Anton (2020). Fomentando la competencia digital docente en la universidad: percepción de estudiantes y docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 38 (1), 167-182. <https://doi.org/10.6018/rie.340551>
- Fernández-Savater, Amador (2023). La sociedad desbordada. *Ctxt, Contexto y Acción*, 18 de febrero. <https://cutt.ly/QwDINI9f>
- Fogg, Brian Jeffrey (2003). *Persuasive technology: using computers to change what we think and do*. Morgan Kaufmann.
- Fogg, Brian Jeffrey (2009). A behavior model for persuasive design. En:

- Proceedings of the 4th international Conference on Persuasive Technology* (pp. 1-7).
- Gugliandolo, Maria Cristina; Costa, Sebastiano; Kuss, Daria Joanna; Cuzzocrea, Francesca; Verrastro, Valeria (2020). Technological addiction in adolescents: the interplay between parenting and psychological basic needs. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 18, 1389-1402. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00156-4>
- Hernández, Fernando (2011). *Investigar con los jóvenes. Cuestiones temáticas, éticas, metodológicas y educativas*. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/17362>
- Islas-Carmona, Octavio (2014). 50 años de comprender los medios de comunicación. *Las extensiones del hombre*, de Marshall McLuhan. *Revista Latina de Comunicación Social*, 69. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2014-octavio-islas>.
- Kiberd, Roisin (2023). *Desconexión*. Alpha Decay.
- Lanham, Richard Alan (2006). *The economics of attention: style and substance in the age of information*. The University of Chicago.
- Latour, Bruno (2007). *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oup Oxford.
- Livingstone, Sonia; Mascheroni, Giovanna; Stoilova, Mariya (2023). The outcomes of gaining digital skills for young people's lives and wellbeing: a systematic evidence review. *New Media & Society*, 25 (5), 1176-1202. <https://doi.org/10.1177/14614448211043189>
- Lozano-Blasco, Raquel; Quilez, Alberto; Soto, Alberto (2022). Internet addiction in young adults: a meta-analysis and systematic review. *Computers in Human Behavior*, 130, 107201. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107201>
- Mlodinow, Leonard (2013). *Subliminal. Cómo tu inconsciente gobierna tu comportamiento*. Crítica.
- Morozov, Evgeny (2013). *To save everything, click here: the folly of technological solutionism*. PublicAffairs.
- O'Neil, Cathy (2016). *Weapons of math destruction: how big data increases inequality and threatens democracy*. Crown Publishing Group.
- Pariser, Eli (2017). *El filtro burbuja: cómo la web decide lo que leemos y lo que pensamos*. Taurus.
- Peirano, Marta (2019). *El enemigo conoce el sistema. Manipulación de ideas, personas, influencias después de la economía de la atención*. Debate.
- Phillips, Denis C. (2014). Research in the hard sciences, and in very hard «softer» domains. *Educational Researcher*, 43 (1), 9-11. <https://doi.org/10.3102/0013189X13520293>

- Rivière, Margarita (1995, 30 de septiembre). El exceso de información cambiará nuestras cabezas. Umberto Eco. *La Vanguardia*.
- Sancho-Gil, Juana Maria (2021). Quo vadis university? *Culture and Education*, 33 (2), 397-411. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1904659>
- Sancho-Gil, Juana Maria; Domingo-Coscollola, Maria (2022). Expanding perspectives on secondary education teachers' learning ecosystems: implications for teachers' professional development. *European Journal of Teacher Education*, 45 (3), 414-434. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1832985>
- Sherer, James; Levounis, Petros (2022). Technological addictions. *Current Psychiatry Reports*, 24 (9), 399-406.
- Spry, Damien (2012). Fear and hope: the politics of childhood and mobile media. *The International Encyclopedia of Media Studies*, 6, 612. <https://doi.org/10.1002/9781444361506.wbiems163>
- Twenge, Jean M. (2017). *IGen: why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy –and completely unprepared for adulthood– and what that means for the rest of us*. Simon and Schuster.
- Ubieto, José R. (2023). *¿Adictos o amantes?: claves para la salud mental digital en infancias y adolescencias*. Octaedro.
- Vallespín, Fernando (2020, 13 junio). Sócrates 'on line'. *El País*. <https://elpais.com/opinion/2020-06-13/socrates-on-line.html>
- Wu, Tim (2017). *The attention merchants: The epic scramble to get inside our heads*. Vintage.
- Zuboff, Shoshana (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia*. Paidós Ibérica.

Lo que nos dijeron los estudiantes sobre su experiencia de aprendizaje en la universidad

MIRIAM PEÑA-ZABALA

REGINA GUERRA GUEZURAGA

AINGERU GUTIÉRREZ-CABELLO BARRAGÁN

Resumen

Los grupos de conversación que mantuvimos con jóvenes estudiantes nos permitieron realizar una aproximación a las distintas características que conforman su experiencia de aprendizaje universitario. Entre ellas, encontramos temáticas que versan sobre el lugar del reconocimiento mutuo; las relaciones que nacen desde lo colectivo; así como los espacios de aprender. Este despliegue de temáticas encuentra su punto de partida en diferentes imágenes con las que se dialogó en los encuentros, que reverberan junto a nuestras voces y los extractos de las conversaciones que mantuvimos durante el encuentro.

12.1. Introducción. Sobre la representación y comprensión del aprendizaje

Como profesoras universitarias comprometidas con la formación del profesorado, nos cuestionamos si realmente conocemos a los jóvenes estudiantes que ocupan hoy nuestras aulas. Si el modo en que se comunican, relacionan y aprenden encierra algún cambio significativo respecto a la anterior generación, especialmente por el sentimiento de desajuste cada vez mayor que existe entre las formas de enseñar de las instituciones educativas y las formas de aprender de los jóvenes (Darling-Hammond, 2010).

Pot todo ello consideramos esencial pensar sobre el aprendizaje, su naturaleza y los marcos en los que se desarrolla. Más aún, cuando sabemos que tiene efectos en cómo aprenden los estudiantes, cómo enseñamos, la organización de las aulas u otros entornos de aprendizaje (Nasir *et al.*, 2021). Precisamente, en este deseo por profundizar en la comprensión del aprendizaje, nos hacemos eco de un tipo de aproximaciones que colocan su naturaleza cultural en el centro, y con ello, permiten comprender la multitud de experiencias de tipo comunitario o cultural a lo largo de las trayectorias de vida personales (Marquez-Kimaya *et al.*, 2017; Peele-Eady y Moje, 2020).

Sabemos que la interpretación sobre el aprender en contextos diversos y momentos distintos depende de la forma en que narramos nuestra propia experiencia ubicada en una serie de complejas relaciones de historia, cultura, objetos, comunidades e individuos. Una idea que consideramos esencial en la medida en que coloca las vidas de aprendizaje en su dimensión socio-construccionista (Gergen, 2006; Vygotsky, 2010). Algo que nos permite reubicar el aprendizaje, más allá de procesos psicológicos individuales, e implica un giro en la interpretación a partir de su naturaleza social y distributiva (Ünlüsoy *et al.*, 2022). Precisamente es en la representación y comprensión del aprendizaje que realizan los propios jóvenes universitarios en lo que nos detenemos en este trabajo, a partir de un proceso de reflexión profunda y analítica que llevamos a cabo junto a cada participante en esta investigación.

Este proyecto al que denominamos TRAY-AP utiliza una perspectiva metodológica basada en la multimodalidad (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2018), donde la manera en que nos acercamos a la investigación se nutre de diversas estrategias, abriéndose a nuevas vías que sugieran otros enfoques de trabajo (Aberasturi-Apraiz *et al.*, 2020). Entendemos que esta pluralidad nos sitúa ante una investigación rica en matices que busca ser singular (Ellingson y Ellis, 2008) y poner en cuestión un resultado científico obtenido de modo unidireccional.

12.2. La imagen como detonante de la experiencia de aprendizaje

Con el fin de contrastar una serie de afirmaciones vinculadas al aprender que extrajimos de nuestros encuentros con 50 estudiantes, se decidió promover cuatro grupos de conversación: dos en Cataluña y dos en el País Vasco. En estos grupos participaron profesorado universitario y alumnado vinculados a distintos grados. Este capítulo dialoga con algunas de las reflexiones derivadas de los grupos de conversación con estudiantes en el País Vasco y Cataluña conformado por 11 jóvenes con edades comprendidas entre los 18 y los 24 años, estudiantes de los grados de Sociología, Bellas Artes, Derecho y ADE, Educación infantil, Filología Inglesa, Educación Social, Publicidad y Relaciones Públicas y Enfermería. En ambos grupos participamos cinco investigadoras e investigadores vinculados al proyecto orientando y dinamizando la conversación.

Para ello, seguimos el guion temático que se recoge en el capítulo 15 (*Lo que nos dijo el profesorado sobre sus dificultades y tensiones sobre el aprender de los estudiantes*), al que unimos tres imágenes seleccionadas por el equipo de investigadores. Estas imágenes estaban vinculadas a diversos espacios universitarios y fueron llevadas al grupo como detonantes de la conversación. Las escenas que recogen las imágenes muestran situaciones que podemos encontrar en el ámbito docente universitario, donde entra en juego el espacio físico y cómo nos adecuamos a él y, en consecuencia, cómo adquiere valor lo relacional, a través del cuerpo, las interacciones y la ruptura de los supuestos que nos vienen dados por la retícula estanca de lo que se supone que debe ser aprender y enseñar.

Se invitó a cada uno de los participantes a elegir una escena con la que se sintiese identificado. Las imágenes propician alejarse del plano abstracto y conectar con experiencias de aprendizaje en la universidad. Posibilitan que emerjan relatos donde a veces la elección de la imagen se repite, pero el matiz, la razón que sostiene la elección ofrece algo genuino de quien narra. El uso de imágenes permite expandir el diálogo, transportar el pensamiento a diversas escenas y generar anclajes con experiencias vividas e interiorizadas que hacen que la rememoración de lo vivido arraigue «en experiencias compartidas que reciben su forma y su

sentido de determinadas narraciones» (Curto, 2010, p. 21). Esto no implica que los relatos vayan a ser repetitivos, puesto que las imágenes evocan diversas conexiones, comparativas y una infinidad de posibles interpretaciones de la persona que las lee (Rose, 2012). Esta riqueza y la posibilidad de recurrir una y otra vez a la imagen que nos interpela la convierten en un recurso poderoso para que todos los participantes encuentren un espacio desde el que articular sus narraciones.

Una vez realizado el encuentro, se llevó a cabo su transcripción, vinculando colaborativamente a las distintas frases posibles temáticas a las que aludían, teniendo siempre presente los ejes en los que se basa este proyecto TRAY-AP. Las conversaciones posteriores entre las investigadoras participantes nos permitieron establecer distintas relaciones con las ideas y afectos que encerraron el encuentro y elaborar así nuevos significados respecto a sus experiencias de aprendizaje. En esa búsqueda de conexiones con los ejes que vertebran la investigación, la tentativa fue llevar a cabo una lectura difractiva de lo recogido durante el encuentro, donde la diferencia se convierte en un proceso emergente (Davies, 2014) y nos permite relacionar experiencias y reflexiones sobre el aprender.

12.3. Experiencias sobre el aprendizaje que emergen de cada conversación

Los siguientes tres apartados recogen las ideas que emergen de esta relación imagen-vivencia universitaria que mantuvimos junto al grupo de jóvenes durante el encuentro y nos sirven para articular este capítulo. Estas temáticas versan sobre aspectos que afectan su experiencia universitaria, como son el lugar del reconocimiento mutuo, las relaciones que nacen desde lo colectivo, así como el aprender y sus espacios. Este despliegue de temáticas reverbera junto a nuestras voces y los extractos de las conversaciones que mantuvimos durante el encuentro.

12.3.1. Aprender a partir del reconocimiento mutuo



Figura 12.1. Codocencia en un aula pensada para clases expositivas, fotografía de Tania Codina.

La figura 12.1 recoge un momento concreto de la práctica codocente de dos profesores universitarios en el que el alumnado está sentado en sillas. En el momento de compartirla con el grupo de conversación, esta es percibida como una clase magistral. Por eso las participantes del grupo comienzan a esbozar concepciones sobre lo que supone la relación pedagógica en su aprender. La jerarquía y la falta de horizontalidad en esa relación, pero sobre todo la demanda de que se les reconozca como sujetos con biografía. Iker comienza la justificación de la elección de la imagen atendiendo a lo que echa en falta en ella, la agencia del alumnado:

A mí me gusta mucho por la poca agencia o el poco actuar que le damos a las cosas [...]. Normalmente el profesor está de pie y los alumnos están en sillas [...]. Ya nos indica un cierto distanciamiento con el profesor y una cierta jerarquía. Poder conectar con los profesores de una forma más equitativa, y no desde un escalón de jerarquías, es lo que realmente permitiría aprovechar más las clases y poder sentirte que es un espacio seguro [...] poder estar cómodo en el entorno en el que aprende.

Jasone, justifica su elección siguiendo en cierta manera lo expresado por Iker, pero en su caso centrándose en el anonimato que la mascarilla propiciaba en clase durante la época de la covid-19, como si de una armadura se tratara. Esta falta de personalización influyó en la falta de recuerdos de ese curso

Al final, como que tampoco te veían la cara, no sabían tu nombre... Y no sé, no recuerdo mucho de este año. Vivía más en el anonimato.

Todas estas aportaciones nos parecen relevantes a la hora de comprender hasta qué punto las relaciones pedagógicas que se dan en el aula afectan en el aprender de los jóvenes estudiantes universitarios. A lo largo de los encuentros con los grupos de conversación, se constata la recurrencia de estas temáticas. Se debate sobre una necesidad de favorecer la personalización del alumnado con el fin de conectar y generar relaciones significativas y experiencias de aprendizaje enriquecedoras. Por un lado, hay quien achaca esta carencia a la cantidad de alumnado que el profesorado maneja en su día a día, el cual no permite ningún tipo de acercamiento positivo para ambos por la dificultosa gestión que conlleva.

Creo que tendría que haber una relación más estrecha entre profesor y alumnado, y no haber por cada clase, por ejemplo, 100 alumnos, que al final no puedes conocer a ninguno de los alumnos, ni cómo puede ser en el futuro, en la vida laboral.

Por otro lado, el grupo de conversación hace hincapié en los grados que cursan y cómo en esto dificulta o facilita la personalización del alumnado por parte del profesorado.

En Educación Social se favorece la personalización. [...] En clase normalmente nos decimos por nuestro nombre, nos saludamos al entrar, parece un poco idílico, pero es que al final yo creo que es importante eso, porque trabajaremos acompañando a personas, y si en el contexto universitario no hay una personalización, pues así no aprendemos. Entonces, esto lo encuentro positivo, porque nos incitan a tratar con las personas desde un vínculo de aprendizaje positivo.

El saberse reconocidos por los docentes es un factor clave en su aprendizaje y compromiso para con la asignatura, donde se percibe la reciprocidad y el respeto mutuo como la columna que vertebra una relación pedagógica sana que permite que el aprendizaje se genere y crezca:

Después de estar tres meses yendo a clase en Bellas Artes, que un profesor me diga: «aún no me acuerdo de tu nombre», siendo veinte personas en clase, yo creo que también, al menos para mí, crea muchísimo desinterés [...]. ¿Por qué voy a estar yo interesada, o por qué voy a querer que esta persona que no sabe ni mi nombre me enseñe algo?

Algunos tampoco muestran interés por aprenderse tu nombre. A mí me parece una falta de respeto. O sea, me da mucha rabia. He tenido algún profesor que, de hecho, nos tutorizaba al grupo y no se saben los nombres, y era como..., bueno...

12.3.2. Aprender en las relaciones que nacen desde lo colectivo



Figura 12.2. Práctica grupal en aula universitaria, fotografía de Fernando Hernández-Hernández.

La elección de la imagen que mostramos en la figura 12.2 trajo a discusión, por parte de algunos participantes del grupo, el lugar de las relaciones en los procesos de aprendizaje universitarios. Creemos necesario apuntar el hecho de que este encuentro se produce apenas meses después del final de todas las restricciones por covid-19; por lo tanto, quedaban aún latentes muchos de los efectos que produjo la pandemia y las limitaciones en la presencialidad de la enseñanza. Una circunstancia que condicionó no solamente la posibilidad de contacto, sino también la forma de comunicarse y la participación en ese evento colectivo que había supuesto hasta el momento la universidad. La presencialidad en la enseñanza que muestra la imagen suscitó la reflexión de Irati respecto a la importancia que adquiere en su aprendizaje el contacto con otras personas. Una reflexión que le llevaba a pensar casi simultáneamente, por oposición, acerca de la experiencia universitaria vivida hacía un año cuando se limitó la posibilidad de encontrarse presencialmente junto a sus profesores y el resto de alumnado.

A mí, por ejemplo..., yo soy muy social y me gusta el contacto con la gente. Y cuando más aprendo, de hecho, es en grupo y con la gente; entonces, estar detrás una pantalla a mí se me hacía especialmente duro. A mí no me gustó, no me gustan las clases online, sentía que aprendía muchísimo menos de lo que lo hago en clase, y pienso que es mucho más difícil entablar conversaciones con los profesores, con los demás. No ves las caras de la gente, no sabes si lo que estás diciendo les gusta o si no. Me parece mucho más frío, mucho más impersonal.

La experiencia universitaria vivida desde la no presencialidad, donde los medios digitales adquirieron tanto protagonismo, parecía haber causado una herida entre algunos jóvenes al poner en evidencia sus dificultades para mantener su atención durante las clases a las que les condujo esa sobreexposición a las pantallas.

Yo, por ejemplo, cuando alguna vez hemos hecho clases online o por ordenador me distraigo haciendo mis cosas y digo: bueno, esto ya... No sé, me distraigo de lo que están diciendo y me pongo a hacer otras cosas; entonces, no me gusta. Yo prefiero hablar con gente mientras estás en clase; aprendo más en grupo.

Aunque las dificultades no vinieron solamente desde la incapacidad personal para prestar atención durante tanto periodo de tiempo, sino también por las propias estrategias de enseñanza *online* que parecían resultar poco eficaces en grupos amplios de estudiantes; más aún cuando se utilizaron frecuentemente las mismas estrategias didácticas que venían utilizándose en la enseñanza presencial, pero en esta ocasión, a través de los medios digitales.

Algunos profesores dijeron: «no me parece lógico daros la chapa de clase online porque os vais a dormir», y entonces cambió el planteamiento. Y dices, bueno, con otro planteamiento puede funcionar. Pero hubo otros profesores que decidieron dar la chapa online y en un tono así como plano, y yo llegó un momento que silenciaba el ordenador y me iba.

La despersonalización, la falta de contacto, la imposibilidad de compartir, debatir y colaborar parecen ser elementos que entorpecieron construir experiencias significativas de aprendizaje para muchos de estos jóvenes durante el periodo de enseñanza no presencial. Elementos que nos subrayan al hablarnos sobre el papel que adquiere lo colectivo durante su formación.

Para mí, uno de los espacios donde más se ha aprendido ha sido en los espacios donde se permite el debate. Debatir con gente que tiene ideas diferentes; igual no consigues llegar a un acuerdo, pero por lo menos escuchas ideas diferentes.

En esa reivindicación de la dimensión social y colectiva del aprendizaje también se señala el papel que adquiere el trabajo colaborativo durante su experiencia universitaria; afirmando la necesidad que existe de promover esta clase de experiencias, aunque también apuntando a las dificultades que les presenta.

Yo en la carrera sí que tuve una experiencia de trabajos colaborativos, no muy buena, porque te dicen que tienes que hacer un trabajo colaborativo que no es un trabajo colaborativo supervisado; no sabemos trabajar en equipo, y luego cuando hay conflictos porque hay personas que no hacen el trabajo que tenían que hacer, etc., tampoco hay mediación, y la respuesta que tuvimos fue en plan:

«esto es lo que vais a encontrar en el mundo laboral». Los contextos colaborativos, si son contextos colaborativos de verdad, sí que dan espacio al aprendizaje, y a un muy buen aprendizaje, pero que tienen que estar acompañados.

Una idea que se subraya desde un comienzo, al hilo del papel que adquiere la colectividad en las experiencias de aprendizaje, es el papel básico de los afectos, la escucha y la confianza en cualquier experiencia de aprendizaje. Una idea que quedó patente durante la conversación con expresiones como las de Irati que subraya su necesidad:

En todos los grupos que participo, si no hubiese relaciones afectivas, yo creo que dejaría esos grupos.

O la de Iker cuando nos comparte la importancia de las relaciones afectivas y las amistades, y cómo sirven para amortiguar la incomodidad que también puede encerrar el aprender.

Yo creo que esa confianza que generas quita cierta presión. Si tienes que hacer ciertas cosas ajenas a lo que es tu trabajo, todo lo que estamos diciendo de ambientes colaborativos... Al final te van a entender si hay una confianza, un cierto cariño, cercanía a las personas. Entonces, también es una especie de quitar presión, desahogo. Entonces, yo creo que siempre viene bien.

12.3.3. El aprendizaje y sus espacios

La figura 12.3 ha supuesto un detonante para hablar de experiencias donde el aprender adquiere sentido en el contexto físico de la universidad. La imagen evoca un modo de estar en la universidad, fuera del aula convencional, donde el soporte, la materialidad y el modo de situarse en el espacio desplazan al alumnado a otras formas de relación con el conocimiento. Se habla también del aprendizaje generado a través del proceso, en la vivencia *in situ del aprender haciendo*.

Llevar a cabo una asignatura fuera de la estructura habitual del aula se definió como poco habitual, lo cual afirma que el espacio estandarizado del aula sigue predominando como el modo

en el que se imparte docencia en la universidad. Salir del aula se entendió como algo excepcional, solo por el mero hecho de cambiar de espacio.



Figura 12.3. Práctica de clase fuera del aula, fotografía de Miriam Peña.

El hecho de salir, de notar que no estás sentado, de no tener que estar todo el rato haciendo lo mismo, que si cojo apuntes no sé qué... Solo el simple hecho de ya salir de clase y hacer otras cosas es algo nuevo, lo cual para mí era lo mejor.

Desde la premisa de salir del aula se generaron conexiones con experiencias académicas vinculadas a la vida real:

Este año hemos tenido que montar una exposición, pero fuera de la uni, y ahí sí que nos han preparado para lo que podríamos hacer cuando salgamos de ahí. Era como que cada grupo tenía que crear una obra, buscar un espacio fuera de la UPV y luego hacer la exposición. Tenías que hacer el cartel y todo eso, y eso la verdad que sí nos ayudó bastante.

Por ejemplo, en la asignatura de Socialismo, nos han mandado a hacer entrevistas. Nos han empujado a salir de la universidad y tener que preguntarle a la gente. No obligados directamente, pero sí que ha sido como un empujón de, bueno, pues tienes que hacer esto, sacarte las castañas del fuego, ¿sabes? Entonces esto ha sido lo mejor de las prácticas.

A su vez este desplazamiento de espacio trajo consigo declaraciones que denotaban cierta incomodidad, ya que suponía poner en marcha otros mecanismos que requieren implicarse, activar el cuerpo y situarse de un modo vívido ante lo desconocido.

Salir de clase y hacer cosas en el espacio de la universidad, eso es lo que más quebraderos de cabeza me ha dado. Pero luego personalmente es con lo que más satisfecha estás, porque al final no estás acostumbrada. Hemos hecho cosas, hemos pintado cristales, hemos decorado pasillos.

A lo que se une un sentido de pertenencia cuando el alumnado dice sentirse parte de un espacio en el que ha intervenido.

Hace falta una personalización del espacio, porque al final el entorno influye en el aprendizaje. Quizá te sientes más cómoda yendo a un sitio, y dices: ostras, aquí he participado yo en hacer un mural.

En contraposición fue relevante como una participante acuñó una idea controvertida en relación con la idea de salir del aula. Lo identificaba con una especie de moda y reivindicaba convivir con el espacio clásico del aula donde puedan generarse espacios abiertos al pensamiento, con debates que fomenten el pensamiento crítico.

Y a mí me gusta como un *mix*, que tenga un poco de todo. Que tengamos contenidos teóricos y luego también que haya esa parte de compartir con tus compañeros. Pero me parece que si destinamos todas las clases, lo que se entiende por dinámico, a veces se pierde un poco el contenido. Creo que tiene que haber una relación entre la teoría y la práctica.

Además de la reflexión en torno a la docencia impartida en un espacio u otro, la imagen también se prestó a hablar de los modos de trabajo que surgen al estar inmersos en un proceso de aprendizaje basado en la práctica, en la acción de los cuerpos conectados con el espacio, así como el uso de materiales que no forman parte de la cotidianidad académica.

Cuando haces algo y lo entiendes es cuando realmente puedes conectar y puedes tener un conocimiento fuerte y arraigado, y no dudas. [...] Utilizar los materiales desde otra perspectiva, saber lo que vas a hacer, plantear con compañeros en equipo, ponernos de acuerdo, trabajar, manipular las cosas. Al final no estás acostumbrado a manipular diferentes materiales, texturas y salir de lo cotidiano.

12.4. Qué nos permiten pensar sus experiencias de aprendizaje

Conversar con distintos grupos de estudiantes sobre su experiencia de aprendizaje en la universidad nos ha permitido confirmar algunas de nuestras propias intuiciones como docentes, aunque también problematizar cierto consenso en torno a sus demandas y necesidades. El encuentro que mantuvimos con estos jóvenes nos llevó a pensar acerca de los procesos de aprendizaje en su complejidad, considerando las relaciones que se establecen. Donde la adquisición de los contenidos académicos resulta inseparable de otras muchas dimensiones sociales, culturales o afectivas que conforman cada una de sus experiencias durante el tránsito universitario. Un papel como el de los afectos, frecuentemente invisibilizado, relegado a un segundo plano de los procesos de aprendizaje que se promueven en los entornos de la educación superior. Su reivindicación, acerca de un tipo de relaciones universitarias más cercanas y participativas, reclama un tipo de experiencia de aprendizaje que les reconozca como sujetos portadores de saberes, deseos y biografía. Y, por lo tanto, las relaciones que se establezcan cambien como requisito para desarrollar un verdadero aprendizaje con sentido.

También hemos encontrado en sus palabras una demanda para salir del adoctrinamiento, salir de la normatividad, de la clase, de esos cuerpos disciplinados sentados en sillas. Reclaman que los cuerpos transiten por los espacios de otras maneras, que se ponga en circulación el conocimiento a través del diálogo o la compartición de saberes, y que la experiencia universitaria no quede relegada a un mero marco teórico ajeno a la realidad que se encontrarán fuera de ella. Pensar la contribución de toda tecnología al aprendizaje nos ha llevado a cuestionar no solamente la función que desempeñan los espacios físicos de la universidad

y en cómo afectan cada experiencia de aprendizaje, sino también los espacios digitales; los cuales, en muchas ocasiones han servido casi exclusivamente para favorecer un tipo de pedagogía transmisiva, alejada de la necesidad de compartir, debatir y colaborar que demandan sus voces.

Lo recogido en estos encuentros junto a los estudiantes nos permite pensar como profesoras e investigadoras en el contraste que surge entre lo recogido en estas conversaciones y las problemáticas con las que nos encontramos en la realidad universitaria inmersa en un proceso de transformación progresivamente más mercantilizado y neoliberal. Donde el juego de roles al que invita a tomar parte la lógica del sistema universitario actual parece instituir al alumnado a modo de clientes o consumidores de contenido curricular y al que debemos calificar como profesorado. Una universidad progresivamente más alejada del contacto y proximidad que demandan muchos de los jóvenes con los que hemos conversado. Entendemos que, desde esta consideración, formular pedagogías basadas en conexiones significativas y de cuidados hacia uno, el otro y el mundo sea una preocupación urgente (Gravett *et al.*, 2021).

Referencias

- Aberasturi-Apr aiz, Estibaliz; Sasiain, Alaitz; Gutiérrez-Cabello, Aingeru; Correa, José Miguel (2020). Cartografiar los espacios de relación: la cartografía y el foto-ensayo como instrumento de indagación colectiva. *Tercio Creciente*, 4, 33-46. <https://doi.org/10.17561/rtc.extra4.5743>
- Curto, Gonzalo (2010). *Cultura visual y espacio público-político*. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, 15, 21-36.
- Darling-Hammond, Linda (2010). Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 35-47. <https://doi.org/10.1177/0022487109348024>
- Davies, Bronwyn (2014). Reading anger in early childhood interactions: a diffractive analysis. *Qualitative Inquiry*, 20 (6), 734-741.
- Ellingson, Laura; Ellis, Carolyn (2008). Autoethnography as a constructionist project. En: Holstein, James; Gubrium, Jaber (eds.). *Handbook of constructionist research* (pp. 445-465). The Guildford.

- Gergen, Kenneth (2006). *Construir la realidad: el futuro de la psicoterapia*. Paidós.
- Gravett, Karen; Taylor, Carol; Fairchild, Nikki (2021). Pedagogies of mattering: re-conceptualising relational pedagogies in higher education. *Teaching in Higher Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1989580>
- Hernández-Hernández, Fernando; Sancho-Gil, Juana Maria (2018). Writing and managing multimodal field notes. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.319.
- Marquez-Kimaya, Judy; Rios-Aguilar, Cecilia; Deil-Amen, Regina (2017). Funds of knowledge as a culturally responsive pedagogy in higher education. En: Judy Marquez-Kiyama y Cecilia Rios-Aguilar (eds.). *Funds of knowledge in higher education*. Routledge.
- Nasir, Na'ilah Suad; Lee, Carol; Pea, Roy; McKinney de Royston, Maxine. (2021). Rethinking learning: what the interdisciplinary science tells us. *Educational Researcher*, 50, (8), 557-565. <https://doi.org/10.3102/0013189X2111047251>
- Peele-Eady, Tryphenia; Moje, Elizabeth (2020). Communities as contexts for learning. En: Na'ilah Suad Nasir, Carol D. Lee, Roy Pea y Maxine McKinney de Royston (eds.). *Handbook of the cultural foundations of learning* (pp. 230-246). Routledge.
- Rose, Gillian. (2012). *Visual methodologies*. Sage.
- Ünlüsoy, Asli; Leander, Kevin; De Haan, Mariëtte (2022). Rethinking sociocultural notions of learning in the digital era: understanding the affordances of networked platforms. *E-Learning and Digital Media*, 19 (1), 78-92. <https://doi.org/10.1177/204275302111032302>
- Vygotsky, Lev. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Cómo elaboramos un cuestionario para no preguntar lo que ya sabíamos y extender la conversación

JOSÉ MIGUEL CORREA GOROSPE
FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ

Resumen

Hacer un cuestionario parece contradictorio en una investigación de orientación narrativa. El cómo abordamos esta contradicción de manera productiva es el tema de este capítulo. Nosotros sabemos cómo se elabora y valida estadísticamente un cuestionario, pero no lo aplicamos por una cuestión onto-epistémica y metodológica y ética. Estamos comprometidos con no llevar a cabo una investigación extractiva y tratamos de seguir una ética de la reciprocidad en la relación con quienes colaboran en la investigación. Desde este enfoque, en este capítulo se narra el sentido participativo que se le dio a la construcción del cuestionario y el cómo la validación se realizó en cuatro fases: entre pares en el grupo de investigación; con estudiantes y profesorado en grupos de discusión; con estudiantes que validaron una primera versión y cuyas aportaciones llevaron a una versión prefinal, y con la revisión técnica de quien realizó la versión digital del cuestionario. Se apuntan, además, algunas de las cosas que nos sorprendieron de los resultados, de lo que nos *dijeron* los estudiantes y de lo que aprendimos de todo este proceso.

13.1. Plantear un cuestionario en la investigación de TRAY-AP: tensiones y dilemas

En la propuesta del proyecto TRAY-AP estaba realizar un cuestionario, no tanto para obtener datos, sino para contrastar y extender las aportaciones que se derivaran de las trayectorias de aprendizaje. Aunque esta finalidad estaba asumida por el grupo investigador, una de las primeras tensiones que nos planteó diseñar el cuestionario fue qué sentido tenía para quienes hemos desarrollado buena parte de nuestra trayectoria tratando de sostener espacios alternativos de investigación (Hernández-Hernández *et al.*, 2020), transitando por posiciones cualitativas y postcualitativas (Aberasturi Apraiz *et al.*, 2020) y por la investigación basada en las artes (Hernández-Hernández, 2019; Calderón García y Hernández-Hernández, 2019). Además de sabernos distanciados de un modelo de investigación basado en cuestionarios que, desde nuestro punto de vista, simplifica las capas y las tramas que conforman aquello que se trata de comprender (Correa *et al.*, 2020). Por otra parte, la investigación ha buscado la diferenciación onto-epistemológico, el pluralismo metodológico, la heterogeneidad de perspectivas (St. Pierre, 2015) y la generación de conocimiento complejo (Somekh, 2007).

Desde esta posicionalidad encaramos, una vez realizados los encuentros con los estudiantes en torno a sus trayectorias de aprendizaje, la realización de un cuestionario para ser respondido en línea. Además de contrastar lo que habíamos detectado en las conversaciones con los 50 estudiantes, queríamos ofrecer la posibilidad de que otros estudiantes pudieran participar completando lo que sus colegas habían dicho. No buscábamos, por tanto, una generalización de resultados amparados en una «muestra representativa». Queríamos poner en debate los «hallazgos» de la primera fase de la investigación, a la vez que sensibilizar y divulgar la temática de cómo y dónde aprenden los estudiantes, que está relacionada con lo que acontece en las aulas y en situaciones cotidianas y con lo que afecta a quienes estudian y enseñan en la universidad. Todo ello evitando caer en el extractivismo académico y abiertos a explorar otros modos de relación en la investigación en torno a un cuestionario.

Desde este marco, realizamos un cuestionario que estaba estructurado en torno a los cuatro focos que guiaban la investiga-

ción (concepciones, estrategias, contexturas, ecologías del aprendizaje y relación con las tecnologías digitales) y que recogían en preguntas con formato Likert lo que los estudiantes habían resaltado en las conversaciones. Preguntas que funcionan como un andamiaje para el contraste y la reflexión, y que, además, ofrecía a los estudiantes la posibilidad de exponer su opinión o emitir sugerencias sobre la temática de cada foco. Una opción que expande los significados y alcances de las temáticas tratadas y proyecta nuestro compromiso con la ética de la reciprocidad (Romm, 2020).

13.2. Pasos para la elaboración del cuestionario

El compromiso de realizar el diseño y la aplicación del cuestionario en línea está recogido en el objetivo específico número 7 del proyecto de investigación. Como hemos señalado más arriba, la finalidad del cuestionario era doble. Por un lado, poder sistematizar lo que habían dicho los 50 estudiantes que participaron en la primera parte de la investigación (ver capítulo 4). Y, por el otro, contrastar las aportaciones derivadas de los encuentros con ese grupo de 50 estudiantes, con otros de diferentes universidades españolas. Para llevarlo a cabo seguimos el recorrido que se refleja en la figura 13.1 y que ahora pasamos a comentar.

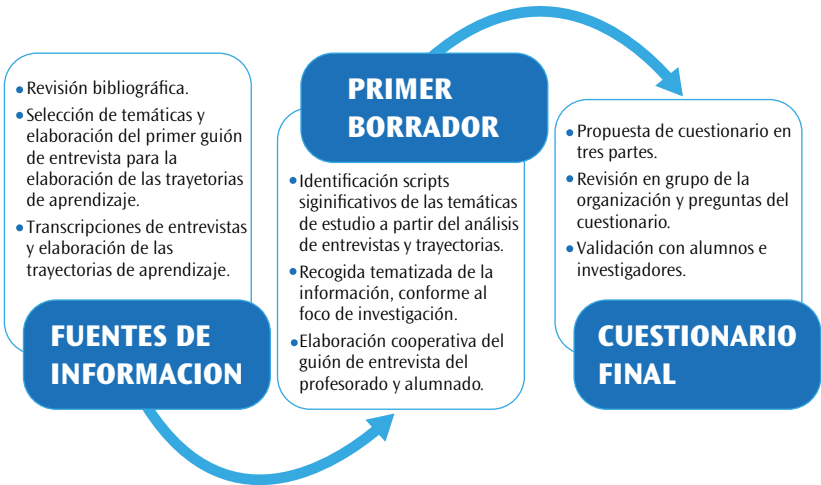


Figura 13.1. Elaboración del cuestionario TRAY-AP

La elaboración del cuestionario fue en paralelo al desarrollo de una investigación que tenía como objetivo general (ver capítulo 2) desvelar lo que aportan las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes universitarios sobre las concepciones, estrategias y contexturas de aprendizaje y su relación con las tecnologías digitales. Con este proyecto hemos pretendido acercarnos a los estudiantes universitarios de una manera inclusiva para, por un lado, conocer quiénes son y, por el otro, comprender cómo aprenden dentro y fuera de la universidad.

Partiendo de esta finalidad, diseñamos cuatro estrategias para configurar el fenómeno de estudio. Estrategias que, a la postre, se han mostrado fundamentales para la elaboración del cuestionario:

- *Revisión bibliográfica y encuentro con los estudiantes.* La primera consistió en realizar una revisión exhaustiva de la bibliografía sobre las visiones de la juventud actual y, a partir de ella, proponer 17 frases (diez de ellas daban una visión positiva de la gente joven y siete, una visión más crítica). En segundo lugar, se invitó a 50 estudiantes a narrar su trayectoria de aprendizaje mediante algún dispositivo visual (cartografía, línea de vida, fotografías...). Estas estrategias de generación del fenómeno de la investigación nos permitieron acercarnos a la perspectiva de los estudiantes e identificar sus posicionamientos sobre los cuatro temas de la investigación (ver capítulo 2), además de abrir la puerta a otros temas que inicialmente no formaban parte de la agenda: la visión sobre la universidad, el aprender durante la pandemia de la covid-19, las relaciones de cuidado, el papel de la atención...
- *Grupos de discusión y primer listado de frases.* Una vez finalizada esta primera fase, realizamos cuatro grupos de discusión, dos con profesores y dos con estudiantes universitarios. Para organizar el guion de los temas que se iban a tratar, los dos equipos de investigación (de la Universidad de Barcelona y de la Universidad del País Vasco) realizaron un listado de frases sobre los cuatro focos del proyecto, basadas en las transcripciones y en las trayectorias de aprendizaje : 1) el sentido que le dan a ir a la universidad (18 frases); 2) las concepciones de aprendizaje (14 frases); 3) las estrategias que utilizan para aprender (12 frases); 4) las contexturas y ecologías de aprendizaje por donde transitan (13 frases), y 5) la relación con las tecnologías digitales (20 frases).

- Filtrado de las frases. Con este listado de frases nos encontramos en la Universidad de Barcelona, donde, de forma colaborativa, se destilaron las frases recogidas atendiendo al criterio de repetición (las que aparecían más veces) y significatividad (las que no aparecían con frecuencia, pero cuya aportación era relevante por la problemática que abría). En cada una de las temáticas se seleccionaron dos o tres frases para llevarlas a los grupos de discusión. El guion para los grupos de discusión se dividió en seis apartados (ver tabla 13.1) con cuatro frases en cada uno (menos en el primer tema), que recogían el sentido de lo manifestado en las entrevistas con los estudiantes.

Tabla 13.1. Listado de frases para orientar a los grupos de discusión que sirvieron de guía para el cuestionario

1. Sobre el sentido de ir a la universidad	<p>1.1. Mientras algunos estudiantes piensan que la universidad prepara para el mundo del trabajo convencional, otros creen que no está conectada para el mundo laboral o real.</p> <p>1.2. Hay estudiantes que piensan que el sentido de la universidad es la obtención de un título para un trabajo estable.</p> <p>1.3.: La universidad es un lugar que nos dice lo que tenemos que hacer y cómo, y no un espacio para el pensamiento crítico y la confrontación de ideas.</p> <p>1.4. La universidad es una extensión de la enseñanza obligatoria a la que se va a tomar apuntes y hacer exámenes.</p> <p>1.5. La universidad no es capaz de conectarse con ámbitos sociales.</p>
2. Concepciones sobre el aprender	<p>2.1. Se aprende cuando se conecta lo que ofrece la universidad con los propios intereses y conocimientos.</p> <p>2.2. Se aprende cuando se participa en contextos colaborativos o colectivos donde se favorece el debate, la discusión, la deliberación y la socialización.</p> <p>2.3. Se aprende cuando uno se da cuenta de que ha cambiado de punto de vista, con respecto a uno mismo, a lo que hace, a los otros y al mundo.</p> <p>2.4. Uno aprende cuando se siente capaz de un trabajo autónomo, de autorregularse y, afrontar experiencias de ensayo-error.</p>
3. Estrategias de aprendizaje	<p>3.1. Las estrategias de aprendizajes son contextuales, varían a lo largo de la vida y del aprendizaje que necesitas hacer.</p> <p>3.2. Aprender con los otros de manera virtual o presencial es una estrategia valiosa de aprendizaje.</p> <p>3.3. Las estrategias que favorecen la concentración, la atención y el bienestar personal son imprescindibles.</p> <p>3.4. Las estrategias que vinculan contenidos con prácticas dentro y fuera de la universidad a partir de lenguajes diversos, facilitan el aprendizaje.</p>

4. Ecologías y contexturas de aprendizaje	<p>4.1. Los vínculos de los entornos familiares y escolares y las amistades sostienen y estimulan el aprendizaje.</p> <p>4.2. Los entornos que promueven, sostienen y estimulan relaciones afectivas y de apoyo favorecen el aprendizaje.</p> <p>4.3. Los entornos fuera de la universidad en los que se es reconocido y se relacionan con la vida favorecen el aprendizaje.</p> <p>4.4. La universidad es un espacio para adquirir conocimientos en el que los profesores no saben quién soy, favoreciendo la despersonalización.</p>
5. Relaciones con las tecnologías digitales	<p>5.1. Las tecnologías digitales son percibidas como facilitadoras de la multitarea, la rapidez, y el acceso inmediato a cualquier información.</p> <p>5.2. Existe un desajuste entre lo que provocan las tecnologías digitales y las aptitudes del aprendizaje que demanda la universidad.</p> <p>5.3. Las tecnologías digitales permiten ampliar los conocimientos más allá de lo que se ofrece en la universidad.</p> <p>5.4. Las tecnologías digitales han permitido un trabajo colectivo/ colaborativo y con comunidades específicas de otras partes del mundo.</p>

- *Diseño del cuestionario.* Al principio del tercer curso del proyecto se inició el proceso de creación del cuestionario, partiendo de este guion y la transcripción de las conversaciones con los estudiantes. Dos investigadores se responsabilizaron de redactar un borrador del cuestionario con diferentes ítems para abordar cada uno de los cinco bloques temáticos del cuestionario, más uno introductorio con datos demográficos y una pregunta final abierta sobre sugerencias para mejorar las relaciones entre estudiantes y profesorado, entre la enseñanza y el aprendizaje, y el sentido y función de la universidad.

En este proceso de elaboración se consideraron las cuestiones éticas (cómo informar con transparencia), la creatividad del cuestionario (cómo organizar la recogida de la información sin que fuera una extracción de datos pasiva), su duración (no retener la atención del alumnado más de diez minutos), el momento del curso académico más adecuado para el envío del cuestionario y el tipo de preguntas que servirían para recoger la información (elección sí/no, tipo de escala, múltiples respuestas de libre contestación, etc). Al final se optó por preguntas de respuestas tipo Likert y ofrecer, al final de cada uno de los cinco apartados, la posibilidad de que escribieran frases que considerasen que faltaban en estos apartados o que añadieran comentarios sobre lo que les sugería el cuestionario.

Una vez finalizado el primer borrador, se hizo una reunión de investigadores, donde se revisó cada una de las preguntas-enunciados propuestos. En la revisión se evaluó la coherencia interna, la validez, el sentido, la redacción y la representatividad. Los investigadores asumimos la validez no en términos de precisión de la medida del cuestionario, sino de ofrecer una imagen lo más completa y clara posible de la realidad o situación estudiada, que además se abre a la creación de opinión y divulgación de un problema que afecta a la comunidad universitaria.

Algunas de las cuestiones identificadas en esta revisión fueron: evitar plantear dos cuestiones en la misma pregunta, mayor precisión en el sentido de alguna de las preguntas y correcciones de expresión. Además, para no hacer rutinario el proceso, se incluyeron preguntas abiertas, y no solo de tipo Likert. Con las aportaciones recogidas del grupo de investigación se hizo la redacción final del cuestionario.

Una vez finalizado el primer borrador, el cuestionario se sometió a consulta al equipo de investigadores mediante una lectura compartida, solicitando sugerencias y propuestas de mejora en cuanto al contenido y redacción de las preguntas. Tras finalizar este proceso de revisión, se dio por buena una propuesta de cuestionario organizada en tres partes.

13.2.1. Descripción del cuestionario

La primera parte cuenta con una breve introducción, donde se presenta el proyecto (tema y título del estudio, y de qué va esta investigación) y se explica la finalidad del cuestionario. Posteriormente se ofrece información sobre la participación, tratamiento de los datos recogidos y protección de la privacidad, incluyendo una explicación sobre los beneficios de la participación y de los riesgos, y posibilidades de abandonar la encuesta. Al final de esta primera parte se ofrecen datos de contacto para más información sobre la investigación y el formulario de consentimiento. En la segunda parte hay una serie de preguntas sobre datos demográficos de quien responde el cuestionario: género, edad, curso, grado y universidad. En la tercera parte se encuentran los ítems que recaban información sobre los objetivos de la investigación.

Sobre el sentido de ir a la universidad se propusieron seis preguntas; sobre concepciones sobre el aprender, cinco; sobre estra-

tegias, siete; para ecologías y contexturas del aprendizaje, cinco; y, por último, para tecnologías, otras cinco preguntas.

Cada uno de estos apartados permite escribir libremente algún comentario. Lo mismo que sucede al final, donde se pueden emitir sugerencias para mejorar las relaciones entre estudiantes y profesorado, entre la enseñanza y el aprendizaje, y sobre el sentido y la función de la universidad.

13.3. Las respuestas al cuestionario

El cuestionario lo respondieron 436 estudiantes, 330 se identificaron como mujeres y 99 como hombres. No vamos a entrar en detalle en los resultados de cada grupo de respuestas, pues en este capítulo, como hemos dicho, tratamos de mostrar cómo se planteó el cuestionario y su finalidad de abrir un espacio de participación. Pero hay algunos datos que destacamos, bien porque van en contra de la opinión dominante, bien porque aportan alguna luz sobre las finalidades del estudio, o por lo que nos ha permitido pensar.

13.3.1. Sobre el sentido de ir a la universidad

Con todas las precauciones que hay que tener con los resultados de un cuestionario que se responde en línea, cuando se les pregunta si la universidad prepara para el mundo del trabajo real, un 72,5 % expresa algún tipo de acuerdo con esta afirmación, frente a un 26,4 %, que considera que la universidad no prepara para el mundo del trabajo real (tabla 13.2). Algo que contradice las versiones de otros estudios (Arufe, 2021) en los que aparece que seis de cada diez jóvenes están en desacuerdo con la idea de que las facultades preparan adecuadamente para dar el salto profesional. Una posible explicación de esta diferencia sería que, como una buena parte de las estudiantes que respondieron eran del grado en Educación Infantil y Primaria, tal vez consideren que esta titulación, que tiene una buena proporción de créditos de prácticas, puede satisfacer las expectativas de preparación profesional. Pero no es una explicación que nos satisfaga, puesto que este colectivo también manifiesta en otros estudios la tensión

entre la formación teórica y la práctica (Montero, 2018; Poveda *et al.*, 2021). Dejamos, pues, la duda en el aire.

En este punto, «El sentido de la universidad es la obtención de un título para conseguir un trabajo estable», un 11,7 % está en desacuerdo, mientras que el 61,9 % está de acuerdo con que la finalidad de ir a la universidad es obtener un título que posibilite un trabajo, es decir, obtener una acreditación. Esto nos hace pensar en la doble finalidad que plantea Gomá (2023) para los estudios:

Usar con una mano la manta y con la otra el mapa. Para cubrir nuestra desnudez necesitamos ganarnos la vida [...], pero no menos necesitamos que dicha vida posea una altura que dote de significado tamaño sacrificio. (p. 16).

Así, el hecho de que la universidad no sea para los estudiantes un lugar donde ir orientando el mapa que dota de sentido a sus vidas es una cuestión para pensar, por sus consecuencias sociales.

Tabla 13.2. Sobre el sentido de ir a la universidad

Sobre el sentido de ir a la universidad	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	No sabe
1.1. La universidad prepara para el mundo del trabajo real.	5.96%	20.41%	36.93%	31.88%	3.67%	1.15%
1.2. El sentido de la universidad es la obtención de un título para conseguir un trabajo estable.	4.13%	11.70%	24.54%	37.39%	21.79%	0.46%
1.3. La universidad es un lugar en el que nos dicen lo que tenemos que hacer y cómo hacerlo.	5.05%	22.02%	34.63%	27.75%	8.94%	1.61%
1.4. La universidad es un espacio para el pensamiento crítico y el debate de ideas.	2.98%	9.63%	28.67%	42.89%	14.91%	0.92%
1.5. La universidad es una extensión de la enseñanza obligatoria a la que se va a tomar apuntes y a hacer exámenes.	8.72%	27.29%	28.67%	23.17%	11.47%	0.69%
1.6. A la universidad le cuesta conectarse con la sociedad de manera significativa.	4.36%	27.06%	24.54%	25.69%	12.16%	6.19%

Un 71,3 % muestra algún grado de acuerdo con la afirmación: «En la universidad te dicen lo que tienes que hacer y cómo». Aunque este parecer hay que situarlo en las características de la

muestra y en la orientación que suele predominar en la formación de maestras, es una llamada de atención, porque evidencia que la formación universitaria no se orienta hacia la autonomía de los estudiantes, sino a la ejecución de lo que el profesorado les requiere. Opinión que se alinea con la del 63,4 % que muestra su acuerdo con que «la universidad es una extensión de la enseñanza obligatoria a la que se va a tomar apuntes y a hacer exámenes».

El acuerdo con estas dos cuestiones puede denotar que la universidad promueve el conformismo, el acomodo y la pasividad. Sin embargo, se contrapone con la opinión del 86,5 %, que considera estar de acuerdo con que «la universidad es un espacio para el pensamiento crítico y el debate de ideas». La explicación de esta aparente contradicción necesita tener en cuenta algunas de las consideraciones que estudiantes y profesores expresaron en los grupos de discusión (ver capítulo 15). Aunque también puede reflejar la tensión entre lo que sucede en las aulas y lo que tiene lugar fuera de ellas, en los espacios de intercambio y socialización de la universidad. Esta interpretación la vinculamos con el grado de acuerdo que un 62,4 % tiene con la afirmación: «A la universidad le cuesta conectarse con la sociedad de manera significativa», lo que supone que dos de cada tres estudiantes consideran que la universidad está de espaldas a lo que sucede en la sociedad.

13.3.2. Concepciones sobre el aprender

A las concepciones hemos dedicado el capítulo 8. Aquí destacamos el consenso que hay con dos características relevantes del aprendizaje y que tienen que ver con aquello que los estudiantes vinculan con su concepción del aprender: que lo que les ofrece la universidad conecte con sus intereses y conocimientos (tabla 13.3).. En concreto, frente a las afirmaciones: «Se aprende cuando se participa en contextos colaborativos o colectivos donde se favorece el debate, la discusión, la deliberación y la socialización», un 47 % está totalmente de acuerdo y el 36,7 % de acuerdo, haciendo conjuntamente un total mayoritario del 83,7 % sobre esta cuestión. Y con la afirmación: «Aprendo cuando siento que soy capaz trabajar de forma autónoma y de identificar mis dificultades y posibilidades», un 45 % se manifiesta totalmente de acuerdo y un 41 % de acuerdo (86 %).

En este bloque hay menor consenso con la frase: «Hay momentos que aprendo cuando me doy cuenta de que he cambiado de punto de vista, con respecto a mí mismo/a, a lo que hago, a otras personas y al mundo» (un 33,9 % está totalmente de acuerdo y el 42,7 % de acuerdo) (76,6 %). Finalmente, ocho de cada diez estudiantes está de acuerdo (38,1 %) o muy de acuerdo (43,1 %) con que «Aprendo a partir de afrontar experiencias de ensayo-error» (81,1 %).

Tabla 13.3. Concepciones sobre el aprender

Concepciones sobre el aprender	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	No sabe
2.1. Se aprende cuando se conecta lo que ofrece la universidad con los propios intereses y conocimientos.	0.92%	2.75%	18.12%	42.43%	34.40%	1.38%
2.2. Se aprende cuando se participa en contextos colaborativos y/o colectivos donde se favorece el debate, la discusión, la deliberación y la socialización.	1.38%	3.21%	10.32%	36.70%	47.02%	1.38%
2.3. Hay momentos que aprendo cuando me doy cuenta que he cambiado de punto de vista, con respecto a mí mismo/a, a lo que hago, a otras personas y al mundo.	0.92%	3.90%	16.51%	42.66%	33.94%	2.06%
2.4. Aprendo cuando siento que soy capaz de trabajar de forma autónoma y de identificar mis dificultades y posibilidades.	1.38%	2.29%	8.72%	41.06%	45.18%	1.38%
2.5. Aprendo a partir de afrontar experiencias de ensayo-error.	1.15%	2.98%	13.53%	38.07%	43.12%	1.15%

Estos datos nos llevan a considerar que para los estudiantes de la muestra aprender tiene que ver, en primer lugar, con trabajar autónomamente e identificar sus dificultades y posibilidades (86 %); en segundo lugar, con participar en contextos en los que se favorece la colaboración, el debate y la socialización (83,7 %); en tercer lugar, con procesos de ensayo-error (81,1 %); en cuarto lugar, cuando se da cuenta de que ha cambiado de punto de vista (76,6 %); finalmente, la idea de que aprenden cuando conectan con los propios intereses (62,5 %). Esta ordenación ofrece pistas que cuestionan algunas de las afirmaciones que circulan entre el

profesorado («solo se esfuerzan con lo que les interesa») y abre la puerta a plantear situaciones en las que puedan movilizar las concepciones que guían sus aprendizajes.

13.3.3. Estrategias de aprendizaje

En el capítulo 9 se ha explorado con detalle el sentido que quienes participaron en las conversaciones dan a las estrategias de aprendizaje. Allí también hemos señalado las que más utilizan y valoran. De ellas hemos llevado las más destacadas al cuestionario (tabla 13.4). La primera aportación que tenemos que destacar es que los estudiantes consideran que las estrategias de aprendizaje no son un equipaje que se lleva y que se mantiene constante en toda la trayectoria de aprendizaje. En este sentido, un 76,6 % considera que las estrategias son contextuales y cambian a lo largo de la vida.

El cuestionario se pasó en tiempos de pandemia. Por eso es importante reseñar que un 73,9 % de las estudiantes muestran algún grado de acuerdo con que «aprender con los otros de manera virtual es una estrategia valiosa de aprendizaje». Referencia que contrasta con el valor que un 95,7 % da a la presencialidad como estrategia de aprendizaje.

Tabla 13.4. Estrategias de aprendizaje

Estrategias de aprendizaje	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	No sabe
3.1. Las estrategias de aprendizajes son contextuales, varían a lo largo de la vida y del aprendizaje que necesitas hacer.	1.61%	3.90%	15.60%	45.87%	30.73%	2.29%
3.2. Aprender con los otros de manera virtual es una estrategia valiosa de aprendizaje.	3.21%	20.64%	38.99%	27.98%	6.88%	2.29%
3.3. Aprender con los otros de manera presencial es una estrategia valiosa de aprendizaje.	0.69%	2.52%	10.09%	41.28%	44.27%	1.15%
3.4. Las estrategias que favorecen la concentración y/o la atención son imprescindibles para el aprendizaje.	1.38%	1.61%	11.93%	39.45%	43.35%	2.29%

Estrategias de aprendizaje	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	No sabe
3.5. Las estrategias que favorecen la memorización son imprescindibles para el aprendizaje.	8.49%	27.29%	33.49%	21.56%	7.80%	1.38%
3.6. El bienestar personal es imprescindible para el aprendizaje.	1.15%	0.69%	5.28%	18.81%	70.18%	3.90%
3.7. Las estrategias que vinculan contenidos con prácticas dentro y fuera de la universidad facilitan el aprendizaje.	1.15%	1.83%	5.96%	27.52%	60.78%	2.75%
3.8. Las estrategias que se vinculan con recursos multimodales (videos, imágenes, audios, más allá de los textos) facilitan el aprendizaje.	0.46%	2.06%	9.86%	42.66%	42.66%	2.29%

Entrando en la valoración de las tres estrategias que aparecieron con más frecuencia en las conversaciones sobre las trayectorias de aprendizaje, un 82,7 % está de acuerdo con que «las estrategias que favorecen la concentración o la atención son imprescindibles para el aprendizaje». En contraste, en lo referido a la utilización de estrategias de memorización, un 29,4 % está de acuerdo o muy de acuerdo con que sean «imprescindibles para el aprendizaje». Un 88,3 % está de acuerdo con que la vinculación de contenidos teóricos con prácticas «son imprescindibles para el aprendizaje». Un 85,4 % valora la utilización de recursos multimodales como facilitadores del aprendizaje.

Estas consideraciones son una llamada de atención al profesorado para pensar la relación que establecen entre las estrategias de aprendizaje que promueven y las que más utiliza y valora el estudiantado. Finalmente, queremos poner el foco en que el 89 % está de acuerdo o muy de acuerdo con que «el bienestar personal es imprescindible para el aprendizaje». Esta consideración, que aparece como una constante en las conversaciones y que ha aflorado con insistencia durante y después de la pandemia, es una invitación a que no solo el profesorado, sino también las universidades, se planteen si las condiciones en las que tiene lugar el aprendizaje (clases masificadas, grupos despersonalizados, predominio de la clase expositiva, evaluaciones centradas en pruebas de *papel y lápiz*, etc.) tienen en cuenta y promueven el bienestar que los estudiantes demandan para aprender.

13.3.4. Contexturas de aprendizaje

Igual que con las concepciones y las estrategias, hay un capítulo del libro (el 10) que está dedicado a dar cuenta de cómo los estudiantes transitan entre contextos (este es el sentido de la noción de contexturas). Repasando las valoraciones que realizan de diferentes contextos que consideran como importantes y muy importantes, vemos que se priorizan con este orden (tabla 13.5):

Tabla 13.5. Ordenación de las contexturas de aprendizaje

Entorno	Valoración: importante y muy importante (%)
Familia	89,2 (63,5 muy importante)
Escuela/universidad	88,5 (41,5 muy importante)
Amistades	83,5 (43,8 muy importante)
Culturales	74,1 (31,9 muy importante)
Viajes	71,6 (34,9 muy importante)
Asociativos	60,8 (20,2 muy importante)
Deportivos	51,4 (15,8 muy importante)
Virtuales	41,3 (12,2 muy importante)

Esta valoración nos hace pensar que, tanto en el caso de la familia como en el de las amistades, el apoyo afectivo que proporciona cuidado y apoyo resulta fundamental para favorecer el aprendizaje. En medio de estas dos instancias se sitúan los entornos de escolarización, permeables sin duda a las condiciones de los otros dos. Aunque esta priorización no nos sorprende, puesto que tiene que ver con el capital cultural y económico de los estudiantes, tema al que la sociología que sigue la estela de Bourdieu ha prestado atención.

Recordemos que para Bourdieu (1998) la reproducción de las relaciones de clase social son producto de las acciones formativas que los sujetos reciben de su familia, derivado del capital cultural y de las posturas sobre la cultura. Esto implica que cada acción formativa otorga significados a quienes viven las experiencias en el ámbito social, por consiguiente, el sujeto posee y lleva a la escuela y a la universidad sus experiencias y conocimientos, producto del capital cultural (Chacón *et al.*, 2015, p. 7, parafraseado). Que los entornos virtuales sean los que tienen menor consideración

como lugares de aprendizaje puede ser un reflejo de la situación que vivieron durante la pandemia y de que la corporalidad, como relación de cuerpos (Carrasco Segovia y Hernández-Hernández, 2020) les resulta, como se aprecia en la valoración de los cuatro ítems de la tabla 13.6, fundamental para aprender con sentido.

Tabla 13.6. Valoración de diferentes entornos de aprendizaje

Entornos de aprendizaje						
4.1. Te pedimos que valores la importancia que para tu aprendizaje atribuyes a los siguientes ámbitos	Nada importante	Poco importante	Algo importante	Importante	Muy importante	No sabe
Entorno familiar	0.23%	2.29%	7.80%	25.69%	63.53%	0.46%
Escuela-universidad	0.46%	0.46%	10.32%	47.02%	41.51%	0.23%
Amistades	0.69%	2.29%	13.07%	39.68%	43.81%	0.46%
Actividades deportivas	4.36%	19.27%	24.08%	35.55%	15.83%	0.92%
Actividades asociativas	0.92%	8.49%	23.85%	40.60%	20.18%	5.96%
Entornos virtuales (Redes sociales, plataformas: HBO, Netflix, Apple...)	2.75%	17.43%	37.84%	29.13%	12.16%	0.69%
Consumo cultural (música, cine/audiovisual, cómic, lecturas, artes: pintura, baile...)	0.69%	5.28%	19.04%	42.20%	31.88%	0.92%
Viajes, turismo.	1.83%	9.40%	16.06%	36.70%	34.86%	1.15%
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	No sabe
4.2. Los entornos que promueven, sostienen y estimulan relaciones afectivas y de apoyo favorecen el aprendizaje.	0.69%	0.69%	7.80%	36.47%	53.44%	0.92%
4.3. Los entornos fuera de la universidad en los que te sientes reconocido/a favorecen el aprendizaje.	0.69%	2.75%	8.94%	42.20%	43.81%	1.61%
4.4. Los entornos de aprendizaje que se relacionan con situaciones cotidianas favorecen el aprendizaje.	0.23%	1.61%	8.72%	39.45%	48.17%	1.83%
4.5. En la universidad, el hecho de que el profesorado conozca al alumnado contribuye a favorecer el aprendizaje.	1.38%	3.21%	8.49%	36.47%	49.31%	1.15%

Lo que hemos señalado respecto a la baja consideración que tienen los entornos virtuales se contrapone con que un 89,9 %

está de acuerdo o muy de acuerdo con que los entornos son los que sostienen y estimulan relaciones afectivas y de apoyo son los que favorecen el aprendizaje. Algo que un 87,6 % considera que pueda darse en situaciones cotidianas. A lo que hay que unir la importancia que un 86 % da a sentirse reconocidos en los entornos fuera de la universidad para favorecer el aprendizaje. Finalmente, un 85,8 % está de acuerdo o muy de acuerdo con el hecho de que el profesorado que conoce al estudiantado favorece el aprendizaje.

Estos ejes sugieren que lo que vincula a los diferentes entornos de aprendizaje, dotándolos de la porosidad que caracteriza a las texturas, es que sostengan relaciones afectivas vinculadas a las situaciones de aprendizaje. Algo que transita y que los estudiantes reclaman –sobre todo, en las respuestas abiertas que dan al cuestionario– en las relaciones pedagógicas tanto dentro como fuera de la universidad.

13.3.5. Relación con las tecnologías digitales

Del papel de las tecnologías digitales en las entrevistas se da cuenta en el capítulo 11. A partir del análisis de las entrevistas, aquí se recogen las valoraciones de una serie de aspectos que, como en la entrada anterior, hemos ordenado en la tabla 13.7 (extraída de la tabla 13.8).

Tabla 13.7. Lo que facilitan, influyen, afectan y provocan las tecnologías digitales

Las tecnologías digitales	% de valoración de acuerdo y totalmente de acuerdo
Facilitan el acceso inmediato a la información.	90,3 (59,6 totalmente de acuerdo)
Permite el trabajo colaborativo.	85,3 (46,3 totalmente de acuerdo)
Facilitan multitareas.	83,0 (37,4 totalmente de acuerdo)
Permite ampliar los conocimientos.	81,2 (36,7 totalmente de acuerdo)
Provocan dependencia.	65,3 (30,7 totalmente de acuerdo)
Influyen en la dispersión y falta de atención	62,8 (25,2 totalmente de acuerdo)
Afectan a la memoria.	51,6 (15,1 totalmente de acuerdo)
Provocan ansiedad y falta de atención.	43,3 (17,4 totalmente de acuerdo)
Generan desconfianza.	39,2 (11,9 totalmente de acuerdo)
La universidad no tiene en cuenta las posibilidades que ofrecen.	37,1 (11,6 totalmente de acuerdo)

Para los estudiantes, la utilidad principal de las tecnologías digitales es el acceso a la información, seguida de las posibilidades que ofrecen para el trabajo colaborativo. La primera de estas dos valoraciones se completa con la facilidad para ampliar conocimientos. Los recursos que ofrecen para poder realizar multitareas constituyen el atributo que cierra este bloque, que destaca del grupo siguiente: el de los efectos negativos. Sin embargo, en lo referido a los posibles efectos negativos (ansiedad, falta de atención, dispersión, etc.) del uso de internet y de otras tecnologías digitales, la mayoría reconoce que no les afecta. Si bien no parece existir información concluyente sobre estos efectos, debido a la cantidad de factores que pueden influir (Lodge y Harrison, 2019), se considera que pueden ser positivas o negativas en la cognición, según el tipo de tecnología, el contexto y las funciones cognitivas que se examinen.

Tabla 13.8. Valoración de las tecnologías digitales en el aprendizaje

Las tecnologías digitales	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	No sabe
5.1. Son facilitadoras de multitareas.	0.46%	1.38%	13.76%	45.64%	37.39%	1.38%
5.2. Facilitan acceso inmediato a cualquier información.	0.46%	1.15%	7.34%	30.73%	59.63%	0.69%
5.3. Afectan a las aptitudes como la memoria.	1.83%	13.99%	27.75%	36.47%	15.14%	4.82%
5.4. Influyen en la dispersión y la falta de atención.	1.38%	8.03%	26.15%	37.61%	25.23%	1.61%
5.5. Generan desconfianza.	4.82%	20.18%	31.19%	27.29%	11.93%	4.59%
5.6. Provocan dependencia.	2.98%	7.11%	22.94%	34.63%	30.73%	1.61%
5.7. La universidad no se ha adaptado a las posibilidades que ofrecen para el aprendizaje.	4.13%	26.15%	27.29%	24.54%	12.61%	5.28%
5.8. Permiten un trabajo colectivo/colaborativo.	0.23%	2.06%	10.55%	38.99%	46.33%	1.83%
5.9. Permiten ampliar los conocimientos más allá de lo que se ofrece en la universidad.	0.23%	2.52%	15.37%	44.50%	36.70%	0.69%
5.10. Provocan ansiedad o falta de atención.	5.05%	17.43%	30.96%	25.92%	17.43%	3.21%

A pesar de que los medios de comunicación señalan el impacto negativo de las tecnologías en la atención y en el aprendizaje, aún queda mucho por saber. La investigación en neurociencia cognitiva (Lodge y Harrison, 2019) está ayudando a avanzar en lo que sabemos sobre el funcionamiento de la atención en el cerebro, todavía hay cierta distancia entre esta investigación fundamental y lo que ocurre en el complejo mundo real. Mientras investigadores y teóricos tratan de salvar esta distancia, los procesos para captar la atención de los usuarios y mantener su atención en la web o en las aplicaciones digitales son cada día mayores. Un enfoque sistémico que reúna a investigadores y profesionales para dar sentido a las evidencias que se presentan en múltiples niveles de análisis es la única forma de desarrollar una comprensión sobre cómo influyen las tecnologías en el cerebro y en la atención. Los datos que ofrece TRAY-AP, sobre todo en las entrevistas en profundidad con los jóvenes, tratan de contribuir a la comprensión de esta importante cuestión.

13.4. Contribuciones a partir del cuestionario

El cuestionario, como hemos indicado, contenía tres preguntas abiertas referidas a cómo mejorar las relaciones entre: estudiantes y profesorado, enseñanza y aprendizaje, y la función de la universidad. Hemos decidido llevar estas respuestas al último capítulo del libro, en el que precisamente se recogen sugerencias, aportaciones e iniciativas derivadas de la investigación para mejorar estas tres esferas de relaciones. Sin embargo, queremos avanzar en este capítulo los tres ejes de las aportaciones de los estudiantes: mejorar la relación entre profesorado y estudiantes mediante la personalización, el conocimiento mutuo, la confianza, la cordialidad y las expectativas; poner el énfasis en la participación, la colaboración, la relación entre fundamentación y práctica, favorecer el debate, facilitar la personalización del aprendizaje y alejarse de las clases basadas en el dictado de apuntes y los exámenes de memorización.

Finalmente, en cuanto a los cambios en la universidad: favorecer las condiciones de participación del estudiantado en la organización de los grados, introducir aspectos de la vida cotidiana en el campus y, sobre todo, cambiar los métodos de enseñanza,

reconocer al profesorado y favorecer espacios de relación en torno a la investigación y la práctica.

Todo lo anterior nos lleva a rescatar la finalidad de este capítulo: responder a cómo realizar un cuestionario para no preguntar lo que ya sabíamos, invitando a la reflexión y dando posibilidades para expresarse, para unirse a la conversación y hacer propuesta para continuar el debate. Todo ello como una posibilidad de compartir el trayecto de la investigación como una experiencia de aprendizaje colectivo.

Referencias

- Aberasturi-Apraiz, Estíbaliz; Correa Gorospe, José Miguel; Martínez-Arbelaz, Asunción (2020). Researcher vulnerability in doing collaborative autoethnography: moving to a post-qualitative Stance. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 21 (3), art. 8. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.3.3397>
- Arufe, Fernando (2021). ¿La universidad prepara adecuadamente a los jóvenes para el mundo laboral? *Economía 3*, 18/10/2021. <https://economia3.com/2021/10/18/463919-la-universidad-prepara-adecuadamente-a-los-jovenes-para-el-mundo-laboral/>
- Bourdieu, Pierre (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI
- Calderón García, Natalia; Hernández-Hernández, Fernando (2019). *La investigación artística. Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad*. Octaedro.
- Carrasco Segovia, Sara; Hernández-Hernández, Fernando (2020). Cartografiar los afectos y los movimientos en el aprender corporeizado de los docentes. *Movimento: Revista da Escola de Educação Física*, 26, e26012. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.94792>
- Chacón, Edixon; Chacón, María; Alcedo, Yesser; Suárez, Martín (2015). Capital cultural, contexto familiar y expectativas. *Acción Pedagógica*, 24, 6-19.
- Correa Gorospe, José Miguel; Aberasturi Apraiz, Estíbaliz; Chaves Gallastegui, Eider (2020). Narrativa y universidad: aportaciones al debate desde un posicionamiento postcualitativo. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 133-151. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9472>
- Gomá, Javier (2023, 2 de junio). Manto o mapa. *El Cultural*.

- Hernández-Hernández, Fernando (2019). Researching the unknown through arts-based research to promote pedagogical imagination. En: Anita Sinner, Rita Irwin y Jeft Adams (eds.). *Provoking the field. International perspectives on visual arts PhDs in education* (pp. 66-78). Intellect.
- Hernández-Hernández, Fernando; Aberasturi-Apraiz, Estíbaliz; Sancho, Juana M.; Correa Gorospe, José Miguel (eds.) (2020). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Octaedro.
- Lodge, Jackson M.; Harrison, Willian J. (2019). The role of attention in learning in the digital age. *Yale Journal of Biology and Medicine*, 92 (1), 21-28.
- Montero, Lourdes (2018). Relaciones entre teoría y práctica en la formación inicial. Percepciones de formadores y estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 36 (2), 303-330.
- Poveda, Belén; Barceló, María Luisa; Rodríguez, Inmaculada; López-Gómez, Ernesto (2021). Percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el practicum: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 32 (1), 41-53.
- Romm, Norma Ruth Arlene (2020). Reflections on a post-qualitative inquiry with children/young people: exploring and furthering a performative research ethics. *Forum: Qualitative Social Research*, 21 (1), art. 6. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.1.3360> .
- Somekh, Brigitte (2007). Last words-speculative knowledge. En: Brigitte Somekh y Thomas Schwadt (eds.). *Knowledge production: research work in interesting time* (pp.197-207). Routledge.
- St. Pierre, Elizabeth A. (2015). Practices for the «new» in the new empiricisms, the new materialisms, and post qualitative inquiry. En: Norman K. Denzin y Michael D. Giardina (eds.). *Qualitative inquiry and the politics of research* (pp. 75-85). Left Coast.

Parte III.

Derivas de la investigación

*No sabía qué escribir, porque
no sabía qué quiere decir aprender:
pensar el aprender desde la
perspectiva de la indeterminación*

EIDER CHAVES GALLASTEGUI
FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ

Resumen

Realizar la investigación de TRAY-AP nos ha permitido ampliar el foco sobre el aprender e introducir referentes que no solo cuestionan la posibilidad de «medir» lo aprendido, sino que nos han ayudado a «mover» su conceptualización. En este capítulo exploramos cómo la comprensión de la indeterminación espaciotemporal en el aprendizaje de quienes participan en TRAY-AP puede contribuir a pensar de otro modo las relaciones pedagógicas en la universidad. Para ello, primero introducimos los conceptos de certeza, incerteza e indeterminación, para después llevarlos al análisis de los diarios de campo multimodales que cada participante compartió en el tercer encuentro. Un encuentro donde se recogen experiencias y circunstancias sobre cuándo, dónde, con quién y cómo tiene lugar el aprender. Dicha propuesta no contó con formas de hacer preestablecidas. De ahí que el análisis ponga una especial atención en los movimientos y enredos de la investigación, reconfigure los sentidos sobre el aprender e invite a las personas participantes a colocarse como observadoras de su aprendizaje implicándose en un «hacer investigación» que se configura mientras tiene lugar.

14.1. Reconfigurar el saber sobre el aprender y el aprendizaje

Una de las problemáticas que nos han acompañado durante la investigación de TRAY-AP se relaciona con el reconocimiento de que, con frecuencia, la psicología y la pedagogía han evitado acercarse a lo inestable e impredecible del aprender y del aprendizaje debido a que se sitúan desde la certeza que les ofrece un marco onto-episte-metodológico realista (Wald, 2017). En su día, Atkinson (2011) hizo referencia a esta tensión cuando estableció la diferencia entre aprender y aprendizaje, entre aprendizaje medible y aprendizaje real. Para Atkinson (2011), el aprender forma parte de un encuentro que comienza a partir de la pregunta: «¿Quién eres?», cuestión que nos lleva a la pregunta: «¿Cómo aprende el otro?» (p. 5). Dar un valor real a esta pregunta conlleva adoptar un enfoque pedagógico que no se anticipa a un estudiante –tampoco a un profesor– ya prescrito, sino que está orientado al futuro y a la novedad, a un sujeto-aún-por-venir (Atkinson, 2018). Un sujeto que se abre a la posibilidad de ampliar nuestra comprensión de la práctica y el aprendizaje. Esta idea supone adoptar un enfoque más incierto, menos prescrito y basado en las nociones de lo no conocido y los sujetos-aún-por-venir, abogando «por una pedagogía sin criterios» (Atkinson, 2017, p. 142).

Lo que fundamenta esta posición es la consideración de que el aprender, como apunta Lenz-Taguchi (2010), no tiene lugar en el «interior» del joven, sino que es el fenómeno que se produce en la intraactividad que acontece en-entre el estudiante, su cuerpo, sus inscripciones discursivas en el espacio de aprendizaje, los materiales disponibles, las relaciones tiempo-espacio en una habitación específica de organismos situados, donde las personas son solo uno, entre otros, de esos organismos materiales. Esta intraactividad afecta y constituye las relaciones pedagógicas en las que el aprender tiene lugar, porque, como nos ha enseñado Haraway (1988), el conocimiento está situado (ver capítulo 2) y el aprendizaje es contextual y se encarna en cada persona (Ellsworth, 2005). De aquí la importancia de explorar los conceptos de certeza, incerteza e indeterminación en la investigación social para llevarlos al proyecto de TRAY-AP.

14.2. Entre la incertidumbre y la indeterminación en la investigación social

Diferenciar la indeterminación de la incertidumbre tiene importantes implicaciones para la reconfiguración de cómo las personas aprenden. La incertidumbre tiene que ver con la epistemología, con no saber si un estado de cosas es o no es; por ejemplo, uno no sabría si algo está aquí o allí, ahora o entonces. La indeterminación, sin embargo, es ontológica y rechaza la idea de entidades determinadas que existan individualmente, proponiendo en su lugar fenómenos en proceso de formación y una relación del mundo radicalmente abierta (Bozalek, 2022). Para explicar la indeterminación, Barad (2007) se remite a la física cuántica de Bohr. Desde ella muestra cómo los átomos poseen un indeterminismo inherente o una falta de identidad en el espacio y el tiempo. La indeterminación es, pues, un des/hacer la identidad que desestabiliza los fundamentos mismos del ser y el no ser. Además, ni el espacio ni el tiempo están predeterminados, sino que surgen de forma intraactiva a través de la aparición de fenómenos.

Siguiendo este hilo, la investigación de TRAY-AP pone a estudiantes e investigadores en situaciones de indeterminación y de no saber. Con las estudiantes esta situación se activó desde el inicio: respondieron a la invitación sin saber lo que iba a ocurrir, vinieron al primer encuentro con la apertura de no saber lo que sucedería y realizaron su trayectoria de aprendizaje, aunque el cómo llevarla a cabo era abierto y no fijado de antemano. Así transitaron entre la incertidumbre del no saber y la indeterminación que hacía que el fenómeno de la investigación se construyera mientras tenía lugar cada encuentro. Esta construcción fue especialmente significativa en la tercera sesión, a la que trajeron un diario que recogía situaciones de aprendizaje. Diario que llevan a cabo sin seguir una pauta, solo tomando la indicación que llevamos al siguiente punto. De esta forma, la investigación se convirtió en un «lugar de posibilidad e indeterminación, en un punto de paso» (Schildermans, 2021, p. 98). Vamos a detenernos en algunos movimientos y desplazamientos de esta tercera sesión.

14.3. El tercer encuentro como apertura hacia la indeterminación

Al terminar la segunda sesión, a cada participante se le comentó que nos gustaría pedirle que pudiera recoger a lo largo de una o dos semanas situaciones en la que considerara que había aprendido de manera individual o con otros. Al volver a encontrarnos comenzamos preguntándoles cómo había ido la realización de la actividad. Este encuentro fue clave en la investigación, ya que surgieron «ideas» sobre lo que la situación permitía (a participantes e investigadoras) pensar sobre lo que sucedía en la conversación.

Las conversaciones se transcribieron y se organizaron por escenas significativas (Denzin, 1977), es decir, por fragmentos de conversación que giraban en torno a una cuestión o situación. Para este capítulo escogimos a siete estudiantes que hacían referencia a movimientos entre la incertidumbre y la indeterminación. En la tabla 14.1 se muestran sus características y el número de escenas significativas con las que hemos dialogado.

Tabla 14.1. Estudiantes y escenas significativas

	Estudiante	Universidad	Grado	Escenas significativas
1	Carlota	UPF	Comunicación Audiovisual	11
2	Maitane	UPV/EHU	Educación Primaria	9
3	Janire	UPV/EHU	Pedagogía	6
4	Lluís	UB	BBAA y Geología	3
5	Marc	UB	Física	3
6	Nerea	UB	Educación Social	3
7	Irene	UW	Ciencias Políticas e Historia	2
Total				37

14.3.1. Pensar desde los conceptos

Para el análisis nos hemos basado en una metodología basada en el concepto (Bal, 2009) por su potencial metodológico como herramienta de análisis. Bal (2002) sostiene que los conceptos facilitan la conversación, apoyándose en un lenguaje común. La inde-

terminación ha sido el concepto base desde el que se ha propuesto el análisis. Partiendo de la teoría de la indeterminación (Barad, 2007; Bozalek, 2022) nos hemos guiado por siete ejes/conceptos clave, como son: la ontología de la relación, la capacidad de acción (*agency*), el ensamblaje, la subjetividad nómada, los espacios lisos, la relación espacio-tiempo y la onto-epistemología realista agencial. Estos conceptos aparecen en el cruce entre la teoría (la indeterminación) y los movimientos de los siete estudiantes a los que se refieren cuando habitan su indeterminación en el transcurso de la investigación y, en particular, en la experiencia de compartir sus diarios de aprendizaje en la tercera sesión.

1. *Enfrentarse al diario de aprendizaje supone afrontar un lugar de indeterminación.* La indeterminación significa que nunca podremos estar completamente seguros, porque el número de acontecimientos inconmensurables e irregulares que ocurren de manera simultánea sobre y en cualquier fenómeno siempre supera a los que se pueden clasificar (Perrotta, 2021). Esto significa una apertura radical, pues supone asumir una infinidad de posibilidades (Bozalek, 2022). En nuestro caso, la invitación a realizar un diario de situaciones de aprender coloca a las personas participantes en un estado de signo de interrogación. Correa Gorospe (2014) ejemplifica esta indeterminación cuando habla sobre cómo la investigación le hace vulnerable al ser «no solo el investigador, sino también el investigado» (p. 57). Estar en interrogación afecta a las estudiantes, como se recoge en las siguientes evidencias:

No sabía qué escribir porque es eso que, vale, que igual estoy aprendiendo cosas, pero luego no sé escribirlo o no sé darme cuenta de qué es eso. (Maitane, Educación Primaria)

Me ha costado identificar qué es lo que he aprendido [...], tengo dudas de si saber disfrutar de estos momentos, esas pequeñas cosas, ¿es un aprendizaje? [...] Sí que tenía la sensación de que he dejado cosas que no he sabido igual identificar ni como aprendizaje. (Iainire, Pedagogía)

Yo lo que he ido apuntando aquí no ha sido como todo lo que aprendía, porque el concepto de aprender puede no ser muy concreto, ¿no? (Marc, Física)

No sabía si era suficiente, si estaba bien, o [...] quizás son las cosas que más quería destacar del día, o que me habían marcado más, o me habían hecho pensar más (Irene, Ciencias Políticas e Historia)

Estas indicaciones muestran la posición inicial ante la tarea sugerida, como un espacio en el que suceden, de manera simultánea, experiencias que se cruzan y se ensamblan: no saber cómo dar cuenta del aprender y no estar seguro si lo que se recoge tiene que ver o no con el aprender.

2. *Lo anterior tiene que ver con la capacidad de acción.* Esta se entiende como un acto, no como algo que posean los seres humanos o los no humanos tal como quiere hacer creer la concepción humanista liberal del sujeto. La capacidad de acción implica entender al sujeto como parte de la reconfiguración continua del mundo (Bozalek, 2022).

Salí [*de los campamentos de verano*] con... mucho aprendizaje y mucha más capacidad de saber qué hacer en cualquier momento de una experiencia así [...]. Al principio estaba sin saber muy bien qué hacía, pero una vez que ya lo estaba haciendo, sentía como que ya estaba más preparada para hacerlo en otras ocasiones. (Carlota, Comunicación Audiovisual)

La incertidumbre se deshace con la acción. Pero la indeterminación se constituye en la acción cuando la indecisión se diluye en el devenir del fenómeno que no está ahí fuera y al que no se llega, sino que se configura en la acción. Cuando se reconoce que nada es permanente, que lo que hoy es foco de la mirada mañana deja de serlo y sigue mutando. O cuando la situación de incertidumbre se afronta asumiendo la indeterminación, no de lo que acontece, sino de lo que genera el acontecer.

3. *Las escenas recogidas también muestran que las personas participantes no se limitan a dar cuenta de las actividades o situaciones que destacan de forma concisa.* Necesitan mostrar los meandros en el que personas, decisiones, modos de relación, aproximación a un yo que aprende, se ponen en movimiento. Estos movimientos contienen y configuran un *ensamblaje* (Deleuze y Guattari, 1988), donde los hechos no son causas de los resultados individuales,

sino el resultado de *múltiples influencias* que operan dentro de constelaciones de artefactos, prácticas y discursos (Bozalek, 2022).

Creo que la influencia que tiene tu entorno sobre ti es inequívoca y que todo esto no viene porque yo haya nacido con interés ni en la física ni en los desahucios ni en el concepto de consentimiento, sino que viene de todo un proceso de gente que me ha rodeado y que, en un momento dado, ha hecho que yo tomara interés sobre algo y a partir de ahí. (Marc, Física)

En este punto tiene sentido introducir el significado que, Karen Barad (2007) da al realismo agencial:

El mundo es una intraactividad en su materialización diferencial [...]. Las unidades ontológicas primarias no son «cosas», sino fenómenos, reconfiguraciones, enredos, relacionales o (re)articulaciones topológicas dinámicas del mundo. Y las unidades semánticas primarias no son «palabras», sino prácticas materiales y discursivas a través de las cuales se constituyen límites (ónticos y semánticos). Este dinamismo es agencia. La agencia no es un atributo, sino las reconfiguraciones continuas del mundo. El universo es una intraactividad agencial en su devenir. (p. 141).

El realismo agencial es una epistemología (teoría del conocimiento), una ontología (teoría del ser) y una ética. Barad emplea el término *onto-epistemología*, con el que asume que determinadas prácticas tienen consecuencias éticas. Por eso las prácticas onto-epistemológicas son siempre onto-ético-epistemológicas. Un concepto clave en el realismo agencial es la noción de intraacción. Karen Barad (2003) se refiere con esta noción al hecho de que los elementos no tienen propiedades inherentes, sino que surgen de la relación, combinándose para la acción. Mediante la noción de intraactividad «emerge una nueva ontología viva» (Barad, 2007, pág. 33) que se basa en la inseparabilidad fundamental. Además, esta noción cuestiona los dualismos y las separaciones, puesto que reclama –como se observa en la naturaleza– que los elementos se constituyan en relaciones, no en separaciones. En el realismo agencial, la teoría es también una práctica material-discursiva, una forma de intraactuar en el mundo. De ahí que para *teorizar y dar sentido* es necesario rastrear experimen-

talmente los enredos y cuestionar los supuestos que se dan por sentados (Bozalek, 2022).

Yo creo que también aprender permite tomar conciencia, en el sentido de que quizá si yo, seguro que he pasado muchos años estando en la escalera mecánica y cuando veía que alguien subía, se ponía en marcha. En el momento en el que me doy cuenta de que quizás esto no es algo nuevo y espontáneo, sino que es un patrón que me pasa cada vez que subo las escaleras mecánicas, tengo la capacidad de decidir si me dejo llevar por lo que me genera mi entorno, o decido que subo las escaleras mecánicas sin mover un solo pie, y ya está. (Marc, Física)

Los prejuicios son construcciones sociales que están tan interiorizadas que no somos conscientes de estos estigmas y cómo nos afectan y convivimos con ellos, ¿no? Identificarlos y trabajarlos es una fortaleza para nosotros, y hay que ser consciente de que ese es el primer paso para erradicarlos. (Nerea, Educación Social)

Marc y Nerea se muestran como parte de una red mediadora de concepciones, creencias, mitificaciones, generadora de estigmas que les afecta y conforma. Se saben en ensamblaje, pero se reconocen con capacidad de autoría para desplazarse del lugar del pensar en el que han sido colocados por las diferentes instancias de socialización.

4. *Una de las constantes del diario son las experiencias que dan cuenta del intento de dar significado a los procesos de aprendizaje. Desde la indeterminación, el significado se hace posible a través de prácticas materiales específicas (Bozalek, 2022).*

La verdad es que creo que me ha servido para..., como..., aunque ya te digo que me ha costado..., pero para identificar diferentes aprendizajes en mi vida en general tanto haciendo la trayectoria como con el diario. (Ianire, Pedagogía)

[La experiencia del diario] ha ido bien, me ha hecho reflexionar y repasar por sitios en los que también hacía tiempo que... los tenía ahí, pero de fondo. No muy conscientemente. Esas cosas que haces

tanto como que ya las has obviado. A veces está bien pasar por ahí otra vez y ver que lo mismo no está tal cual tú mismo lo recordabas al repararlo. (Lluís, Bellas Artes y Geología)

Luego, pienso y digo: ostras, pues a lo mejor, desde la otra manera, desde el otro punto de vista, también podría ser, ¿no? (Nerea, Educación Social)

Existe toda una experiencia previa acumulada [*habla de las mediaciones judiciales*] que permite saber cómo es mejor actuar, y entonces exige como un protocolo [...]. Esto sería como la forma explícita; a ti te cuentan: mira tienes que hacer tal y cual y decir tal y cual, y después está la forma implícita de que es ya el prueba y error, o el ir entrando en un espacio e ir viendo a qué estímulos responde bien la otra gente, a quiénes no. (Marc, Física)

Dar significado no supone escapar de la indeterminación sino habitarla. Ianire, Marc, Lluís y Nerea muestran las estrategias que despliegan para aprender a ser en el ensamblaje de la indeterminación: identificar para reconocerse, configurar la memoria, cambiar de punto de vista, conectar con experiencias previas.

Estos modos de transitar la indeterminación están vinculados con la *ontología relacional* de Barad (2007), quien, desde la filosofía realista agencial, tal y como hemos indicado más arriba, nos propone que las relaciones son las que dan existencia a las cosas como parte del mundo.

Sería interesante también hacer este ejercicio dentro de un año, dentro de cinco años... Seguro que encontraría la misma cantidad de cosas, pero seguro que serían muy diferentes, porque yo, como persona, las cosas que he aprendido, las cosas que me quedarían por aprender serían completamente diferentes. (Irene, Ciencias Políticas e Historia)

Irene muestra que el carácter cambiante del ser que se piensa y se reconoce en relación supone un modo de transitar la indeterminación.

5. *Tanto la propuesta del diario de aprendizaje como las situaciones de aprendizaje de las que hablan las participantes ponen el foco en una subjetividad nómada y, en especial, en los espacios lisos (Deleuze,*

2002). «El espacio liso es un espacio no codificado previamente y donde lo que importa es el trayecto y no los puntos que lo trazan, que lo definen: Los puntos están subordinados al trayecto» (Deleuze, 2002, p. 487):

El proceso de la terapia es un proceso de ir aprendiendo constantemente, porque lo que... Al igual que avanzas, retrocedes, y siempre hay algo nuevo que te descoloca. (Carlota, Comunicación Audiovisual)

Debía pensar un poco más a la hora de cómo hacer la entrada, en plan: «vale, pero ¿cómo puedo expresar lo que he aprendido haciendo esto?». Y... yo creo que me ha llevado a hacer reflexiones o ver..., e ir un poco viendo que si no hubiera pensado... (Irene, Ciencias Políticas e Historia).

En la experiencia de narrar escenas de aprendizaje no codificadas las estudiantes no destacan puntos de anclaje y paradas, sino recorridos, trayectos, espacios lisos donde el aprender no es que tenga lugar, sino que va teniendo lugar.

6. *La ontología no fija, está abierta a reelaboraciones futuras o pasadas, y el espacio y el tiempo son fenoménicos* (Barad, 2007). Se producen de forma intraactiva. Lo que implica que ni el espacio ni el tiempo existen como algo determinado fuera de los fenómenos. El pasado nunca estuvo simplemente ahí para empezar y el futuro no es simplemente lo que se desarrollará (Barad, 2007).

Cuando estuve aquí en la playa, era un sitio al que iba siempre, pero con el temporal que hubo hace un tiempo, estaba todo destrozado. Entonces, como algo que yo conocía de una manera pasó a ser de otra, y me hizo pensar en la idea de que hay cosas que las conoces de una manera y no vuelven a ser así nunca más. (Carlota, Comunicación Audiovisual)

En una investigación anterior (Padilla Petry *et al.*, 2021) vimos que las trayectorias de aprendizaje se configuran en un cruce espaciotemporal. En TRAY-AP damos un paso más para destacar la intraacción entre el pasado, el presente y el futuro. Esto supone asumir una temporalidad que va confluyendo en un ahora, se nutre de lo que fue y de lo que está por venir. En la experiencia

de los estudiantes el «pasado» y el «futuro» se reelaboran y envuelven retrabajados «a través de las prácticas iterativas de la dispersión espacial» (Barad, 2010, pp. 260-261). Al entrar en en los espacio-tiempos no solo de los relatos, sino de la configuración del fenómeno de la investigación, (re)constituimos enredos de otros tiempos y permitimos que venga el pasado a cada encuentro. La cita de Lluís, ya reseñada anteriormente, nos remite a esta situación.

[Realizar el diario] me ha hecho reflexionar y repasar por sitios en los que también hacía tiempo que... los tenía ahí, pero de fondo. No muy conscientemente. Esas cosas que haces tanto como que ya las has obviado. Y a veces está bien pasar por ahí otra vez y ver que lo mismo no está tal cual lo recordabas tú mismo al repasarlo. (Lluís, Bellas Artes y Geología)

Un posible elemento que (re)constituye un enredo de este intraactivo espacio-tiempo podría ser una (intra)actividad anclada en otro espacio-tiempo, como se aprecia si se volvemos a referencias de escenas del pasado que se reconfiguran en el presente (Sadownik *et al.*, 2022) en los relatos de los estudiantes.

Es algo que se mantiene, porque cuando tú eres pequeño y ves a los de bachillerato y «ah, pueden salir al patio, tienen más libertades», y de repente llego al bachillerato y cambian la normativa: «podéis salir, pero vamos a pasar lista en clase y vamos a contar la asistencia», y antes no lo hacían. Pero si esto ya no es educación obligatoria, ¿por qué...? Y luego llego a la universidad y también ponen como obligatoriedad las prácticas, que en algunas prácticas se entiende, porque si no has hecho esa práctica no tienes experiencia, pero hay otras que... es como: ¿por qué me lo pones como que es una obligatoriedad? (Lluís, Bellas Artes y Geología)

7. Por último, desde la onto-epistemología realista agencial del mundo es imposible que un conocedor se mantenga a distancia de lo que se observa y el conocimiento no puede conceptualizarse como una búsqueda abstracta de la verdad emprendida por mentes incorpóreas ajenas a la historia y la cultura (Perrotta, 2021). Para Barad la mente es un espacio-tiempo-materia que actúa como cuerpo agencial. Por eso el «observador» y lo «observado» no son más que dos sistemas físi-

cos que intraactúan para señalar el «efecto» a través de la «causa». Los observadores humanos son posibles, pero no necesarios, y la objetividad es una cuestión de «responsabilidad ante las marcas en los cuerpos» (Barad, 2007, pp. 339-340). De ahí que Barad no base la objetividad en una separabilidad ontológica inherente, sino en una separabilidad agencial intraactiva (Arlander, 2014).

Y como he estado un poco regular estos días, pues se me ha hecho un poco más difícil el hecho de mirar hacia dentro y eso, pero, bueno, he hecho lo que he podido. (Maitane, Educación Primaria)

Todo lo que voy aprendiendo y lo que voy diciendo tampoco es original de mí. Son cosas que van..., las cojo, las doy; van circulando. Y tanto la información como la práctica de las cosas es una cosa que va entrando y saliendo [...]. Porque al final, lo que aprendo yo también es lo que aprende mi entorno, es una cosa que va circulando. (Lluís, Bellas Artes y Geología)

Yo creo que el tema de explicarlo es imprescindible, porque a veces las cosas en tu cabeza hacen parecer como que no entiendes nada. No sabes las ideas, está todo como muy mezclado, pero es el momento de cuando yo lo puedo explicar a mi madre es como que tengo que organizar las ideas, tengo que intentar explicarlo de forma coherente algo que estoy haciendo ahora. Puedo tener muchas ideas en la cabeza, pero tengo que encontrar una manera de dar sentido a estas ideas y esto es al final consolidar el aprendizaje, porque no sirve de nada tener una idea y no saberla comunicar o aprender algo, pero después no saber expresarlo. (Irene, Ciencias Políticas e Historia)

En estos ejemplos, la subjetividad como conciencia del sentido de ser tiene lugar en intraacción con aquello que se observa. Es lo que sucede cuando Maitane se da cuenta de cómo su estado de ánimo condiciona su relación con el diario de aprendizaje; en cómo la intraacción para Lluís configura el aprender; y en el sentido que en Irene consolida el aprendizaje cuando se puede compartir con otros. Esto nos permite pensar que no existe una línea fija entre el yo y el otro, entre la interioridad y la exterioridad (Bozalek, 2022).

14.4. Aportaciones para unas relaciones pedagógicas que tengan en cuenta la indeterminación

Mientras escribíamos este capítulo pensábamos en lo que dice Bozalek (2022) sobre lo que puede aportar la indeterminación para los estudios curriculares y la investigación educativa: contribuye a cuestionar y deshacer la noción de una identidad esencialista bajo la noción de juventud y lo que significa ser investigadora.

Queréis investigar cómo aprenden los jóvenes universitarios, pero luego también hemos hablado de muchas cosas más que igual sí que están relacionadas, pero no hemos hablado de ese tema en sí. Dejar esa libertad de hablar y de expresarnos y de contar en esos cuadernos o en la trayectoria lo que queramos. (Maitane, Educación Primaria)

Reclama una política ético-ontopistemológica que considere las «partes» de una investigación o de un proceso pedagógico inseparables e inextricablemente entrelazadas. Ello implica a un sujeto humano que no existe separado del mundo y donde las entidades, identidades y conceptos cobran existencia a través de disposiciones particulares.

Entonces, creo que al estar en esta situación diferente te obligas a pensar otras cosas, o también aprendes a cómo... estar contigo misma, a sentirte que tienes tiempo para pensar, y cuando piensas aparecen cosas que no habían aparecido antes. (Carlota, Comunicación Audiovisual)

Sí que he aprendido del error, en el trabajo también aprendí bastante del error, pero también cómo... No sé, en el momento en que alguien me explica, o a veces que conectas en una conversación y dicen una cosa que a lo mejor yo tendría que saber, por la carrera que estoy estudiando y darme cuenta: «ostras, esto no lo sabía». (Lisa, Arquitectura)

Implica asumir la naturaleza plural, incierta y desordenada del conocimiento y los desafíos y posibilidades que esta noción aporta a la docencia, el aprendizaje y la investigación, entre las

cuales destaca el reconocimiento de dar espacio para que se oigan las voces a marginalizadas y sus relatos sobre cómo se negocia relacionalmente el conocimiento (Perrota, 2021).

Es un punto de partida [*habla de un interés personal*], y es la posibilidad de abrir un mundo que es infinito en términos de que no está delimitado, porque en el conocimiento hay vínculos entre todo. (Marc, Física)

En todo esto aparece la necesidad de una pedagogía de la inmanencia (Atkinson, 2017). Esta tiene sus raíces en la idea de lo no conocido y trata de acercarse a la situación de aprender sin criterios. Mientras que una pedagogía de la trascendencia tiende a operar a partir de criterios establecidos y asume un sujeto preconcebido, una pedagogía de la inmanencia asume un proceso de devenir, pero sin un «sujeto» claro.

En este punto, la indeterminación se cruza con la inmanencia. Si afrontamos el no predecir y el transitar por la inmanencia, la indeterminación es una de las tensiones en las que nos coloca el sentido del aprender que se plantea en este libro. Porque nos obliga a reconstruir nuestras formas de pensar y de actuar, así como a prestar atención a nuestras imágenes de pensamiento sobre lo que puede llegar a ser un profesor, un estudiante, el aprender, un plan de estudio, una asignatura y la universidad.

Referencias

- Atkinson, Dennis (2011). *Art, equality and learning: pedagogies against the State*. Sense.
- Atkinson, Dennis (2017). Without criteria: art and learning and the adventure of pedagogy. *The International Journal of Art & Design Education (iJADE)*, 36 (2), 141-152.
- Atkinson, Dennis (2018). *Art, disobedience and ethics. The adventure of pedagogy*. Palgrave.
- Arlander, Annette (2014). De la interacción a la intraacción en la performance del paisaje. *Artnodes*, 14, 26-34.
- Bal, Mieke (2002). Conceptos viajeros en las humanidades. *Estudios Visuales. Ensayo, Teoría y Crítica de la Cultura Visual y el Arte Contemporáneo*, 3, 28-77.

- Bal, Mieke (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades: una guía de viaje* (vol. 7). Cendeac.
- Barad, Karen (2003). Posthumanist performativity: toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28 (3), 801-831. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Barad, Karen (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12101zq>
- Barad, Karen (2010). Quantum entanglements and hauntological relations of inheritance: dis/continuities, spacetime enfoldings, and justice-to-come. *Derrida Today*, 3 (2), 240-268. <https://doi.org/10.3366/drt.2010.0206>
- Bozalek, Vivienne (2022). Uncertainty or Indeterminacy? Reconfiguring curriculum through agential realism. *Education as Change*, 26. <https://doi.org/10.25159/1947-9417/11507>
- Correa Gorospe, José Miguel (2014). La vulnerabilidad del investigador narrativo: la investigación con maestras principiantes y futuras maestras de educación infantil. *Praxis Educativa*, 18 (2), 51-61.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (1988). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Pretextos.
- Deleuze, Gilles (2002). *Diferencia y repetición* (trad.: Maria Silvia Delpy). Amorrortu.
- Denzin, Norman (1997). *Interpretive ethnographic practices for the 21st century*. Sage.
- Ellsworth, Elizabeth (2005). *Posiciones en la enseñanza* (trad.: Laura Trafí-Prats). Akal.
- Haraway, Donna (1988). Situated Knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14 (3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Lenz-Taguchi, Hillevi (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-active pedagogy*. Routledge.
- Padilla Petry, Paulo; Hernández-Hernández, Fernando; Sánchez-Vale-ro, Joan-Anton (2021). Using cartographies to map time and space in teacher learning in and outside school. *The International Journal of Qualitative Methods*, 20. <https://doi.org/10.1177/1609406921992906>
- Perrotta, Carlo (2021). Underdetermination, assemblage studies and educational technology: rethinking causality and re-energising politics. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10 (1), 43-56. <https://10.7821/naer.2021.1.638>

- Sadownik, Alicja R.; Bastiansen, Gitte; Gabi, Josephine (2022). Noncompliant learning: diffracting spacetimes, intra-active ropes, and a museum's roping into the city through a curious child. Urban film-making video. *Journal of Education and Pedagogy*, 7 (1), 1-17. <https://doi.org/10.1163/23644583-bja10029>
- Schildermans, Hans (2021). *Experiments in decolonizing the university. Towards an ecology of study*. Bloomsbury.
- Wald, Berthold (2017). ¿Primado de la certeza? Sobre la pérdida de realidad en el realismo «moderno». *Ideas y Valores*, 65 (161), 339-359. <https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v65n161.57441>

Lo que nos dijo el profesorado sobre sus dificultades y tensiones ante el aprender de los estudiantes

JOSE MIGUEL CORREA GOROSPE
FERNANDO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ

Una de las finalidades de hacer investigación es que «altere el mundo real».
(FREITAS y TRUMAN, 2021, p. 524).

La difracción no es un fenómeno óptico que puede parecer sin vida, sino que perturba las dicotomías, incluidos algunos de los binarios más sedimentados y estabilizados/estabilizadores.

De hecho, la comprensión cuántica de la difracción perturba la noche misma de la dicotomía (cortar en dos) como un acto singular de diferenciación absoluta, fracturando esto de aquello, ahora de entonces.

(BARAD, 2014, p. 168)

Resumen

Los grupos de conversación con el profesorado, además de ofrecernos pistas sobre su relación con lo que dicen los estudiantes, nos aportan cómo la «mirada hacia los estudiantes» altera los modos de relación y el lugar en el que se inscriben como docentes. Podríamos resumir en cinco las temáticas aparecidas en los dos grupos: la finalidad de la educación universitaria y el sentido de asistir a la universidad, muy vinculado a la concepción del profesorado universitario como transmisor de conocimiento; la importancia de las transformaciones digitales que se están viviendo en la sociedad y la universidad; las limitaciones para abordar la diversidad del estudiantado en las aulas universitarias;

el papel central que se atribuye a la evaluación en la orientación de las enseñanzas y estrategias de los estudiantes, y la falta de condiciones que el profesorado tiene para afrontar y sostener un necesario cambio metodológico.

15.1. Introducción

El objetivo de los grupos de conversación fue contrastar con el profesorado las declaraciones de los estudiantes sobre el sentido de la universidad, sus concepciones, estrategias, contextos de aprendizaje y el papel que las tecnologías digitales tienen en sus modos de aprender. En el diálogo con las transcripciones de lo que dijo el profesorado exploramos las conexiones, resonancias y reverberaciones que, lo que habían dicho los estudiantes en las entrevistas, provocan en el profesorado.

Barad (2007) propone una metodología difractiva como medio para dar cuenta de las intraacciones entre lo humano y no humano, entre lo material y lo discursivo. Desde la metodología difractiva no consideramos a docentes y estudiantes como elementos independientes, sino como entidades que intraactúan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, haciéndolo también con otros elementos materiales (sillas, mesas, diseños espaciales de los edificios, dispositivos tecnológicos, etc) y discursivos (estructura de los grados, planes docentes, concepciones sobre el rol docente y discente, y las expectativas y los prejuicios ante los roles atribuidos a estudiantes y docentes). Elementos todos ellos implicados y enredados en el aprendizaje que se afectan entre sí. Con esta perspectiva, superamos la brecha ontológica que separa el aprendizaje de los estudiantes como algo externo e independiente de otras intraacciones, donde están implicados los profesores y también nosotros como investigadores; porque somos ontológicamente parte de esa naturaleza y del problema que buscamos comprender.

Usamos la difracción, la intraacción y el enredo para dar cuenta del aprendizaje de los estudiantes, y mostrar que el aprender se basa en ensamblajes humanos y más que humanos. Difractar, descomponer un rayo de luz, permite mostrar sus muchos componentes y, a su vez, coconstruye dichos componentes en el proceso de difracción. Si «la difracción es un cambio material

que cambia un compuesto dado a algo nuevo» (Hickey-Moody y Willcox, 2019, p. 5), en el enredo de la discusión y la *agencialidad* del debate de los grupos de conversación es donde los profesores cocrean los datos extraídos de los relatos y de las trayectorias de los estudiantes, y generan algo nuevo. Es así cómo se revela la intraacción de los objetos/fenómenos que dan cuenta del aprender de los estudiantes. Esto sucede porque, como Murriss (2022, p. 76) nos sugiere, en «la difracción se trata de leer ideas a través de otros al prestar atención y responder a los detalles y especificidades de las relaciones de diferencia y cómo importan».

Ordine (2013) nos ayuda a comprender lo tratado en los grupos de conversación cuando señala la obsesión de poner los estudios universitarios al servicio de una profesión, fruto del utilitarismo económico que ha impuesto el «capitalismo rapaz», cuya finalidad es estudiar para un puesto de trabajo, frente a la orientación de formar a hombres y mujeres que piensen de manera independiente y estudien para ser mejores y más críticos. También su visión sobre la hipertecnologización y su reivindicación de que la materialidad de las relaciones humanas está vinculada con lo que se destila en las difracciones hacia las que se desplazan las discusiones en los grupos de conversación.

Garcés (2020) aporta lucidez a este debate cuando nos invita a abrirnos a la diversidad en la universidad, al tiempo que reivindica un giro que nos ayude a acercarnos a la perspectiva de los estudiantes y atender a lo que necesitamos enseñar y aprender. También el derecho a ser singular y similar (Meirieu, 1998) atraviesa la discusión y permite reflexionar sobre las dificultades que provoca repensar a los estudiantes desde la perspectiva de la diversidad. Lo que implica afrontar el reto de construir una Universidad inclusiva, tomando conciencia de privilegios y marginaciones que estructuran el acceso a ella y que se abra a reconocer la diversidad de los estudiantes y la variedad de sus modos de aprender. Todo ello sin olvidar las dinámicas de poder existentes en el seno de la universidad (Nasir *et al.*, 2020).

Las conversaciones con el profesorado nos llevaron a cinco difracciones fluidas, que se ensamblan con lo manifestado por los estudiantes sobre sus relaciones con el aprender. Primero, la importancia que tiene la concepción tradicional del papel del profesor universitario como transmisor de contenidos, especialista disciplinar, y la influencia que ello tiene en los aprendizajes

de los estudiantes, en la medida en que se orientan y evalúan en función de que cumplan o no las expectativas docentes. En segundo lugar, la influencia de las transformaciones digitales que se están viviendo en la sociedad y la universidad: competencias, dispositivos, experiencias virtuales de formación, posibilidades, cambios y sus influencias en la transformación como profesores. En tercer lugar, las limitaciones para abordar la diversidad de los estudiantes en las aulas universitarias, fruto de estructuras organizativas que favorecen la cantidad de estudiantes que se pueden acoger con el mínimo coste. En cuarto lugar, el papel central que se atribuye a la evaluación como repetición o aplicación de lo dicho en clase o realizado en los laboratorios, determinando la orientación de las enseñanzas en los grados y el acomodo de las estrategias de los estudiantes para hacerles frente. Y, por último, la falta de recursos y condiciones adecuadas que el profesorado tiene para afrontar y sostener el cambio organizativo y metodológico que supone acoger la diversidad de los estudiantes y plantear una enseñanza que favorezca el aprender con sentido.

15.2. Los grupos de conversación

Los grupos de discusión y los *focus groups* se han venido utilizando para recoger datos cualitativos en la investigación, primero en los estudios de *marketing* desde hace más de 100 años y, más tarde –desde los años setenta del pasado siglo–, en las ciencias sociales (Smithson, 2007). Se han definido como «un debate cuidadosamente planificado para obtener un entorno definido» (Kreuger 1998, p. 88). Se caracterizan por dar seguridad y cohesionar a los grupos, generando las condiciones idóneas para poder compartir opiniones e interactuar entre participantes (Onwuegbuzie *et al.*, 2009). Por eso organizamos grupos de conversación seleccionando a los participantes en función de su diversidad (edad, experiencia docente, grados, género, área de conocimiento), pensando que esto sería un aspecto que enriquecería la discusión, ofreciendo puntos de disonancia ante las cuestiones que debatir.

Asumiendo este marco de referencia, el propósito de los encuentros con los docentes fue que se articularan como grupos de conversación, modalidad que, a diferencia de los *focus groups*, está abierta a lo imprevisto, no rehúye las derivas, y, aunque se

comparte un guion de temas, estos pueden variar en función de los movimientos del grupo. Esto supone que, en un grupo de conversación, los contextos, roles y factores que moderan o median en los resultados (los datos obtenidos) pueden ser interdependientes y variables en el tiempo y el espacio e impredecibles al control de los investigadores porque ocurren en la vida real, en los ámbitos de la práctica (Traynor, 2018, p. 1, parafraseado). Los grupos de conversación con profesores difractan el relato de los estudiantes sobre su aprendizaje y crean un marco de comprensión materialista de enredos e intraacciones entre lo humano, lo no humano y lo material-discursivo.

Los grupos de conversación con profesores de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y de la Universidad de Barcelona (UB) se llevaron a cabo en una sesión de dos horas en abril y junio de 2022. Como preparación de la sesión, los participantes recibieron una invitación con una breve presentación del proyecto TRAY-AP y algunas preguntas orientativas para la conversación que íbamos a celebrar.

Durante el encuentro, cada pregunta se fue leyendo en el grupo y posteriormente se abrió la conversación. Los participantes dieron su opinión comentando las frases o lo dicho por los otros integrantes del grupo. Con cada bloque estuvimos 10 minutos, recogiendo lo que les permitía pensar y las resonancias que generaban. Transcurrido ese tiempo, se pasaba al siguiente bloque de preguntas. En ambos escenarios, el guion recogía los siguientes apartados que organizaban los bloques de preguntas: 1) «Sentido de ir a la universidad», 2) «Concepciones sobre el aprender», 3) «Estrategias de aprendizaje», 4) «Ecologías del aprendizaje y contexturas», 5) «Tecnologías de aprendizaje y en el aprendizaje». El sexto era un apartado sobre sugerencias para mejorar las relaciones entre enseñanza y aprendizaje en la universidad. En el capítulo 13 está recogido el listado de frases que se llevaron al debate en los grupos de discusión y que procedían de los encuentros con los estudiantes.

En el País Vasco (UPV/EHU) participaron siete profesores de los grados de Derecho, Química, Antropología, Música, Educación, Sociología, Informática. En Cataluña (UB) fueron seis profesores de Geología, Economía y Empresa, Medicina, Educación, Bellas Artes e Ingeniería de Telecomunicaciones y Aeronáutica. En ambos grupos dos investigadores orientaban la conversación

y otros dos participaban como observadores tomando notas de lo que llamaba su atención. De cada grupo de conversación se hizo la transcripción que se llevó a una tabla, donde en la primera columna estaba la frase desencadenante; en la segunda, lo que dijo el profesorado; en la tercera, los temas de los que hablaron, y en la cuarta, lo que nos permitió pensar en relación con lo que tratamos de comprender con el proyecto TRAY AP. Lo que presentamos a continuación es una síntesis de lo recogido en estas tablas, poniendo el énfasis en algunas de las difracciones que generaron las conversaciones.

15.2.1. El sentido de ir a la Universidad en un mundo VICA (volátil, incierto, complejo y ambiguo)

Empezamos abordando una temática recurrente en la docencia universitaria: la tensión que plantea el estudiantado entre recibir una formación para la vida –dado que no se puede prever cuál será el destino profesional en un mundo cambiante– o aprender algo productivo para acceder al mercado de trabajo. La preocupación sobre la vinculación con las salidas laborales de los estudios llega a los profesores de todos los grados. El profesorado reconoce que el estudiantado se da cuenta de esta brecha entre la universidad y el mundo laboral, pero que, con el paso del tiempo, valoran el aprendizaje en las aulas universitarias. Una profesora de la UB lo expresaba de esta manera:

El estudiante que hace Económicas y sobre todo Administración de Empresas, lo que quiere es el mundo real, ¿no? Y critica mucho, precisamente, que el enfoque que se da en la facultad es excesivamente teórico en algunas asignaturas. [...] Mi facultad [...] agregó esas encuestas de inserción laboral. [...] Y ahí había muchas preguntas [...]. Pero al final había una que siempre era ¿te volverías a matricular en la facultad? Y el 80% decía que sí. Por lo tanto, había una contradicción. Y es que cuando acababan y se insertaban en el mundo laboral, se daban cuenta de que las partes teóricas que se les había dado les permitían después tener capacidad crítica en su propio trabajo.

En este debate sobre la finalidad de la formación, el profesorado señala que los grados que cursan los estudiantes marcan las diferentes expectativas hacia el aprendizaje en la universidad.

El profesor de Informática de la UPV/EHU lo expresa en estos términos:

En Informática no sabía si los alumnos iban buscando desarrollar un pensamiento crítico, pero si buscaban eso, se equivocaban. Porque hay muchas verdades en ingeniería, y las verdades, como que a los profesores nos permean y se nos nota. Por eso, ¿qué vamos a discutir?

Este mismo profesor pone el énfasis en algunos de los rasgos que marcan la diferencia entre los estudiantes que influyen en sus expectativas y disposiciones respecto a la universidad:

Un alumno de primero no es igual que uno de cuarto; uno de Informática no es igual que un alumno de Derecho; un alumno de máster no es igual que uno de grado y, además, cada uno dependiendo de dónde venga, si es hijo de inmigrantes y su familia está más apurada, pues tiene una visión; si es hijo de profesores universitarios, tiene otra visión; o sea, existe una pluralidad brutal.

Estas diferencias también se vinculan con lo que se ofrece en los grados, como señala la profesora de Educación de la UPV/EHU:

En Bellas Artes [...] no exigen tanto esa relación con el trabajo productivo. En cambio aquí, en Educación, buscan continuamente la traducción a ese contexto de trabajo.

En esta diversidad de finalidades influye el cambio permanente de las profesiones que estamos viviendo, donde surgen nuevos perfiles profesionales y demandas del mercado de trabajo. Esto influye, como apunta la profesora de Antropología de la UPV/EHU:

Que también el alumnado visualice mejor qué es lo que puede hacer en todos los campos, dónde puede trabajar. También un poco buscar un equilibrio entre las dos cosas [*la formación para una profesión y la formación para la vida*].

No hay que perder de vista que estos cambios se inscriben, como señaló Zigmunt Bauman (2007), en un mundo atravesado por una realidad volátil y vacilante. Que se presenta incierta, que hace que no sepamos hacia dónde van los hechos; compleja, que nos impide tener una visión completa de lo que sucede, y ambigua. En este mundo VICA, los perfiles profesionales se han desdibujado y los estudiantes universitarios viven con la inquietud de no saber qué futuro profesional les depararán los estudios de grado que están realizando y qué salidas profesionales deben buscar. Esto lo recoge un profesor de Química de la UPV/EHU cuando dice:

Antes, cuando estudiaba Química, visualizaba un puesto de trabajo muy directo. Hoy en día eso es muy diferente; hay carreras que son mucho más especializadas, y la Química hoy en día se ha quedado muy abierta, y es como que estudias Química y muchos alumnos piensan que luego no tienen un puesto de trabajo directamente. Hay mucha incertidumbre en ese sentido.

Frente a esta realidad, la universidad duda entre ofrecer marcos de referencia para dialogar con el no saber, adaptarse a unas demandas que cambian constantemente, plegarse a los intereses cambiantes del mercado laboral o centrarse en formar con un criterio fundamentado y crítico para dialogar con estas circunstancias.

15.2.2. Concepciones sobre el aprender

Empezamos dialogando si se aprende cuando se participa en contextos colaborativos o colectivos donde se favorece el debate, la discusión, la deliberación y la socialización. Los profesores reconocen la oportunidad del aprendizaje intergeneracional que ofrece la universidad y la importancia de lo colaborativo, pero surgen dos matices importantes: la falta de preparación para este aprendizaje en grupo y el pánico de pasar de lo grupal a lo individual. En la Universidad de Barcelona (UB) una docente de la Facultad de Educación problematiza esta pregunta:

La cuestión de aprender con otros es un arma de doble filo. Yo creo que tenemos... un exceso. En general hay, creo yo, en mi Facultad

de Educación y en mi contexto, una superabundancia de estrategias de aprendizaje y de momentos colaborativos, participativos: vamos a debatir, vamos a transformar, vamos a crear y vamos a hacer este mundo mejor, en el campo de la educación. Pero el alumno también tiene que enfrentarse a la soledad de hablar consigo mismo, con los contenidos, con las materias, con, incluso, con la relación con el tutor del trabajo final de grado, que a mí me parece una relación fantástica en la que puedes dedicarte a unos –digamos– afectos, a unos cuidados y un tacto pedagógico que no tienes, no puedes tener en el aula.

Para otra docente de la Facultad de Economía y Empresa de la misma universidad:

El estudiante ha ido trasladando más la pauta de voy del bachillerato a la universidad con las mismas formas de comportamiento y la misma percepción. ¿Qué contaros? No soy capaz de que lean de verdad, no soy capaz de que definan fuentes de información adecuadas; cogen en internet cualquier tontería, y más hoy con las *fake news*, y te pasas dando casi una hora de clase diciendo: «cuidado con la información, hay que ser muy preciso», y no hay manera.

Se reconoce que el aprendizaje es un proceso diferido, de manera que, solo transcurridos los años, el alumnado se da cuenta de lo que aprendió. Esto lo señala el profesor de Informática de la UPV/EHU:

No sé si ese algo [que se aprende] se hace significativo hasta mucho después. Muchos alumnos nuestros, a los años de terminar la carrera dicen: «cuánto aprendí en Informática y qué poco consciente fui de lo que había aprendido, ahora me doy cuenta, después de muchos años, ahora me empiezo a dar cuenta de lo que aprendí.

15.2.3. Estrategias de aprendizaje

Para el profesorado, las estrategias son diversas, ya que no todos los estudiantes aprenden igual; las estrategias van evolucionando en función de contextos, grados y a lo largo de la vida. En este sentido comenta la profesora de Derecho en la UPV/EHU:

El otro día me vino una alumna y me dijo «es que no me da tiempo a todo». Normal, estás en primero, date tiempo, [...] hay muchísima gente que hace esto, que es..., ponen los colores, y pasa así, y luego lo voy a pasar a limpio, y luego le pongo un color aquí... Ese tiempo perdido en tener el oro que deben ser los apuntes, si lo hubieras gastado en entenderlo [...], y luego: ¿esto lo has entendido? «No, no he entendido nada». ¿Entonces, para qué me has puesto colorcitos? No veo esa técnica de a base de repetir me va a entrar, algo me va a entrar... Como técnica de aprendizaje dices, es que no puede ser...

Las rutinas y procedimientos de los estudiantes varían de unos a otros, siendo los procedimientos de evaluación los que determinan, «el éxito o el fracaso de estas estrategias, el criterio de selección utilizado por los estudiantes. El éxito académico es prioritario, [...] y los resultados son lo que mandan» como indica el profesor de Informática de la UPV/EHU. Sobre esta cuestión reflexiona también la profesora de Medicina de la UB:

Mis estudiantes, en la Facultad de Medicina, son de un perfil muy concreto, con unas notas muy concretas. ¿Qué han hecho en su vida? Como yo hice, solo estudiar, porque si tienes que sacar nota para poder entrar, pues solo haces eso. [...] Entonces la universidad es un poco lo del bachillerato: vuelve a sacar la mejor nota para tener un buen currículum para presentarlo en la media del MIR. Y después ¿cuál es la pregunta tipo test que va a salir en el MIR? [...] A ellos mismos es que no les interesa aprender por proyectos, porque si después en el MIR les evalúan por tipo test, nosotros también nos adaptamos a hacer exámenes tipo test porque les van a evaluar así.

La rentabilidad de estos mecanismos de aprendizaje marca sus estrategias, que van desde la memorización pormenorizada, compulsiva de cada palabra, incluyendo las tildes ortográficas, hasta fórmulas más relajadas centradas en la comprensión de lo que se lee y tiene que estudiar. En este apartado se abordó otras dimensiones de las estrategias de aprendizaje que favorecen la concentración, la atención y el bienestar personal. Para la profesora de Educación de la UPV/EHU:

Para que haya aprendizaje tiene que haber conexión [...] y eso está relacionado con la concentración y la atención.

Estos dos aspectos se vinculan con las tecnologías digitales a las que se consideran fuente de dispersión porque, como nos comentaba el profesor de Geología de la UB:

A mí me ha pasado alguna vez esto del móvil. [...] Yo voy hablando, tiro, me voy para atrás y luego vuelvo para delante, entonces cuando veo a la persona que ya había detectado, estaba con el móvil y luego le hago una pregunta. «Ah, no sé». «No lo sabes, ¿verdad? ¿Sabes por qué no lo sabes?». «¿Por qué?». «Porque estabas con el móvil, te he visto que estabas. Habías desconectado totalmente».

15.2.4. Contexturas de aprendizaje

La noción de contexturas remite, como se ha visto en el capítulo 10, a la permeabilidad de contextos de aprendizaje, de los movimientos entre lo que se aprende en una institución y en otras entidades y situaciones. La idea clave es que los contextos de aprendizaje no están cerrados, sino que son porosos y fluidos. Tenerlo en cuenta es clave para el profesorado, puesto que el estudiantado, sin ser consciente de ello, suele asumir ese fluir con naturalidad. Este enfoque lo refleja el profesor de la UB de Geología cuando manifiesta:

Se aprende en contextos colaborativos, pero sobre todo poniendo el énfasis en la socialización. Nos ocurre cuando cogemos dos furgonetas, vamos a hacer un trabajo de campo y vamos rotando y estamos dos días. A nivel de grupo y de formación competencial y profesional y hasta emocional es un gran logro.

Complementa esta visión sobre el papel de la socialización la profesora de Educación de la UB:

Ese sentido de comunidad sería el *bonding* (establecer vínculos afectivos) y el *bridging* (establecer vínculos, puentes) sería esa necesidad imperiosa de conectar y de lograr transferir, traspasar, digamos el espacio del aula y que vean esta conexión con el mundo que ellos ven, del real.

Esta conexión entre entornos de aprendizaje la destaca la profesora de la Facultad de Economía y Empresa de la UB, cuando

reflexiona sobre sus alumnos como personas que transitan por mundos conectados:

Son personas que yo trato de imaginar, a veces, conectadas con mundos familiares, personales, de iguales y otros contextos. El grupo de iguales, la familia son factores protectores de alguna manera que van a acompañar. Forman parte de este proyecto formativo del estudiante; normalmente no está aislado de estos contextos. Para mí tiene mucho sentido y también sería importante considerarlos así, no como un ente que se acaba ahí en una silla, sino en conexión con su vida. Claro. Eso es un reto, el tema de saber quiénes *son*.

Pensar desde la noción de contexturas implica, tirando del hilo que aporta esta profesora tener una visión más holística de los estudiantes. Lo que supone considerar los bagajes que traen a la universidad. Algo que en la universidad española es una ilusión por el tamaño de los grupos (de 40, 60 o 100 estudiantes) y por los modos de relación que se promueven en las maneras de enseñar que se plantean (clases expositivas, exámenes de papel y lápiz...). Sin embargo, los bagajes están cambiando y es algo que afecta al profesorado, como dice la profesora de Economía y Empresa de la UB:

En nuestro grupo se está cambiando mucho con respecto a los propios valores con que vienen. Este año he tenido verdaderos problemas para construirme mis listas y para dirigirme a ellos. Y no es ninguna crítica, sino simplemente porque no estaba tan acostumbrada a trabajar con tantos apellidos árabes. Tengo muchos estudiantes. Entonces yo misma he tenido problemas, porque a veces no identificaba ni cuál era el apellido y cuál era el nombre, porque son compuestos y diría que el 60 % de mis estudiantes este año tienen valores diferentes.

Para dar respuesta a esta situación, que no implica mucho más que saber que los nombres en otras sociedades son compuestos, es necesario adoptar otras estrategias, como las que señala la profesora de Educación de la UB:

En mi grupo de investigación trabajamos con estudiantes de situaciones vulnerables. El grupo de iguales, la familia, son factores

protectores de alguna manera que van a acompañar y que forman parte de este proyecto formativo de estudiante. [...] Eso es un reto, el tema de saber quiénes son. Tenemos herramientas para saber quiénes son, aunque sea de forma general y global. ¿Quiénes son? Son estudiantes de una edad determinada, en un curso determinado, cursando otras asignaturas, tienen unos conocimientos previos o deberían tenerlos, si no los tienen, nos va a estar afectando...

Seguramente, ese *quiénes son* está apelando no solamente a si les gusta hacer algo, sino que supone reconocer desde donde miran el mundo y los conocimientos que se les presenta a su consideración, cómo transitan entre el dentro y el fuera de la universidad, el papel del capital social y cultural que traen..., pero a esto la actual universidad no llega, porque funciona más desde el modelo de fábrica o de empresa de los años cincuenta del pasado siglo, que como entornos flexibles y personalizados de algunas instituciones contemporáneas.

15.2.5. Tecnologías digitales en el aprendizaje

En la conversación con el profesorado se cuestionó el lugar de las tecnologías digitales en la formación universitaria, así como la situación y necesidad de las competencias relacionadas con estas tecnologías del estudiantado y del profesorado. Sobre el papel que pueden tener estas tecnologías en la universidad, la profesora de Derecho (UPV/EHU) comentó:

No lo tengo nada claro, solo tengo dudas, sobre qué lugar han de tener las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) en la educación universitaria. Soy un poco escéptica. No creo que deban tener excesivo. El otro día una compañera me contó que una cosa que se está poniendo de moda es: das clase, haces una especie de cuestionario y el alumnado en el móvil responde si lo que acabas de presentar está bien o mal. Ella hace esto en clase, no sé si es bueno. Ya sé que todo es cada vez más rápido y se dedica menos tiempo al estudio de las cosas, pero creo que en principio eso, perdonad el escepticismo, no me parece que sea algo bueno para la enseñanza universitaria, pero tengo más dudas que otra cosa.

A estas dudas, que reflejan escepticismo, se une el profesor de Informática de la UPV/EHU abriendo un nuevo frente de preocupación:

Y ahora ¡Tiktok, Tiktok! Vale, sí, y Facebook ahora es de viejos. ¿De qué hablas cuando hablas de tecnología? Hay un profesor que utiliza Facebook en clase. Una tecnología que es un ancestro para esta gente que utiliza Tiktok, «¡vamos a utilizar Tiktok!», pero ¿para qué? Si no sabes, si no conoces, si no entiendes. Entonces claro, como los jóvenes utilizan Tiktok, ahora tenemos que dar clases con Tiktok [...]. La cuestión es: ¿los profesionales de la enseñanza hacen uso racional de los recursos ya disponibles desde hace 30 años para su propia eficacia personal para la enseñanza? Por ejemplo, aquí estamos nosotros, ¿sabemos utilizar bien una hoja de cálculo? Digo bien ¿eh? [...] ¿Sabemos hacer vídeos? Pero qué vídeos hacemos... [ríen]. Qué bodrio de vídeos hacemos los profesores. Son inaguantables [...]. Los profesores especialistas en enseñanza informática tenemos un congreso, las jornadas de enseñanza, con la pandemia tuvo que ser virtual, lo hicimos con vídeos... ¡Dios, qué vídeos! [ríen]. ¡Si eso son los vídeos, ¿cómo serán las clases?!

Lo que plantea este docente lleva implícito el reconocimiento de que el profesorado, seguramente, por el tiempo que requiere dominar los dispositivos más habituales, frente a las múltiples exigencias que plantea la universidad, no controla las aplicaciones que podría utilizar en la docencia como lo hacen los estudiantes de forma habitual. Algo a lo que se refiere el profesor de Bellas Artes:

Mi experiencia es que, cuando les he dicho: «¿por qué no utilizáis estas herramientas para el trabajo colaborativo o para grabar los vídeos que os pido?», siempre he hecho el ridículo, porque me han dicho: «nos estás hablando de unas tecnologías... Ahora se hacen cosas mucho más...». Y yo ya he decidido no meterme en su terreno, porque siempre que me he metido he hecho el ridículo, «mira con lo que nos viene el profe ahora».

En lugar de enfrentarse a las condiciones y desafíos que plantea el mundo digital, el profesorado y la universidad tienden a inhibirse frente a la situación de no saber en la que los coloca.

digital y la identificación de dispositivos necesarios para abordar con solvencia el currículum de las asignaturas a impartir.

Actualmente la digitalización se está consolidando dentro del conocimiento disciplinar de las asignaturas de ciertos grados – especialmente a partir de la pandemia– y en el posterior trabajo profesional como egresados. La *plataformización* de la educación universitaria aparece como fundamental en un momento como el actual, en el que las pantallas cada vez son más relevantes y están más presentes en la universidad. Cuesta imaginarse la enseñanza de determinadas materias sin la presencia de pantallas y de algunos programas informáticos.

No hay disciplina hoy en día, y no os voy a vender la Informática, porque no tengo por qué, donde puedas ser competitivo y eficaz, sin manejar las herramientas que la informática provee para tu propia profesión o disciplina (profesor de Informática de la UPV/EHU).

Este profesor ejemplifica esta afirmación en diferentes grados y disciplinas:

Si vamos a Derecho, lo que no es de recibo, desde mi punto de vista, para la eficacia personal de un profesional del Derecho es que yo, que soy un profesional de la Informática, encuentre cualquier *link* antes que un alumno de Derecho. Un alumno de Derecho tiene que saber encontrar las leyes, se le tiene que enseñar, si es que no sabe que hay buscadores y recursos. Hay cosas que un profesional del Derecho tiene que haber aprendido, y no hay más si quieres ser eficaz. O como decía un buen amigo, profesor en Psicología: «No se puede hacer psicología científica sin un acceso eficaz a las bases de datos de publicaciones científicas de psicología, y si no manejas ese recurso no eres un buen psicólogo. O no eres un psicólogo eficaz».

En esta afirmación se habla de la necesidad de saber acceder a fuentes de información. Pero es indudable que la relación con las tecnologías y recursos digitales no termina aquí. La cuestión adquiere otra dimensión cuando se sitúa en relación con los modos de aprender y, en particular, con la disposición hacia la multitarea o el cómo relacionarse (no acceder) con la información, aspectos que son relevantes en el aprendizaje de los estudiantes.

Aunque esta vía queda abierta, pues, como indica la profesora de Educación de la UB:

Yo no soy especialista, pero empieza a haber estudios de que incluso con multitarea pues desarrollan un enfoque profundo. No sé cómo, pero... Pero algo hay ahí (explorar).

Dos testimonios más amplían la reflexión sobre los posibles sentidos que puede tomar la formación en la Universidad, a partir de tener en cuenta las disposiciones que han activado las tecnologías digitales:

Yo creo que es un medio. Igual que otros muchos que tenemos. Y no tiene que convertirse en una finalidad. Todos tenemos que utilizar el Socrative o aplicaciones similares. Son herramientas que nos son útiles. Pero aquí hay algo que me chirría: lo de que son facilitadores de multitarea. Tú no aprendes haciendo el *multitasking*. Creo que también es un problema, que, al menos, no sé vosotros, pero que yo también tengo. El restringir las multitareas para conseguir un conocimiento, un aprendizaje profundo. Y esto creo que a veces es difícil. (Profesora de Medicina de la UB)

Yo me paso cada vez más horas los primeros días de clase y ya me olvido de explicar el programa para que sepan lo que es un recurso científico, cómo se coge, qué criterios hay que utilizar para la búsqueda. Hasta tenemos un *power point* que un asociado viene a explicar para que sepan utilizar Google Académico, o lo que sea, para hacer una investigación. Es igual, no sirve de nada. En este examen, que es una prueba de síntesis, volvían a ponerme *links* de periódicos. Cuando nosotros luchamos contra los periódicos porque las noticias de Economía son terroríficas si están escritas por periodistas. Pues no hay manera, y me he pasado todo el año para que pongan artículos científicos, informes del Banco de España... No hay manera. Es igual. (Profesora de Economía y Empresa de la UB)

En este punto vemos cómo el profesorado transita entre el reconocimiento de que algunos dispositivos son necesarios para la docencia y las limitaciones que tienen para su uso, por las condiciones laborales –sobre todo, las que se pusieron de manifiesto durante la pandemia– por la falta de tiempo para dominarlas.

Lo que les coloca en una situación de inseguridad frente a los estudiantes que, no solo están más actualizados, sino que tienen mayor competencia en su uso. Lo que abre la cuestión de reducir la relación con las TIC a su uso, sobre todo para acceder a la información y no considerar que el profesor tiene un papel para que este acceso se haga con rigor y sentido crítico. Además de tener en cuenta que la disposición a la multitarea genera dispersión e influye en la falta de profundidad en el aprendizaje de los estudiantes.

15.2.6. Aportaciones y dificultades para transformar las relaciones entre enseñanza y aprendizaje

En la conversación con el profesorado aparecen aspectos relacionados con las cuestiones metodológicas y de organización universitaria. Las hemos colocado en forma de listado para que destaquen los aspectos que señalan los docentes que pueden contribuir a sostener otras relaciones entre enseñanza y aprendizaje:

- Ofrecer oportunidades para personalizar, para hacer comunidad (*bonding*) de aprendizaje. Lo que exige al profesorado y alumnado reconocerse.
- Conectar (*bridging*) la universidad (los grados, la actividad en el aula) con la sociedad y el mundo real.

En estos dos temas, como veremos en el último capítulo (19), hay conexión entre las aportaciones del profesorado y las sugerencias del estudiantado a las preguntas 6, 7 y 8 del cuestionario (ver capítulo 13), donde remarcan y reclaman un cambio en la relación, la comunicación y el reconocimiento.

Pero estas contribuciones quedan limitadas por las dificultades. De hecho, el profesorado señala especialmente dificultades para transformar las relaciones entre enseñanza y aprendizaje, entre estudiantes y docentes.

- Se reconoce que hay pocas condiciones favorables para implementar innovaciones. A pesar de ello, se valoran propuestas como el aprendizaje por proyectos, que supone un valor añadido en la implicación del alumnado en las tareas de aprendiza-

je. Además, implica que el profesorado confíe en la autonomía de los estudiantes.

- La evaluación del conocimiento factual y declarativo aparece como un obstáculo porque perpetúa estrategias y prácticas reproductivas. La profesora de Medicina de la UB mostraba más arriba esta tensión que arrastran sus estudiantes:

No les interesa aprender por proyectos, porque si después en el MIR les evalúan por tipo test, nosotros también nos adaptamos a hacer exámenes tipo test porque les van a evaluar así.

- Las actuales estructuras departamentales cerradas impiden la colaboración y el conocimiento entre profesores. El profesor de Ingeniería Informática de la UB dibuja esta situación en los siguientes términos:

El problema es que la estructura de la universidad, mientras siga siendo de departamentos, y tienes el departamento de Matemáticas, separado del de Física, separado del de..., ¿cómo van a salir los planes de estudio? Pues Matemáticas I, Matemáticas II, Física tal... Y como los que tienen que votar un cambio de estructura son los jefes de departamento, ¿quién va a votar en contra de eso? Eso solo se resuelve con una revolución en la que se corten cabezas. Esa es la única salida.

- Finalmente, una dificultad estructural para el cambio ha sido plantear unos, supuestamente, nuevos planes de estudio, sin tocar modelos organizativos ya existentes. La profesora de Economía y Empresa de la UB, al referirse a la puesta en marcha del plan Bolonia, señaló algunas de los factores que impiden hacer cambios estructurales:

Con la vicerrectora revisamos todos los planes nuevos de los grados y más del 90 % de los planes de estudio eran iguales (a los de las licenciaturas). Se compactaron cuando eran más grandes y nada más. Pero todos seguíamos demandando nuestra asignatura. Mi rector me dijo: «tienes libertad para viajar si quieres». Yo hice un itinerario por universidades europeas, para ver cómo lo habían puesto en marcha. Porque aquí habíamos hecho un desastre: habíamos empezado por los másteres y, por tanto, ya estamos estructurando

el conocimiento de una manera totalmente errónea. Y claro, ellos hicieron otra cosa. Las universidades serias se lanzaron a hacer un cambio radical en sus planes de estudio. Se pusieron a trabajar con evaluación continua, con proyectos, por clase inversa, etcétera. Primero, habían reformado sus universidades, sus estructuras departamentales, su sistema de contratación, su rendición de cuentas con respecto a la investigación. [...] Aquí no cambiamos nada y pusimos un producto nuevo y ¿qué salió? Lo mismo.

Dejamos que resuene esta última aportación. No se trata de reafirmarse en la imposibilidad de cambiar las estructuras, pero la persistencia en sostener un *statu quo* que no afecte a las parcelas de poder de los departamentos y que no cuestione las jerarquías dificulta que la universidad haga un giro en el que incorpore y dialogue con un mundo VICA y a unos estudiantes que reclaman ser reconocidos y otros modos de enseñar.

15.3. Para seguir con la conversación

El encuentro con los profesores problematiza el aparente consenso sobre la finalidad de los estudios universitarios, las concepciones sobre el aprender, las diferentes estrategias y condicionamientos de los aprendizajes, los variados contextos donde se aprende y el papel ambivalente de las tecnologías digitales para el aprendizaje. Las conversaciones que hemos mantenido nos ofrecen una diversidad de visiones ensambladas en un sistema estructurado que ordena y homogeneiza las diferencias.

A partir de una lectura difractiva de las aportaciones (Chadwick, 2020), hemos tratado de cuestionar, por un lado, el binarismo establecido entre alumno y profesor, mostrando que no están separados, sino en relación y que el aprendizaje que ocurre dentro y fuera de la universidad no los proyecta como lugares estancos, sino como espacios relacionados en la continuidad y la discontinuidad.

Por otro lado, también hemos incorporado en la conversación otros elementos materiales y discursivos que muestran cómo frecuentemente el estudiante universitario es relegado a posiciones subalternas. Los grupos de conversación también son relevantes porque posibilitan que docentes que transitan por grados dife-

rentes se escuchen y entren en relación. Esto lo valora la profesora de Educación de la UB:

Es superinteresante escuchar todo lo que compartís y cómo me gustaría que pudiéramos generar espacios para que también puedan las y los estudiantes entender nuestra voz y desde dónde hablamos cuando actuamos en determinadas luchas. La universidad tiene un sentido para nosotros que quizá es diferente para los estudiantes. Pero me refuerza su valor el hecho de que hoy, la víspera de San Juan, profesionales de larga trayectoria nos encontramos para participar en un grupo de discusión. Porque tienen ganas y creen en lo que hacen, con toda la posibilidad de mejora que se abre. Hoy el mundo funciona de otra manera y existe un desajuste entre la tecnología digital y las aptitudes de aprendizaje que demanda la universidad. Pero es que si ese recorrido de aprendizaje o esa experiencia formativa no la tienen en la universidad, probablemente no la tengan en ningún otro lugar. Por lo tanto, sí hay un cierto desajuste, tienen que enfrentarse a esa disonancia cognitiva, afectiva, del tipo que sea, si es que seguimos viéndole ese valor, como casa de estudios de educación superior, a la universidad.

Para entender cómo aprenden los estudiantes es necesario, sugieren Biesta *et al.* (2009), centrarnos en «la interacción entre los contextos de acción, las relaciones dentro de los contextos y entre ellos, y las disposiciones que los jóvenes aportan a dichos contextos y relaciones». Por eso, lo que tratamos de comprender en los grupos de conversación con el profesorado es cómo tienen en cuenta «el papel de los contextos, las relaciones y las disposiciones en dichos procesos de aprendizaje» (p. 9). Y evidenciar que «el aprendizaje no es solo una función cognitiva, sino más bien un proceso situado, relacional y vinculado a las trayectorias vitales individuales de los jóvenes» (p. 9). Pero esto, es algo que, por el modelo de universidad que tenemos –que priva la investigación sobre la docencia– y las relaciones pedagógicas que son hegemónicas, no está en la línea de horizonte de la mayoría del profesorado. Por eso, algo que desvela la investigación de TRAY-AP es la necesidad de comprender «estos procesos de aprendizaje tanto fuera como dentro del contexto de la educación formal» (p. 9). Lo que tiene implicaciones para la política y la práctica de la enseñanza universitaria.

Referencias

- Barad, Karen (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University.
- Barad, Karen (2014). Diffracting diffraction: cutting together-apart. *Parallax*, 20 (3), 168-187. DOI: 10.1080/13534645.2014.9276.
- Bauman, Zigmunt (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre (trad.: Carmen Corral Santos)*. Tusquets.
- Biesta, Gert J.; Lawy, Robert S.; Kelly, Narcie (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: the role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4 (1), 5-24.
- Chadwick, Rachele (2020). Methodologies of voice: towards posthuman voice analytics. *Methods in Psychology*, 2, 100021.
- De Freitas, Elizabeth; Truman, Sarah (2021). New empiricisms in the Anthropocene: thinking with speculative fiction about science and social inquiry. *Qualitative Inquiry*, 27 (5), 522-533.
- Hickey-Moody, Anne; Willcox, Marissa (2019). Entanglements of difference as community togetherness: faith, art and feminism. *Social Sciences*, 8, 264. DOI: 10.3390/socsci8090264.
- Garcés, Marina (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Kreuger, Richard A. (1998). *Analyzing and reporting focus group results. Focus group kit (vol. 6)*. Sage.
- Meirieu, Philippe (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Murris, Karin (2022). *Karen Barad as educator. Springer briefs in education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-0144-7_4
- Nasir, Na'ilah Suad; McKinney de Royston, Maxine; Barron, Brigid; Bell, Phillip; Pea, Roy; Stevens, Reed; Goldman, Shelley (2020). Learning pathways: how the learning is culturally organized. En: Na'ilah Suad Nasir, Carol D. Lee, Roy Pea y Maxine McKinney de Royston (eds.). *Handbook of cultural foundation of learning* (pp. 195-211). Taylor & Francis.
- Onwuegbuzie, Anthony J.; Dickinson, Wendy B.; Leech, Nancy L.; Zoran, Annmarie G. (2009). A qualitative framework for collecting and analyzing data in focus group research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8 (3), 1-21. <https://doi.org/10.1177/160940690900800301>
- Ordine, Nuncio (2013). *La utilidad de lo inútil*. Acantilado.

- Smithson, Janet (2007). Focus groups. En: P. Alasuurtari, L. Bickman y J. Brannen (eds.). *The Sage handbook of social research methods* (pp.356-369). Sage.
- Traynor, Michael (2018). Guest editorial: what's wrong with resilience. *Journal of Research in Nursing*, 23 (1), 5-8. DOI: 10.1177/1744987117751458.

Carta a la universidad: la visión de los jóvenes

ESTIBALIZ ABERASTURI-APRAIZ
JUDIT ONSÉS SEGARRA
MAR SUREDA PERELLÓ

Resumen

Este capítulo da cuenta de lo que los jóvenes piensan de la universidad. De lo que les aporta, de lo que les falta, de qué les permite pensar y cómo las universidades podrían mejorar como instituciones educativas. Para ello, se recogen momentos, reflexiones, ideas y experiencias que han emergido en distintos encuentros, tanto virtuales como presenciales, con los estudiantes. Para poder pensar a partir de las evidencias recogidas, se genera un relato ficcionado en forma de carta, con el objetivo de poner énfasis en el papel de la escucha como lugar de encuentro y discusión o debate desde su particularidad. En este sentido, nos planteamos abordar los datos de la investigación de forma creativa y sin separarlos del proceso de escritura, entendiéndola, como señala Laurel Richardson (1990), como un proceso de indagación. Para ello, hemos agrupado los temas emergentes en los encuentros con los colaboradores a través de una escritura ficcionada con el objetivo de superar las limitaciones narrativas de los informes de investigación. De esta manera, este capítulo se propone abordar la escritura y lo ficcional a modo de indagación. Su lectura es una invitación a explorar estos procesos entrelazados y situados para pensar qué significa aprender en la universidad y para imaginar y crear otras realidades de aprendizaje.

16.1. Presentación

A finales del mes de mayo leímos un artículo (Zurro, 2023) que hablaba de la participación en Cannes del director de cine británico Ken Loach y de su última película *El viejo roble*. Al hilo del argumento cinematográfico y conociendo el posicionamiento del director por su inconformismo y crítica social, nos llamó la atención su apuesta por el optimismo como posición progresista. En sus declaraciones señalaba que la desesperanza provoca personas extremadamente radicalizadas que buscan esperanza y soluciones. Ken Loach decía que, cuando las personas sienten que pueden hacer cambios, son generosas, solidarias y están dispuestas a ayudar. Especular y poder imaginar otros mundos posibles, como nos permiten la cultura o el arte, puede abrir espacios donde las personas pasen a ser generadoras de cambio.

La crisis ontológica epistemológica y ética que nos habita, donde los discursos y teorías están puestas en entredicho, provoca que nos alejemos de lo que consideramos evidencias para abrirnos a cuestiones especulativas que hacen que sintamos esperanza y deseo por aportar soluciones. Encontramos ejemplos de formas de re-imaginación colectiva de entornos de aprendizaje universitario (Rousell, 2019) desde posiciones poscualitativas, que permiten la apertura hacia cuestiones especulativas. A través de experimentaciones creativas con nuevos marcos teóricos y modalidades de práctica, podemos abrir otros posibles escenarios.

Las experiencias de investigación donde las estrategias creativas permiten la generación de datos multimodales, a partir de los cuales realizar un análisis más complejo de la realidad que se estudia, nos permiten reimaginar un escenario con esperanza. Como nos cuentan Rosalind Edwards y Sise Weller (2021), utilizar la poesía como vehículo para relatarnos permite a los investigadores conocer lo que la otra persona habla, piensa y siente.

En una investigación como TRAY-AP –donde hemos ofrecido a los colaboradores la posibilidad de narrarse y desvelar su trayectoria de aprendizaje a partir de mapas visuales, con la intervención libre en el cuaderno de campo, desplegando así un abanico amplio de datos– consideramos desafiante y en coherencia con el propio planteamiento de esta investigación mostrar lo que permiten pensar los datos de forma creativa. Por eso hemos optado por llevar los datos a una carta ficcionada, que permite imagi-

nar un escenario donde las voces de los estudiantes se escuchen formando parte del cambio posible de la universidad. Como nos referíamos en el artículo sobre desplazamientos en investigación (Aberasturi *et al.*, 2020), desde una posición poscualitativa podemos abrir espacios creativos y divergentes que desafían los conceptos utilizados para leer la realidad y constituirnos como investigadoras educativas. Desde esta posición podemos cuestionar la legitimidad del conocimiento generado dentro de la estructura institucional y abrirnos a formas creativas para exponer los movimientos de la investigación.

Nos detuvimos para la escritura de este capítulo en la documentación de archivo generada en el proyecto de investigación TRAY-AP y comenzamos a buscar menciones concretas sobre la universidad. Somos conscientes de que se trata de momentos fijados en el tiempo y de que probablemente se han dado otras derivas desde aquellos encuentros. Sin embargo, encontramos comentarios que nos resuenan y que, tanto como investigadoras como docentes, nos afectan y consideramos que nos permiten pensar y pensarnos.

De las trayectorias de aprendizaje nos detenemos en los momentos en que mencionan lo que les aporta la universidad, lo que echan en falta y aquello que consideran que se podría mejorar. A partir de este vaciado emergen determinados temas, con ejemplos concretos de sucesos o vivencias de los estudiantes. Todo este material lo utilizamos para reescribir el relato ficcionado, recogiendo algunos sucesos y colocándolos en contexto.

En la investigación cualitativa, el texto es de vital importancia, ya que en su narrativa está el sentido y significado del estudio realizado. Compartimos con Laurel Richardson y Elizabeth St. Pierre (2017) que aún existe una separación entre la escritura de ficción y la escritura científica. Consideramos importante que en este libro puedan leerse precisamente diferentes maneras de escribir sobre la investigación, liberándonos así de la exigencia por escribir de una única forma, creando así una única realidad sobre lo acontecido. Richardson y St. Pierre (2017) nos ofrecen la posibilidad, en su defensa de una escritura entendida como método de investigación, de llevar la escritura a otros contextos de nuestra vida, ofreciendo una reflexividad crítica al lector que le permite volver a abrir el diálogo sobre cómo aprenden los estudiantes en la universidad.

La carta que presentamos a continuación pretende superar el lenguaje estandarizado, que muestra los resultados muchas veces envasados y etiquetados. En la carta, lo que nos han contado adopta un nuevo sentido y esperamos que genere otras resonancias. Consideramos, además, que este formato nos permite abrir otros espacios de diálogo vinculado a la investigación, como podría ser compartir la carta con estudiantes y abrir con ello nuevos debates. Una de las preocupaciones en investigación educativa es, precisamente, llegar a más público como parte de una transferencia que busca generar cambios. A nuestro modo de ver, los cambios están en abrir espacios de diálogo, debate y escucha, en los que proponer cambios o mejoras desde la comunidad educativa.

16.2. Carta de una estudiante a la universidad

<i>Estimada universidad:</i>
<i>Han pasado más de tres años desde que comencé con mis estudios, y el salto del instituto a la universidad, aunque en un inicio fue grande, con el tiempo se ha suavizado. De hecho, antes de llegar nos asustaron con tantas cosas que cuando nos hablaban de la universidad no podía evitar sentir deseo y miedo al mismo tiempo. Deseo por aprender aquello que había elegido y miedo por pensar que no estaba lo suficientemente preparada para ello. Reconozco que el hecho de llegar supuso un reconocimiento familiar y social importante, como si llegar a la universidad ya fuera un logro en sí mismo. Hoy aún percibo cómo la «Universidad», así en mayúsculas, y los títulos que pueda otorgar tienen un valor importante en la sociedad que vivimos, aunque luego una se encuentre con una visión de un futuro poco o nada claro.</i>
<i>Al inicio de curso noté que necesitaba mayor dedicación, sentía inseguridad y los trabajos con pautas cerradas me ayudaron a realizar las tareas que me pedían. Aunque con el paso del tiempo, la apertura y libertad en los procesos de aprendizaje me están permitiendo mayor autonomía o libertad para poder ir elaborando mi propio discurso. ¿No es acaso la universidad ese lugar desde donde aprender a pensar?</i>

¡En estos años he conocido a tanta gente diferente! Me refiero a personas que vienen de distintos lugares, personas de otras culturas, con otras experiencias y que ahora se han convertido en amistades con las que crecer y aprender desde intereses, temas e inquietudes compartidas. Esta sensación me resulta atractiva, ya que me permite pensar que, tal vez, aprender no es solo aprender en clase o con alguien que sabe más que tú.

Aprender también es hablar entre nosotras. De hecho, me he decidido a escribir esta carta después de una conversación acalorada con el grupo de clase fuera de clase, claro, porque a veces en clase no hay espacio para el debate. Acostumbramos a conversar a menudo sobre temas universitarios, nos interesa conocer la opinión y posición del otro, así como debatir sobre cuestiones o temas que surgen en clase. Reconocemos que no nos gusta hablarlo en clase, nos sentimos evaluadas y cuestionadas. No es que estemos dándonos la razón entre nosotras, pues considero que somos críticas y contrastamos lo que nos dicen con lecturas, documentales, artículos de prensa, etc., pero, a veces sentimos que ese conocimiento que tenemos no se tiene en cuenta, ya que no responde a las mismas fuentes que utiliza el profesorado. Sin embargo, estas conversaciones son las que finalmente me han ayudado a escribir esta carta y a tomar otro tipo de decisiones. Me gustaría compartir lo que me ha dado la universidad, pero también, pensar cómo podría ser mejor para quienes la habitan.

Si me preguntasen sobre lo que me ha aportado la universidad, diría que es un lugar en el que aprendes aplicando, y aplicando significa haciendo. Pero también significa entender por qué y cómo suceden las cosas, para luego intentar dar respuesta o comprender lo que ocurre.

La universidad me ha aportado una mirada diferente de la realidad, una comprensión más amplia del mundo que me rodea. Y para educar esta mirada me ha ofrecido referentes que no conocía, referentes bibliográficos, experienciales, y me ha permitido conocer otros proyectos. Me ha llevado a lugares vinculados a lo que estudiaba, he podido conocer modos de hacer que no imaginaba, han traído a ponentes que nos han dado charlas que se conectaban en mayor o menor medida con nuestros intereses, me ha propuesto experiencias de intercambio, me ha ofrecido prácticas de campo y recursos, me ha dado acceso a materiales y contenidos... Aunque soy consciente

de que muchas de las oportunidades estaban sometidas a una selección por nota, aumentando la competitividad y limitando a unas pocas personas esta experiencia.

Si echo la mirada atrás, podría rescatar más cosas, pero no puedo evitar recordar demasiadas horas dentro del aula. Reconozco que me he sentido demasiadas veces como un contenedor donde parecía haber todo lo que los profesores vomitaban sin descanso. Una percepción abrumadora del deseo de los docentes por mostrarnos más de lo que podríamos asimilar, sintiéndonos como espectadores esperando que el aprendizaje venga con el tiempo. Da la sensación de que te muestran el abanico de posibilidades, para que luego lo completes por tu cuenta. Pero en ocasiones puede llegar a resultar demasiado abstracto si no se vincula con una experiencia concreta, en la que los conocimientos que estudiamos tomen tierra y sentido, sin necesidad de abarcarlo todo. En mi opinión, es mejor que nos ayuden a aprender a elegir. Hay una cantidad inabarcable de conocimiento en el universo, necesitamos saber cómo relacionarnos con él. Esto tiene más sentido para nosotras que no que nos lo den todo sin más, porque al final es acumular, acumular, para luego olvidar.

También diría que he aprendido a través de casos prácticos de diferente tipo. Cuando hacemos ejercicios prácticos me siento protagonista y me parece que lo que aprendo me será útil más adelante para mi trabajo. Además, en la carrera se utiliza mucho el trabajo grupal y diferentes estrategias para afrontar lo que se nos plantea. Considero que esto hace que luego sea más fácil relacionarse y trabajar en red, también fuera de la universidad. Destacaría algún caso excepcional en el que la profesora en una asignatura conecta el temario de clase con sucesos actuales, pero lamentablemente no es lo habitual. De hecho, hay algunos contenidos que convendría actualizar.

En la universidad llegamos a saberes que abren y saberes que cierran, es decir, hay carreras que están demasiado enfocadas a la profesión y no te ofrecen posibilidad de combinarlo o abrirlo a otros conocimientos. Descubrir esto también puede resultar agobiante, ya que desde el inicio limita el recorrido. Me han interesado más las propuestas abiertas que permiten conocer lo que debo saber, pero sin cerrarme. Es momento de probar, experimentar, equivocarse, elegir, descartar e ir dando forma a nuestros aprendizajes.

Creo que estamos de acuerdo en que la universidad es un tránsito, un paso de maduración que se hace cuerpo, que se vive en relación y que deja huella. La universidad es todo, no solo lo que hacemos en nuestro grado; es formar parte de una cultura de la que, en mayor o menor medida, somos parte. Me refiero a lugares de estudio, a formaciones a las que vamos juntas, eventos, cafetería, etc. espacios de relación al margen de lo académico, pero que son parte del contexto universitario.

Reconozco que nos ha aportado muchas cosas, no lo niego, pero considero que tiene margen de mejora y me gustaría pensar que nuestras reflexiones y aportaciones también se tienen en cuenta. ¿Acaso no mejoramos mucho más cuando lo hacemos de forma compartida? Es cierto que reclamamos más becas y posibilidades de estar en la universidad, pero también queremos que se escuchen nuestras aportaciones en relación con el aprendizaje en los grados. Si no, el aprendizaje pierde sentido y termina convirtiéndose en un tránsito que busca únicamente la obtención de un título. Algo que tampoco para nosotras resulta atractivo y hace que perdamos toda esperanza en los procesos de mejora educativa. Cuando aprendemos con sentido, merece la pena venir a clase; cuando nos encontramos en las aulas universitarias para hacer un trabajo que podríamos hacer en línea, que no promueve nada más, se convierte en un mero consumo de recursos y datos donde solo se valora el rendimiento. ¿No podríamos pensar juntas sobre lo que nos aporta la universidad más allá de ofrecernos un título?

Cuando llegamos a la universidad, lo hicimos con ilusión y deseo de abrirnos a un mundo que pensábamos que nos interesaba. Pero con el paso del tiempo hemos ido perdiendo interés por sentir que lo que nos enseñan podemos aprenderlo también solas. Además, no sentimos que tengamos un espacio seguro de relación y diálogo, ya que, aunque nos dicen que estamos para aprender, cuando hacemos algunas preguntas al profesor, a menudo te canta las cuarenta: «Pero ¿cómo puedes decir eso? ¿Y tú estás en segundo?».

Nosotras entendemos que necesitamos saber para qué estudiamos una cosa y no otra, o para qué hacemos las cosas. Porque nos interesa que estas cosas tengan una proyección más allá del exámen. Por eso, nos gustaría vincular mejor la teoría con la práctica. Sabemos

que donde más aprendemos es en la práctica, pero a veces tenemos la sensación de que es corta la experiencia o de que llega tarde. Pero cuando no existe la posibilidad de prácticas, por la razón que sea, consideramos que hacer proyectos reales, o simulaciones de la realidad, como podría ser preparar una reunión, un juicio, un debate, también nos ayuda mucho en el proceso de aprender y comprender.

Como he dicho antes, llegar a la universidad supone un cambio en muchos sentidos: de lugar (geográfico), de personas, docentes y modos de hacer y comprender. Hay personas que cuentan con determinadas estrategias de relación que les permiten moverse en contextos nuevos y de incertidumbre con mayor soltura, pero también hay personas que tienen dificultades para adaptarse. En este sentido, contar con asesoramiento o acompañamiento real, es decir, cercano y al alcance, permitiría ir más allá de las asignaturas, considerando el contexto universitario más amplio que el grado o aula de cada estudiante. No todos los estudiantes encuentran su lugar y esto también afecta a su aprendizaje.

Pero algo que caracteriza a nuestro aprendizaje en la universidad es que ya somos mayores de edad y estamos aquí porque lo hemos elegido. Esta elección ha podido estar condicionada por una inercia, por miedo o por el valor social que tiene el título universitario, pero venir a la universidad ha sido nuestra opción. Y esta elección de los estudios convive con otras experiencias vitales. La vida son muchas cosas más allá de la carrera y es importante relacionar lo que aprendes con tu vida, si no, no tiene sentido. Es decir, necesitamos aprender con sentido, que para nosotras significa poder relacionar lo que aprendes con nuestra biografía. Esto significa poder problematizar lo que ya sabemos. No se trata de acumular muchos contenidos, sino de poder hacer un clic para darle forma a lo que nos cuentan, entender, e incluso, desarrollar estas ideas. Este proceso necesita tiempo, no es algo que se programa como si la temporalización garantizase el aprendizaje. Necesitamos lugares donde poder profundizar y dar forma, y esto no se hace en cuatro meses, saltando de una asignatura a otra.

Promover espacios de silencio donde poder profundizar, o espacios de diálogo donde poder escuchar y compartir posiciones, creo que

sería algo interesante. Por un lado, permite al profesorado aprender más sobre cómo el alumnado entiende los temas que se están enseñando. Y por otro, el debate sería una de las pocas maneras en la que los estudiantes participen directamente del aprendizaje de y con otros estudiantes. Esto podría devolver la autoría y la iniciativa, dejando de lado esa sensación de estar consumiendo conocimiento en lugar de formar parte y generarlo

Podríamos decir que nuestro aprendizaje en la universidad tiene que ver más con una mezcla de momentos o lugares diferentes, pero que no es lineal, sino que se produce de forma simultánea en diferentes dimensiones en apariencia desconectadas unas cosas de otras, pero que para nosotras son parte de un mismo aprendizaje. No todo ocurre dentro del aula, cuando salimos también estamos aprendiendo a través de lecturas, encuentros, foros o diferentes experiencias de las que formamos parte. Sin embargo, seguimos teniendo la sensación de que en la universidad se aprenden cosas académicas, de forma lineal, y fuera se aprende de la vida. ¿Dónde queda la vida en los estudios universitarios? ¿Es algo realmente interrelacionado, o simplemente se observa cuando coincide con aquello que estudiamos? Lo que nos cuentan nos afecta y se expande en una nueva forma en múltiples direcciones, permitiendo así que tome diversos sentidos. ¿No podríamos rescatar estas múltiples formas de acercarnos a lo que queremos saber para ponerlas en relación con lo que aprendemos, o, por lo menos, para pensarnos a partir de ellas?

Quisiera finalizar pidiendo a la universidad que abra espacios de relación y escucha donde poder ser agentes activos de mejora, no meros consumidores. La universidad, como decía al inicio, es el lugar donde entender el origen del pensamiento y en consecuencia de las propuestas prácticas que se hacen. Pero ¿cómo podemos aprender formas de intervenir si no sabemos a qué responden y de dónde vienen? Y esto no se consigue con más rendimiento; esto se consigue respetando los ritmos de aprendizaje, sin limitarlos a entregas o una nota de examen.

Muchas gracias por darme la oportunidad de escribir y ser escuchada.

Atentamente,

Referencias

- Aberasturi-Apraiz, Estibaliz; Correa Gorospe, José Miguel; Martínez-Arbelaiz, Asunción (2020). Researcher vulnerability in doing collaborative autoethnography: moving to a post-qualitative stance. *Forum: Qualitative Social Research*, 21 (3), art. 8. <https://doi.org/10.17169/fqs-21.3.3397>
- Edwards, Rosalind; Weller, Sise (2021). I-poems/poemas del yo: a method of analysing subjectivity in qualitative data (notes from a workshop). En: José Ignacio Rivas Flores (coord.). *Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo*. Octaedro.
- Richardson, Laurel (1990). *Writing strategies*. Sage.
- Richardson, Laurel; St. Pierre, Elizabeth Adams (2017). La escritura. Un método de investigación. En: Norman K. Denzin e Yvonna S.Lincoln (coords). *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación* (vol. V) (pp. 128-163). Gedisa.
- Rousell, David (2019) Inhuman forms of life: on art as a problem for post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32 (7), 887-908. <https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1609123>
- Zurro, Javier (2023). Ken Loach: «La esperanza es una cuestión política. Cuando la gente la pierde, vota al fascismo». *elDiario.es*, 29 de mayo. https://www.eldiario.es/cultura/cine/ken-loach-esperanza-cuestion-politica-gente-pierde-vota-fascismo_1_10243093.html

Trayectoria de aprendizaje de una joven universitaria: aportaciones sobre el proceso de construcción de la docencia

BETTINA STEREN DOS SANTOS
ANA CRISTINA GONÇALVES DE ABREU SOUZA
GABRIELA DA SILVA BULLA

Resumen

Este capítulo es un recorte del proyecto de investigación «Trayectorias de aprendizajes de estudiantes universitarios que eligen la profesión docente en Brasil», una colaboración entre tres universidades brasileñas (Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul/PUCRS, Universidad Federal de Alfenas-Minas Gerais/UNIFAL-MG, Universidad Federal de Rio Grande do Sul/UFRGS) y la Universidad de Barcelona. Presentar un caso nos posibilita pensar desde los cuatro ejes de la investigación, a saber, concepciones, estrategias, relaciones con las tecnologías y contextos de aprendizaje. Además de cuestionar cierta falta de consideración en la universidad por las historias de vida de aprendizaje de sus estudiantes, la exploración dialógica de los movimientos de aprendizaje de una estudiante facilita repensar las prácticas pedagógicas de docentes que actúan en formación de profesorado.

17.1. Introducción

En este capítulo nos centramos en la trayectoria de aprendizaje a través de las narrativas de Stephanie, una estudiante del 6.º año del grado de Pedagogía de la UNIFAL-MG, institución pública

y gratuita subsidiada integralmente por el Gobierno federal de Brasil y ubicada en la región centro-oeste del país. Nuestro objetivo es evidenciar acciones y procesos en el movimiento del aprendizaje.

Entendemos la importancia de explorar las trayectorias de aprendizaje (Jornet y Erstad, 2018) de estudiantes de *licenciatura*,¹² puesto que incluyen etapas específicas relacionadas con la formación en el área de conocimiento elegida, con la preparación para la práctica pedagógica. También con los procesos de vida y trabajo que se relacionan y se integran a la construcción del aprendizaje de la docencia (Hernández-Hernández *et al.*, 2020). Además, considerando que la trayectoria de aprendizaje de los estudiantes de licenciatura puede variar de acuerdo con el país, el sistema educativo y la institución de enseñanza debido a procesos sociohistóricos (Vygotsky *et al.*, 2006, Vygotsky, 2007), vale la pena resaltar que esta investigación se enfoca en contextos universitarios brasileños.

17.2. Contexto de la investigación y decisiones metodológicas

Partiendo de una perspectiva poscualitativa (Hernández-Hernández, 2019) y de las *learning lives* (Jornet y Erstad, 2018), el proyecto «Trayectorias de aprendizajes de estudiantes universitarios que eligen la profesión docente en Brasil» es un desdoble (con foco exclusivo en estudiantes de licenciaturas) del proyecto español TRAY-AP «Trayectorias de aprendizaje de jóvenes universitarios: concepciones, estrategias, tecnologías y contextos» (PID2019-108696RB-I00). La presente investigación colaborativa e inclusiva (Nind, 2014) valora la participación de cada estudian-

12. En el sistema de Educación Superior brasileño, las carreras de grado universitario que reciben la designación de licenciatura sirven al propósito de formar profesores, es decir, profesionales habilitados para impartir asignaturas específicas de su área de formación en la escuela de Educación Básica. Por ejemplo, el grado en Matemáticas tiene dos opciones: licenciatura, para quien desea ser docente de Matemática, o bacharelado, para quien desea ser investigador. Las licenciaturas duran en general cuatro años e incluyen como mínimo 400 horas de prácticas de enseñanza (Resolución del Consejo Nacional de Educación/CNE de Brasil, CP n.º 2, de 1 de julio de 2015). En el caso del grado de Stephanie, el diploma de Licenciada en Pedagogía le permite actuar como docente en la escuela primaria y la educación infantil.

te, que decide implicarse con las investigadoras, contribuyendo a comprender, con más profundidad, cómo los jóvenes están aprendiendo actualmente dentro y fuera de las universidades brasileñas.

Al aceptar participar en la investigación, Stephanie señaló sus motivos: la satisfacción de poder intercambiar ideas con otras personas; lo que para ella es un elemento importante para su crecimiento personal. También destacó la relevancia de participar en una investigación cuyo tema es la formación de profesores, pues, como profesora en formación, su participación contribuiría para su formación personal y profesional.

La colaboración con las personas participantes del proyecto se desarrolló a partir de cuatro encuentros en línea, en los cuales Stephanie, a través de su narrativa fundamentada en registros multimodales (cartografía de aprendizaje y diario de campo), compartió su trayectoria de aprendizaje, revelando procesos y modos de comprensión sobre ideas, concepciones, contextos y estrategias en el movimiento permanente de lo que es aprender y sus desdoblamientos. En los encuentros en línea a través de Zoom, modalidad elegida debido a la pandemia de la covid-19, una de las investigadoras asumió la condición de entrevistadora y otra, la de observadora.

En el primer encuentro en línea, hablamos sobre cuestiones generales como datos personales, trayectoria previa de estudios, elección de carrera, ocio, trabajo, vivienda, preocupaciones e intereses actuales y la decisión de participar en la investigación. En el segundo, abordamos la cartografía de aprendizaje producida por Stephanie, situando hechos clave y marcas de la trayectoria personal, familiar, escolar y profesional a lo largo de su vida. En el tercero, Stephanie compartió su diario (previamente orientado para registrar aprendizajes cotidianos) con asuntos abiertos e interesantes para ella. En el cuarto y último encuentro, la investigadora presentó las posibilidades de análisis y el relato construido a partir de los tres encuentros anteriores a fin de reflexionar juntas, alinear y construir la versión final de la trayectoria de Stephanie.

17.3. La trayectoria y el diario de aprendizaje

Al presentar lo que ella denominó «Mi cronología de aprendizaje» (figura 17.1), realizada con el programa Timeline, la colaboradora presentó tiempos y espacios, momentos y situaciones significativas que marcaron su trayectoria de aprendizaje a lo largo de su vida. El diálogo fue ilustrado por imágenes, anotaciones particulares y memorias afectivas que marcaron profundamente su proceso de aprendizaje.

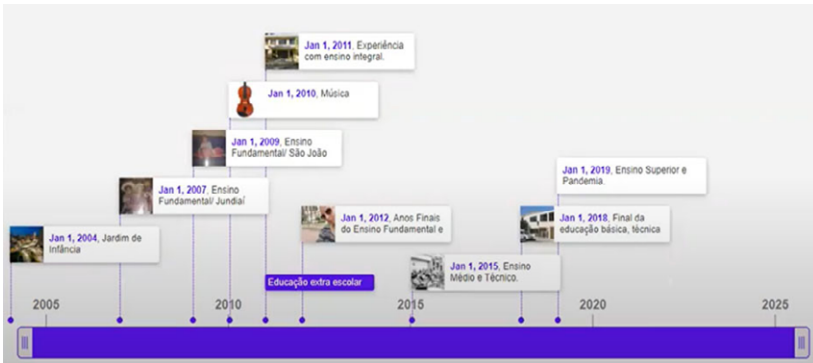


Figura 17.1. La trayectoria de aprendizaje de Stephanie.

La estudiante resaltó que fue gratificante buscar imágenes y fotos, que consiguió con la ayuda de su madre, que vive en otra ciudad. Le gustó buscar recuerdos y revivirlos, concluyendo que lo que lo que más influencia ofrece sobre su aprendizaje son las personas. El aspecto afectivo estaba presente en todo momento. Desde la construcción hasta la conversación sobre la línea de vida. También afrontó los desafíos tecnológicos al buscar programas para realizarla de forma virtual.

En el encuentro en el que Stephanie compartió su diario de aprendizaje como joven universitaria (figura 17.2), redactado en Word, comenzó diciendo que había conseguido hacerlo, pero que había escrito pocos párrafos. Explicó que, aunque había intentado organizarse para escribir el diario, casi no había tenido clases a causa de la covid-19, que ella no suele trabajar en las cosas de la facultad durante los fines de semana y que estuvo más enfocada en su monografía de conclusión de grado (TCC).

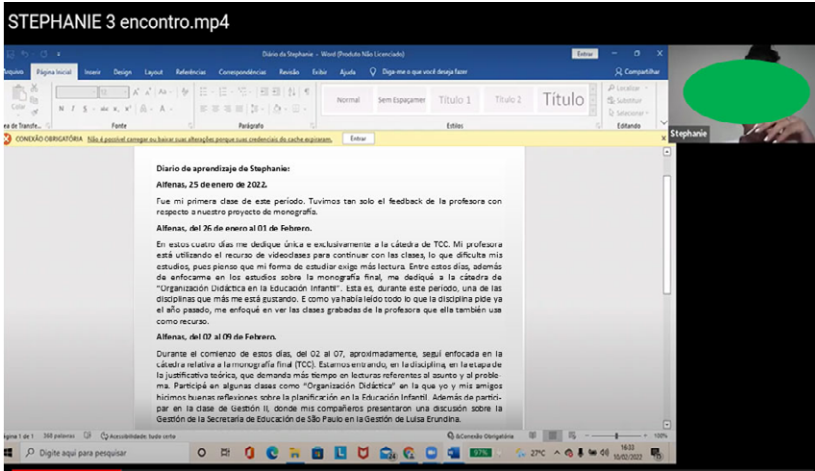


Figura 17.2. Notas del diario de aprendizaje de Stephanie.

En el diario, Stephanie destacó episodios y momentos de aprendizaje centrándose en las actividades realizadas durante la semana. También mencionó que le gustó escribir porque fue una forma de sintetizar sus propios estudios.

17.4. Dimensiones del análisis de la trayectoria

A partir de los encuentros desarrollados, organizamos las narrativas en cuatro dimensiones (concepciones, estrategias, relación con las tecnologías y contextos de aprendizaje), en diálogo con la propuesta del proyecto TRAY-AP España.

17.4.1. Concepciones

La estudiante destaca la familia (principalmente su madre y su hermano) como presencia fundamental en su proceso de aprendizaje al comienzo de su trayectoria escolar. Recordó el incentivo dado por su madre, quien, a pesar de haber estudiado poco, valoraba mucho la escuela y la educación. Empezó su vida escolar en 2004, con 4 años, en su ciudad natal, Jundiáí/São Paulo. Era su madre quien llevaba a Stephanie y a su hermano a la escuela. Indicando buenos recuerdos de su infancia, declaró que su ma-

dre le enseñó a leer en el Jardín de Infantes. Tanto ella como su hermano fueron motivados a leer por influencia de la madre.

Su relación con el aprendizaje comenzó desde muy temprano. Recuerda que desde niña se interesaba por saber las cosas. Siempre le preguntaba a su madre sobre lo que estaba escrito en los embalajes, en los carteles, en el calendario. Indica la etapa escolar del Jardín de Infantes como una etapa importante para el desarrollo de la lectura. Rememora que su primera lectura fue la de la palabra *janeiro* (enero, en portugués) en un calendario en el que su padre marcaba diariamente el paso del tiempo.

En su concepción del proceso de aprendizaje, Stephanie resalta un conjunto de aspectos que le han influido. Sin embargo, menciona como primordial el papel de las personas, el contacto social y el vínculo afectivo:

Creo que eso de la afectividad fue el punto principal, lo que estuvo presente en casi todos los hechos clave que mencioné en mi cartografía.

Otro hecho clave importante en su proceso de aprendizaje fue propiciado por la profesora Rose, en el primer grado de la Primaria. Stephanie habla de ella con cariño:

La recuerdo. Recuerdo su rostro, su voz, y fue una de las que involuntariamente pienso que me influyó a elegir mi carrera de ser profesora. Ella me fue acogiendo y así aumentó también mi aprendizaje sobre lectura y escritura. Ella tiene una influencia muy grande en mi forma de aprender.

El aprendizaje compartido, en colaboración con sus compañeros, siempre estuvo presente en la vida de la estudiante en contextos escolares:

En la escuela teníamos eso de hacer las cosas juntos, como un seminario, actividades en grupo diarias; una lectura en portugués (leíamos muchos libros) era todo junto, compartido.

Otro punto importante que destaca en su diario de aprendizaje está relacionado con el aprendizaje digital a través de videoclases. Destaca que tiene dificultades para mantener la atención

porque son demasiado breves y sintéticas y, con ello, su aprendizaje se vuelve deficitario. Ella considera que aprende de forma efectiva cuando la enseñanza ocurre presencialmente, a través de lecturas y discusión con compañeros y profesores.

De forma particular, el concepto de aprender se revela cuando la investigadora invita a la estudiante a dar una definición, a formular un concepto de aprendizaje. Stephanie lo explica alineada a la concepción vygotskiana (Vygotsky 2007):

Creo que consigo entender y aprender estableciendo relaciones con los demás. Por más que sea un libro, uno está en una relación con el otro. Entonces creo que aprender, para mí, es eso.

17.4.2. Estrategias

Durante la presentación de su cronología de aprendizaje, Stephanie destaca las estrategias usadas para aprender: el interés, la instrucción, la imitación, la colaboración y las oportunidades. Las ejemplifica con el aprendizaje de la música, la danza y el teatro. Considera que es diferente aprender a tocar violín, bailar y los contenidos de la escuela. Su argumento es que las oportunidades y el interés son diferentes. Afirma que aprendió bien danza y música por interés y placer. Estudiaba violín en casa después de clase, porque su madre le compró uno para que pudiera practicar.

Otro aspecto importante relacionado con las estrategias de aprendizaje lo sitúa cuando se mudó a la ciudad de São João da Boa Vista, en 2009, y su madre la matriculó en una nueva escuela. La participación en clases extracurriculares, incentivada por sus primos, que también asistían a la misma escuela, tuvieron mucha influencia sobre su aprendizaje, además del carácter competitivo y el incentivo con premios en las presentaciones de teatro, danza y música.

Stephanie resalta la importancia de la Educación Integral¹³ y la estrategia de aprender en grupo y de forma significativa:

13. En Brasil, la enseñanza primaria y secundaria es en general realizada en un único turno. La educación primaria es obligatoria para niños y suele ser ofrecida solamente por las mañanas o solamente por las tardes, especialmente en escuelas públicas y gratuitas subsidiadas integralmente por el estado brasileño. Aunque no sea muy común, algunas escuelas tienen doble turno, lo que en Brasil se llama Educación Integral.

Creo que aprendí mucho en esa escuela. Me gustaba el doble turno, porque teníamos informática, y me gustaba mucho la disciplina de lectura y producción de textos. Me gustaba mucho porque era muy interesante: escribía cartas, libros. Todo el grupo escribió un libro. Era un trabajo colaborativo entre los compañeros y me ayudó a desenvolver mi escritura.

Aprender algo que es placentero, que queremos aprender, se transforma en una potente estrategia para el aprendizaje efectivo:

Recuerdo que no tuve problemas para aprender música, más aún porque tenía 10 años y en esa edad todo lo que sucedía, especialmente con danza y música, sucedía de forma bien placentera; no era algo pesado para mí, sino muy interesante.

La motivación puede ser considerada una estrategia indispensable en el proceso de aprendizaje, pues como señala Huertas, la «motivación es un ensayo mental preparatorio de una acción para animarse a ejecutarla con interés y diligencia» (Huertas, 2001, p. 48). En el caso particular de esta estudiante, el incentivo de la familia para que ella aprendiera música a través del violín y la oportunidad de participar en un programa de la orquesta sinfónica de la ciudad fueron motivos que impulsaron su aprendizaje.

Coherente con su concepción de aprendizaje, otra estrategia crucial es el aprendizaje por medio de la interacción («Yo tengo esa facilidad de aprender conversando con otros»). En su línea de aprendizaje admite que comenzó a tener dificultades para aprender en la Secundaria, principalmente en el área de Ciencias. Para conseguir aprender los contenidos, utilizó la estrategia de seminario: presentaciones de trabajos en grupos (acerca de lecturas y contenidos acordados con los profesores) y conversaciones informales cotidianas. En resumen, conseguía aprender traduciendo las fórmulas y contenidos de las Ciencias en explicaciones orales en diálogos.

Entonces, creo que, con respecto a mi aprendizaje en la Secundaria, yo conseguí mostrarle al profesor que entendía la disciplina hablando con él. En esos momentos de seminario, de charla diaria

ocurrían mis aprendizajes en esas disciplinas más difíciles, como química y física.

Para superar las dificultades de aprendizaje, también adoptó la estrategia de estudiar con sus compañeros, en parejas o en pequeños grupos:

El profesor nos dejaba charlar, a veces en parejas, a veces en grupo, entonces conseguíamos hacerlo, yo lo conseguía.

Con relación al aprendizaje en otros espacios sociales, fuera del contexto escolar, como, por ejemplo, en el primer empleo de Stephanie, que le exigió crear estrategias diferenciadas de aprendizaje. Desarrolló la competencia de aprender sola y se volvió autodidacta:

Fue donde también usé conocimientos de la escuela y hacía cuentas más rápido, pero yo aprendí mucho. Creo que un aprendizaje importante fue saber convivir conmigo misma. Aprender sola.

La pandemia también la recordaba como un contexto que demandó la creación de nuevas estrategias para permanecer aprendiendo:

Creo que la pandemia tuvo gran influencia en mi aprendizaje porque me hizo crear otros medios alternativos para no dejar de aprender.

En su diario de aprendizaje, Stephanie destaca otra estrategia utilizada en el contexto universitario por la profesora de la cátedra de Gestión Escolar 2:

Esta profesora trabaja con nosotros algunos estudios de caso; cada grupo se encarga de analizar y discutir uno.

El estudio de caso, abordaje educativo basado en situaciones reales, favorece el desarrollo de competencias y habilidades relacionadas con la resolución de problemas, toma de decisión, capacidad de argumentación y el trabajo efectivo en equipo, pues «cada uno depende de su propio mundo social; es donde se construyen y varían las metas más personales» (Huertas, 2001, p. 115).

Conectada a la estrategia de aprender de modo autónomo y a la concepción de aprendizaje a través de interacciones sociales, Stephanie destaca en su diario la importancia de la práctica y de la imitación.

Aprendemos poniendo las manos en la masa. Recuerdo que no sabía preparar café y se lo comenté a una chica que vivía conmigo. Ella me dijo: «yo no tomo café, así que tendrás que aprender a prepararlo tú misma». Fui aprendiendo, lo hice sola y quedó horrible, pero uno va yendo, preguntando a las personas y tratando de imitarlas. Y así vamos perfeccionándonos.

La estrategia de la imitación se relaciona con los contextos informales y situaciones de cotidianidad que configuran la satisfacción de una necesidad primaria, como aprender a preparar un café, a tomar un autobús o a cocinar, entre otras.

17.4.3. La relación con las tecnologías digitales

El uso de la tecnología digital todavía es un gran desafío para la estudiante que, de manera general, la utiliza tan solo por obligación. Sin embargo, poco a poco ha buscado superar esa dificultad y ha intentado incorporarla en su aprendizaje fuera del ambiente universitario. Stephanie recuerda que al construir su trayectoria multimodal se desafió a hacerlo con la ayuda de la tecnología digital, y no por escrito, como está habituada a hacerlo:

Quise hacerlo a través del sitio web, por internet, y no en papel, porque todavía tengo mucha dificultad en cuestiones tecnológicas. Entonces de a poco, aprovechando que estamos online, terminé acostumbrándome al Moodle, con cosas así, para la facultad, pero otras cosas fuera todavía no hice. Entonces pensé que, en vez de hacerlo a mano, como hago normalmente la mayoría de las cosas, podía ponerme el desafío de hacerlo en el ordenador. Entonces busqué un sitio web y me costó un poco encontrarlo, pero lo logré.

Además, cuando la investigadora preguntó sobre la forma de aprender de los jóvenes, la estudiante considera que el uso de la tecnología digital está muy presente y es un diferencial. Recuerda

que cuando entró en la UNIFAL-MG, en 2019, pensó que no conseguiría seguir las lecturas de textos en línea (por las pantallas del ordenador o del móvil) y, entonces, imprimía los textos para poder leerlos, pero era la única que lo hacía. En 2020, cuando comenzó la pandemia, fue desarrollando esa habilidad debido a la enseñanza remota, para seguir las clases asíncronas por la plataforma Moodle, por ejemplo. Resalta que esa es una de las características que los estudiantes han tenido que aprender, esa habilidad de estudiar a través de dispositivos electrónicos, como en la actualidad.

Por otro lado, Stephanie argumenta que la enseñanza mediada por la tecnología digital jamás reemplazará la interacción social que la enseñanza presencial permite. En su diario, destaca los puntos fuertes y débiles del papel de la tecnología digital en el aprendizaje durante una disciplina por enseñanza remota:

Mi profesora utilizó un programa que nos permite comentar el trabajo de otros compañeros, y con ello fuimos consiguiendo dialogar... Fueron muy interesantes los diálogos que tuvimos con los *feedbacks* de esos seminarios... Esa interacción es un poco difícil en las clases virtuales porque somos, creo, más de treinta, y yo veo que, como máximo, solo nueve personas participan. Presencialmente, es como si las personas no pudieran escapar y se sienten allí en un ambiente en el que pueden hablar.

En el balance de ventajas y desventajas del proceso de aprendizaje en línea, Stephanie defiende que se le exige al educando una atención plena para que el aprendizaje realmente se lleve a cabo, y que eso se aprende:

Practico yoga por internet desde el año 2020. Antes tenía un poco de dificultad para mantenerme al tanto, pero ahora ya me estoy familiarizando con ese aprendizaje en línea. Consigo escuchar más. Creo que en el aprendizaje en línea uno tiene que estar muy atento a lo que está escuchando; hay tantas distracciones que, si uno no está prestando atención a lo que escucha, no consigue aprender... Y esto sucede tanto en yoga como en las clases.

17.4.4. Contextos de aprendizaje

El primer hecho clave de aprendizaje registrado en su línea de vida fue el contexto de la Educación Infantil, en 2004, cuando tenía 4 años. Este inicio de la vida escolar fue crucial en su trayectoria de aprendizaje.

Recuerdo que estudiaba en una *escolinha*¹⁴ que quedaba cerca de casa. Tenía muchos colores y los más vibrantes eran amarillo y rojo, y fue en esta etapa cuando comenzó a interesarme la lectura.

El segundo evento aparece en el contexto de la escuela primaria. Destaca la experiencia de cambiar de escuela, en 2007, al comienzo de la Educación Básica, en la ciudad de Jundiá, como marcada por grandes desafíos como la distancia de casa, el uso del transporte escolar, el cambio de rutina, su dificultad para adaptarse y socializar:

Me acuerdo de que lloraba mucho porque era muy diferente del Jardín de Infantes donde estaba antes y tenía mucha dificultad para hacer amigos.

Otro hecho clave sucedió en 2009 cuando se mudó a la ciudad de São João da Boa Vista y entró en la Educación Integral, mencionada anteriormente:

Es una de mis experiencias más marcantes, porque esta escuela era muy diferente de las otras donde yo había estudiado. Tenía algunas disciplinas diferentes, más específicas. Se organizaba de forma diferente; el recreo tenía dos horas, y esa era la mejor parte, porque no se restringía tanto a la sala de clase.

Otro contexto de aprendizaje que marcó su vida fue la experiencia de aprender música en 2010. Incentivada por su familia, que apreciaba la música clásica, fue motivada a estudiar violín en un programa de la Orquesta Sinfónica de la nueva ciudad.

14. En Brasil, las instituciones de Educación Infantil, anteriores a la Primaria suelen ser llamadas en portugués como *escolinha* (pequeña escuela), denominación que se refiere a la primera infancia, al hecho de que todavía no se considera una escuela de verdad.

La vivencia en otros espacios de aprendizaje son contextos que impulsan significativamente el aprendizaje:

Fue muy interesante la experiencia con la música. Creo que lo más interesante para mi aprendizaje fue entrar en la orquesta, porque conseguí frecuentar otros espacios sociales. Por ejemplo: el teatro, que era una antigua estación de tren donde se administraban las clases de música, entonces allí tuve contacto con la música, instrumentos, etc., y fue muy interesante.

La participación en los programas educativos extraescolares del Centro de Integración Comunitaria (CIC) también fue un contexto de aprendizaje que se volvió una importante referencia. Stephanie desarrolló su protagonismo a través de la danza, obtuvo reconocimiento y valoración social por medio de las presentaciones públicas en eventos de la ciudad.

Otro marco clave de su trayectoria de aprendizaje ocurrió en 2015, con su aprobación para ingresar en el curso Técnico en Administración del Instituto Federal (IF).¹⁵ Este contexto le permitió desarrollar diversas habilidades cognitivas, afectivas, emocionales y sociales:

El IF es un hito para mí porque fue diferente de la escuela. Me mostró que yo era capaz de cursar una facultad y me enseñó a hacerlo. No es simplemente incentivar al alumno, sino mostrarle los caminos para que él lo consiga como el Enem, la selección de ingreso a la universidad, etc., además de las amistades que hice, que tuvieron mucha influencia en mi aprendizaje y autoestima. Porque antes era muy temerosa, en el sentido de que pensaba terminar la escuela y listo. Y allí, comencé a imaginar que yo iba a hacer una facultad... Creo que, si no fuera por el IF, no llegaría a la facultad.

El contexto de aprendizaje facilitado por el Instituto Federal hizo que Stephanie creyera en su propia capacidad y viera la posibilidad de ingresar en un contexto de Educación Superior. Además,

15. Los Institutos Federales de Educación son instituciones públicas y gratuitas (creadas en 2008) que integran la red federal en Brasil. Tienen como objetivo ofrecer educación profesional y tecnológica gratuita en los segmentos de educación secundaria y superior.

la gran motivación para ingresar en la carrera de Pedagogía fue el hecho de que, durante su trayectoria escolar, desde la Primaria hasta la Secundaria, encontró profesores que produjeron memorias afectivas que marcaron positivamente su proceso de aprendizaje.

Uno de los puntos más reseñables señalados en la línea de vida de aprendizaje ocurrió en 2019, cuando entró en la carrera de grado en Pedagogía de la UNIFAL-MG. Este nuevo contexto de aprendizaje le rindió muchas alegrías:

Estando aquí en la facultad llevo conmigo a mucha gente que creyó en mí. Mis profesores, mi familia, ya que soy la primera en mi familia que pudo entrar en la facultad, en la educación superior.

17.5. Consideraciones finales

La trayectoria de Stephanie se vincula a la concepción sociohistórica (Vygotsky 2007; Vygotsky *et al.*, 2006) que fundamenta el aprendizaje en la relación entre personas y en la relación de las personas con el mundo, transformándose y transformando la realidad (naturaleza y sociedad) (Bock, 1999, p. 28, parafraseado). Como estudiante de licenciatura, cuya formación se vincula a la actuación profesional del futuro docente en Brasil, Stephanie revela a lo largo de los encuentros (en los diálogos con las investigadoras y con su representación multimodal y diario de aprendizaje) sorpresa por no haber sido todavía invitada en su formación universitaria a reflexionar acerca de cómo ella aprende. Desde una perspectiva crítica de quien ha construido-transcurrido el recorrido de la investigación acerca de su trayectoria de aprendizaje, ella entiende el proceso de indagar-(re)construir-resignificar-conceptuar su trayectoria de aprendizaje como fundamental para su constitución como profesora, ya que el aprender de sus estudiantes vendrá a ser uno de sus grandes retos profesionales.

Además de sensibilizar con respecto a la práctica de investigación universitaria, observamos que, en cierta medida, involucrarse en esta investigación se configuró como un incentivo para que Stephanie reflexionara sobre asumir un papel más activo en su educación universitaria y contribuir a la producción de conocimiento, fortaleciendo su autoestima académica y motivación para el aprendizaje. Destacamos así una faceta educacional y

crítica de la investigación al fomentar el empoderamiento, especialmente de las estudiantes universitarias participantes, ya que se encuentran en una estructura académica brasileña patriarcal que, en general, intenta subordinar a las mujeres.

Como profesoras que actúan en la formación de profesorado en tres universidades brasileñas, el diálogo con Stephanie y los demás participantes de la investigación nos impulsa a revisar críticamente tanto nuestras prácticas educacionales como el currículum de las licenciaturas donde nos inscribimos. De esta manera, reflexionar dialógicamente acerca de sus trayectorias de aprendizaje pasa a ser un proceso indispensable para la constitución de futuros docentes, lo que sugiere también la necesidad de sensibilización y articulación con los demás colegas profesores universitarios.

Referencias

- Bock, Ana M. B. (1999). *Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia*. Cortez.
- Jornet, Alfredo; Erstad, Ola (2018). From learning contexts to learning lives: studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 33, 1-25. <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.1-25>
- Hernández-Hernández, Fernando (2019). Presentación: la perspectiva postcualitativa y la posibilidad de pensar en «otra» investigación educativa. *Educatio Siglo XXI*, 37, 11-20. <https://doi.org/10.6018/educatio.386981>
- Hernández-Hernández, Fernando; Aberasturi, Estitxu; Sancho, Juana M.; Correa, José M. (eds.) (2020). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Octaedro.
- Huertas, Juan A. (2001). *Motivación: querer aprender*. Aique Grupo Editor.
- Nind, Melanie (2014). Inclusive research and inclusive education: why connecting them makes sense for teachers' and learners' democratic development of education. *Cambridge Journal of Education*, 44 (4), 525-540. [10.1080/0305764X.2014.936825](https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.936825)
- Vygotsky, Lev S.; Luria, Alexander R.; Leontiev, Alexei N. (2006). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone.
- Vygotsky, Lev S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.

Cartografía de una investigación

ALAITZ SASIAIN

JUDIT ONSÈS

FERNANDO HERRAIZ-GARCÍA

Resumen

En este capítulo se ha tratado de cartografiar el proceso de investigación de TRAY-AP, rescatando resonancias de las investigadoras y colaboradores, a partir de una lectura creativa. Con esta intención, el texto está articulado combinando lo visual y lo textual evidenciando y reflexionando sobre aquellas aportaciones relevantes, así como las tensiones que suscitaron la labor colectiva que ha vinculado a todos los agentes implicados en el estudio.

18.1. Introducción

Generar un relato multimodal de la investigación de TRAY-AP nos permite mezclar lo textual con lo visual intentando suscitar otras relaciones y sentidos del proceso por el que hemos transitado. Al reconstruir lo discursivo desde lo visual, y viceversa, se nos abren nuevos relatos «que otros enfoques de trabajo tanto dificultan encontrar» (Aberasturi-Apraiz *et al.*, 2020, p. 37). La cartografía funciona como un instrumento de indagación, ya que «el objeto artístico da cabida a múltiples interpretaciones que amplían su significación y nos llevan hacia otras preguntas con las que seguir investigando (Peña-Sánchez, 2014, p. 28). Cartografiar nuestro estar como investigadoras en el estudio nos permite pensar y retomar experiencias desde otros lugares, quizás de manera más intuitiva y personal, dado que «lo cartográfico combina el poder representativo de lo narrativo y el potencial evocador y perturbador de lo artístico» (Correa *et al.*, 2017, p. 28).

En esta línea, este capítulo tiene un carácter experimental y colaborativo; la propia forma de trabajar ya es en sí un modo de investigar cuya estructura tiene un carácter relacional y su metodología se despliega a base de multicapas, donde el pensamiento está en constante construcción. Para ello, el capítulo se articula como un ensayo visual (Fendler, Onsès y Hernández-Hernández, 2013), donde a modo de cartografías se propone un recorrido continuo que recoge aquello que hemos considerado más relevante en los artefactos visuales producidos en la investigación. Consideramos relevante aquello que nos ayuda a devenir en los enredos de la investigación, y así continuar extendiendo nuestras líneas de pensamiento. Por un lado, hemos querido reflexionar, a través de lo visual, en torno a los aprendizajes de los investigadores y evidenciar la diversidad situacional y singular de nuestros aprendizajes. Por otro lado, tratamos de desglosar algunos aspectos visuales que se desplegaron al revisar las cartografías y los diarios de aprendizaje de los estudiantes desde el cruce relacional entre la visualidad y la oralidad. El ensamblado¹⁶ resultante de otros ensamblados, es un compendio de descartes, solapamientos e inserciones que derivaron de una acción de pensamiento colectivo de carácter oral-textual-visual, donde más elementos de los deseados quedaron fuera. Pues para nosotros, «el mapa no es el territorio»¹⁷ (Latour, 2008, p. 193); tampoco es un calco de la realidad (Deleuze y Guatari, 1988/2023).

Si el mapa se opone al calco, es justo porque está totalmente orientado hacia una experimentación que actúa sobre lo real. El mapa no reproduce un inconsciente cerrado sobre sí mismo, lo construye. Contribuye a la conexión de los campos, al desbloqueo de los cuerpos sin órganos, a su máxima apertura en un plan de consistencia. Forma parte del rizoma. El mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones. (p. 21)

16. Partimos de la idea de Latour (2008, p. 186) cuando afirma que un ensamblado puede ser reensamblado, del mismo modo que lo social es un rastro y como tal puede ser rreastreado.

17. Según Latour (2008, p. 193), los gráficos visuales son pobres en la medida en que no capturan los movimientos; esta limitación debería ayudar a que el investigador no confunda lo cartografiado con el territorio.

18.2 Cartografía de la investigación de TRAY-AP

Desde esta perspectiva, en el capítulo se presentan visualmente algunos recorridos de la investigación atendiendo a los momentos activadores y puntos de inflexión desde nuestras miradas críticas y reflexivas. Entrar en contacto con las trayectorias de aprendizaje de los jóvenes nos hace pensar en aspectos que nos interpelan como investigadores, viéndonos afectados cuando estudiamos sobre el aprender.

Nos hemos propuesto constituir una cartografía textual-visual en diferentes momentos significativos: un primer mapa de situación de la investigación; la fase inicial (relacionándonos con nuestras propias trayectorias); los encuentros con los jóvenes (entre la diversidad oral y la disparidad visual), y las resonancias y concordancias devenidas, visualizando divergencias y resonando (eco)grafías como conclusión.



200
ENCUENTROS
CON JÓVENES
UNIVERSITARIOS

25
investigadores

50
trayectorias
de aprendizaje





Nuestra voz no existía en xaula a la vez que se fortaleza afuera



Siempre he necesitado moverme y habitar múltiples contextos

Creo relaciones, conecto ideas que permitan afectarme

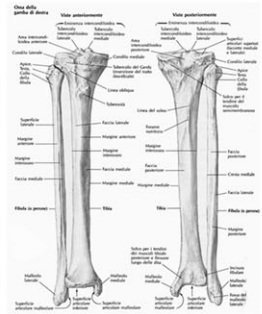


Picasso-Femmes-se-reposant-Mujeres-descansando-1931-Punta-seca-sobre-papel-verjurado-Fundación-Juan-March.jpg

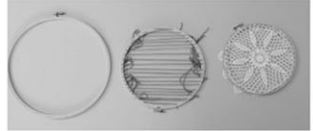
Mi experiencia vital en ese entorno me llevó a realizar un giro político en lo personal

La universidad como un espacio de ruptura de la cotidianidad

La ciudad también se convierte en un lugar pensable



El consumo cultural alimentaba nuestro compromiso social





TRAYECTORIAS DE LOS INVESTIGADORES RECUERDOS ENCARNADOS

Los viajes y desplazamientos como ejes verticales

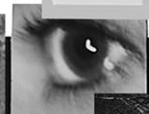
La responsabilidad y la observación han marcado mi trayectoria de aprendizaje

Parece como si me estuviera despertando de algo

Necesito aprender cuál era mi identidad



Lo afectivo como espacio del aprender



Entre la mancha y la línea están las zonas grises de mi aprender consuetudinario



Educar la mirada: aprender a ser. ¿Qué me interesa? ¿Quién quiero ser?



Educar la mirada: aprender a ser; ¿qué me interesa? ¿Quién quiero ser?



Un aprendizaje en la calle, de una protesta permanente contra el orden establecido

Disponer de tiempo fue mi mayor regalo

TRAYECTORIAS DE LOS JÓVENES: Trazos Desvelados

ESCUCHAR

Encuentramos diversidad de maneras de dar cuenta visual mientras argumentaban las experiencias. Algunas tenían forma lineal, otras parecían ritmos, otras simulaban gráficos estadísticos, etc.

nos hacían pensar en el papel de los materiales en la hora plasmar las trayectorias de aprendizaje



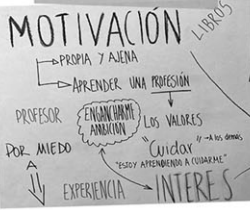
lo visual, lo oral, lo recordado, lo registrado, lo transcrito, lo resignificado, el off the record, lo (in)corporado, etc.

entre imágenes, dibujos, líneas, objetos, escritos sobre el papel, en una cartulina, encima de una mesa, etc.

CONVERSAR

en un despacho o una aula vacía, con mascarilla tapando el rostro, con rotuladores y lápices surcando rastros, entre conversaciones que acompañaban acciones sentidas...

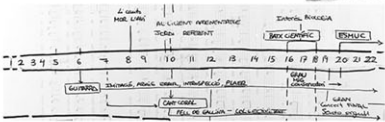
dialogar, pensar, hablar, escuchar, trazar, mirar, observar, reflexionar, recordar, cuestionar, conversar, movilizar, argumentar, recoger, visibilizar, registrar, evidenciar, descartar, cuidar, enfatizar, escribir, colocar,




CATOGRAFIANDO

lo ocultado, lo no dicho, lo invisibilizable, lo no pensado, lo intratable, lo inimaginado, lo insignificante, lo intrazable, lo inconversable, lo inadvertido, lo ignorado, lo no sentido, etc.

DEVINIENDO





El análisis de los archivos de imágenes de todos los procesos transitados compartidos en la investigación nos ha acercado al collage como herramienta para dialogar entre las distintas fotografías y textos de las compañeras. Dicho material nos ha ayudado a reencontrarnos con lo vivido en el proceso de la investigación y la técnica escogida nos ha permitido poner en contexto sus distintas capas.

Podríamos decir que estamos en una investigación que “se piensa a sí misma y cuestiona su condición como problema, como interrogación, que acepta lo inestable en el proceso de investigar” (Correa, et al. 2020, p.182).

Hemos percibido momentos en los que las estudiantes aprendían con nosotras.

Aceptando esa *inestabilidad* nos sumergimos en un modo de hacer en constante construcción. Esto a veces nos conecta con la incertidumbre ya que “trabajar desde el no-saber supone muchas veces estar juntos para compartir incertidumbres” (Herraiz y Aberasturi-Apraiz, 2020, p.243).

La relación con el collage ha sido intuitiva, las imágenes que nos atraían eran puestas en el papel capa sobre capa generando un manto de imágenes y textos en relación, en diálogo intermitente, ocultando fragmentos y diálogos mezclados entre sí, cartografiando la investigación desde un sentirse afectado con el otro y con todo lo ocurrido. Mostrando las distintas fases de la propia investigación, concretamente con un mapa de situación, los relatos multimodal de las investigadoras y los encuentros con los jóvenes.

Hemos visto la potencialidad de metodologías visuales para disponer conversaciones en torno a los aprendizajes con afecciones recíprocas y mutuas.

Cuando hemos puesto en relación ese material para crear una cartografía nos ha permitido reflexionar sobre lo ya vivido conectando los distintos casos, acercarnos a la investigación desde un lugar más performativo, resignificando lo obtenido, generando un giro en nuestro modo de mirar y pensar la investigación desde lo matérico, afectivo e intuitivo.

Narrar cartográficamente nos permite actualizar nuestros mundos y miradas (Onsès, 2014). Revisar el proceso de investigación con los jóvenes desde un espacio subjetivo, vital y matérico. Donde las imágenes y texto se complementan para generar un discurso nuevo y, en este caso, a tres voces que a la vez recogen otras voces del pasado: las propias y las de los sujetos involucrados.

En los encuentros con los participantes la sensación era similar, lo que aportaba una iba creando el relato de la otra, creciendo y sintiéndonos afectadas la una por la otra.

En palabras de Mannay (2017, p.124) "un punto fuerte de los métodos visuales y creativos es que pueden ser un elemento para superar los confines del lenguaje y sincerarse en relación a la experiencia". Reflexionar sobre la investigación de un modo multimodal nos ha permitido mapear la identidad del proyecto.

Hemos aprendido a dejar fluir la investigación enredándonos entre lo visual, lo textual y lo oral (el potencial para transitar por pensamientos diversos). A vivir las tensiones en su potencialidad accionando pensamientos en derivas por donde transitar..

En este sentido, se teje una suerte de mapa rizomático que pone en juego espacios, tiempos y materias (Barad, XXX) para una mayor comprensión de la realidad (Barone y Eisner, 2012), es decir, de lo que significó esta investigación. En este sentido, conecta con los principios de la investigación basada en las artes y de la investigación post cualitativa. De acuerdo con Onsès et al. (2020), "Investigar desde la cartografía entendiéndola como un rizoma supone introducir novedades sobre aquello que se quiere conocer y en relación a la propia manera de conocerlo" (p. 64)

REFLEXIONES FINALES CAPA SOBRE CAPA

Referencias

- Aberasturi-Apraiz, Estíbaliz; Sasiain Camarero-Núñez, Alaitz; Gutiérrez-Cabello Barragán, Aingeru; Correa Gorospe, José Miguel (2020). Cartografiar los espacios de relación: la cartografía y el foto-ensayo como instrumento de indagación colectiva. *Tercio Creciente* (monográfico extraordinario IV), 33-46. <http://doi.org/10.17561/rtc.extra4.5743>
- Correa Gorospe, José Miguel; Aberasturi-Apraiz, Estíbaliz; Belategi, Maider (2017). Cartografías sobre cómo aprendemos dentro y fuera de la escuela: lo que nos ha permitido pensar y aprender este proceso de investigación. *Revista del ICE/42*, 26, 25-42.
- Correa Gorospe, José Miguel; Aberasturi-Apraiz, Estíbaliz; Gutiérrez-Cabello, Aingeru (2020). Mudar la piel: afectos, emociones y otras transformaciones sentidas dentro de una investigación educativa. En: Fernando Hernández-Hernández, Estíbaliz Aberasturi, Juana Maria Sancho-Gil y José Miguel Correa Gorospe (eds.). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos* (págs. 173-183). Octaedro.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (1988/2923) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Fendler, Rachel; Onsès, Judit; Hernández-Hernández, Fernando (2013). Becoming arts-based researchers. A journey through the experience of silence in the university classroom. *IJETA (International Journal of Education through Art)*, 9 (2), 257-263.
- Herraiz, Fernando; Aberasturi-Apraiz, Estíbaliz (2020). Representaciones visuales de un proceso de investigación. En: Fernando Hernández-Hernández, Estíbaliz Aberasturi, Juana Maria Sancho-Gil y José Miguel Correa Gorospe (eds.). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos* (pp. 239-256). Octaedro.
- Latour, Bruno (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.
- Mannay, Dawn (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea.
- Onsès, Judit (2014). La cartografia com a eina pedagògica i sistema de representació. En: Sergi Selvas i Marta Carrasco (eds.). *Interaccions. Pràctiques col·lectives per a intervencions a l'espai urbà Reflexions d'artistes i arquitectes en un context pedagògic col·lectiu* (pp. 43-50). Barcelona: UB/UPC.

- Onsès-Segarra, Judit; Castro-Varela, Aurelio; Domingo-Coscollola, Maria (2020). Sentidos de las cartografías. En: Fernando Hernández-Hernández, Estíbaliz Aberasturi, Juana Maria Sancho-Gil y José Miguel Correa Gorospe (eds.). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos* (pp. 61-70). Octaedro.
- Peña-Sánchez, Noemí (2014). La fotografía como imagen sensorial. Recuerdos invisibles para una interpretación visual. *Tercio Creciente*, 5, 27-36. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RTC/article/view/3084/2457>

Pensar las relaciones pedagógicas en la universidad desde la investigación de TRAY-AP

FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ
JOSÉ MIGUEL CORREA GOROSPE

Resumen

A vueltas con la idea de que la investigación «altere el mundo real», en este capítulo se trata de explorar algunas consecuencias que se derivan de la investigación de TRAY-AP y que pueden contribuir a «alterar» las actuaciones pedagógicas en la universidad. El capítulo comienza revisando algunas de las propuestas que circulan sobre hacia dónde va la universidad y la bifurcación de prioridades a la que se enfrenta. Propuestas que se mueven entre la virtualización, la gestión que sigue modelos empresariales, la orientación hacia el mercado –sin cuestionar el modelo económico y la perspectiva social que favorece– y la que promueve la introducción de algunos cambios organizativos para que todo siga igual. En este marco, en este capítulo, después de plantear algunos rasgos de la situación actual de la universidad, abordamos lo que aporta la investigación de TRAY-AP a partir de las visiones de los estudiantes sobre el aprendizaje y las tensiones y propuestas que realizan sobre el sentido de la universidad. Una universidad en la que los cuidados tienen un lugar prominente, así como la búsqueda del equilibrio entre la acreditación y la formación que se vincule con la práctica.

19.1. El punto de partida: la universidad pública como un terreno en disputa

Desde la puesta en marcha del *General Agreement of Trade Services* (GATS) por la Organización Mundial del Comercio (WTO, 1995), las universidades comenzaron a ser consideradas proveedoras de servicios, orientadas al mercado, con los estudiantes como consumidores y la formación como una mercancía. Adaptarse a este entorno no ha sido tarea sencilla para políticos, gestores, docentes y estudiantes universitarios. Uno de los diagnósticos más relevantes de la situación actual de las universidades lo encontramos en el informe de Sardesai *et al.* (2023) para la Australian Educational Research Association. Aunque su análisis se refiere a las universidades australianas, nos parece trasladable a las universidades de otros contextos.

En algunos países (Australia, Estados Unidos, Inglaterra, Nueva Zelanda) más que en otros, las universidades públicas han sido objeto de amplias reformas políticas desde la década de 1980, impulsadas por ideologías neoliberales que hacen hincapié en el libre mercado, la competencia, la eficiencia y la reducción de la intervención estatal. Estas reformas han redefinido la identidad de las universidades como organizaciones corporativas con agendas empresariales, que dan prioridad a la generación de ingresos frente a la generación de conocimientos (Parker *et al.*, 2023). Los valores relacionados con la inclusión, la cohesión y la movilidad social se han puesto en entredicho, y la excelencia se ha redefinido en términos de resultados de investigación, enfoques docentes considerados innovadores, clasificaciones mundiales, asociaciones empresariales y atracción de estudiantes de pago.

El impacto de esta política se dejó sentir con los recortes presupuestarios de la crisis del capitalismo de 2008 y, más recientemente, cuando la pandemia de la covid-19 expuso a estos riesgos a las universidades públicas, experimentando un descenso en las matriculaciones de estudiantes internacionales y problemas de financiación. La dotación de personal se vio considerablemente afectada por un apoyo gubernamental limitado (Martin-Sardesai *et al.*, 2021). Esta situación ha suscitado interrogantes sobre las estrategias futuras de las direcciones de las universidades, ha puesto de manifiesto la vulnerabilidad de estas instituciones

ante las crisis y ha planteado la necesidad de reimaginarlas como instituciones democráticas y con una finalidad social, y no de lucro (Martin-Sardesai *et al.*, 2021).

Estas reformas han conducido a la privatización, mercantilización e internacionalización de las universidades, siguiendo los principios de la economía neoliberal. La agenda neoliberal da prioridad a las competencias, el conocimiento aplicado y la productividad, y descarta el conocimiento humanístico, crítico y teórico, por considerarlo irrelevante. Las universidades se consideran herramientas para formar a trabajadores productivos que apoyen la economía del conocimiento y generen impacto desde la investigación.

En el caso de la universidad española, la aprobación de la Ley Orgánica del Sistema Universitario (Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo) afronta con timidez algunos de estos problemas estructurales, pero siguen en el aire los siguientes retos: la inadecuación de las plantillas a las necesidades docentes e investigadoras; las reivindicaciones de una educación superior gratuita; la mejora de las políticas de becas para quienes quieren hacer el doctorado; la necesidad de unos planes de estudio que sean realmente nuevos; las secuelas de la alteración de las prácticas de enseñanza y aprendizaje por la pandemia mundial de la covid-19; las consecuencias de la digitalización; la necesidad de políticas de cuidado, y la preocupación por el impacto de la inteligencia artificial en las prácticas de evaluación y la ética de la investigación. Aunque es posible que las universidades hayan tenido poca influencia sobre estos acontecimientos externos y cambios sociales, sus esfuerzos por ajustarse y adaptarse ponen de manifiesto la necesidad de cambio y flexibilidad que tiene todo el sector. Las respuestas inadecuadas a estos retos por parte de las universidades, que están a la vanguardia de la investigación y la innovación, están socavando su credibilidad e influencia a la hora de afrontar y resolver los problemas sociales. .

Aunque las universidades sean instituciones públicas, cada vez se les exige más que adopten prácticas contables y medidas de rendimiento de cuentas, influidas por los principios de la nueva gestión pública (NGP). La NGP ha modificado las relaciones de poder dentro de las universidades y ha introducido formas numéricas de poder, lo que ha provocado cambios en las prácticas y el pensamiento de los académicos. Estas reformas plantean

riesgos para el sector de la enseñanza superior, ya que pueden erosionar su voz crítica, su legitimidad y su transparencia. El énfasis en la mejora, la eficiencia y los estándares no puede olvidar equilibrarse con un lenguaje formativo basado en la ética y los valores orientados al bien común. En general, las reformas de las universidades públicas reflejan una tendencia mundial más amplia hacia la corporativización y la comercialización, que afecta a los valores fundamentales y a la finalidad de la enseñanza superior (Parker *et al.*, 2023). De esta manera, las universidades han redefinido su identidad como organizaciones corporativas con agendas comerciales, priorizando la generación de ingresos sobre la generación de conocimiento.

El caso australiano, señalan Sardesai *et al.* (2023), sirve de advertencia para otros países que se enfrentan a retos similares. Por ello sugerimos la necesidad de abandonar las métricas basadas en el rendimiento y centrarse en la ética, los valores y el impacto social de la formación que se ofrece en la universidad. Por último, planteamos la necesidad de que se reevalúe la relación entre la misión de las universidades públicas, las partes implicadas y los responsables de su administración, haciendo hincapié en la importancia de la consulta y el compromiso públicos a la hora de configurar el futuro de la enseñanza superior.

La investigación de TRAY-AP, además de generar conocimiento sobre cómo son y qué aprenden los estudiantes universitarios, se presenta como un espacio de debate y un lugar desde el que hacer aportaciones sobre el presente y el futuro de la universidad.

19.2. Contribuciones del estudiantado para reimaginar la universidad

Una parte central del cuestionario que en esta investigación se pasó a estudiantes de diferentes campus universitarios españoles (ver capítulo 13) estaba focalizado en indagar cómo mejorar las relaciones profesorado-alumnado, las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje y en cómo afrontar el sentido y la función de la universidad. El cuestionario ofrecía una oportunidad para reimaginar la universidad explorando el tipo de institución en la que les gustaría estudiar a estos jóvenes estudiantes universitarios y el tipo de estudiante universitario que les gustaría ser. Tam-

bién ha sido un pretexto para poner en diálogo las concepciones sociales sobre la juventud actual con sus propios deseos de cambio y transformación de una entidad que, en términos generales, no tiene en cuenta sus necesidades y opiniones. Una institución que los imagina como consumidores de información y habilidades que, en muchos casos, actúa como expendedora de títulos y que no se plantea quiénes son, cómo aprenden y cómo abordan su presente-futuro (Hernández y Sancho, 2021). Para responder a cada una de estas preguntas, se ofrecía un espacio para que pudiesen expresarse sin limitaciones. Todas las contestaciones al cuestionario, sea como reivindicaciones o críticas hacia el sistema universitario, coinciden con lo que nos hemos ido encontrando en las trayectorias de aprendizaje de los 50 colaboradores que participaron en TRAY-AP. Pero además, estas reivindicaciones estudiantiles expresadas en las contestaciones tuvieron gran eco en el grupo de discusión con los docentes universitarios (ver el capítulo 15). Se pueden establecer muchas conexiones entre las reivindicaciones estudiantiles y los retos que los docentes universitarios viven en su compromiso con la mejora de la docencia o la innovación educativa en sus clases: atender a la diversidad, escuchar a los estudiantes, tender puentes con otros agentes sociales, transformarse en comunidades de aprendizaje y poder aprender juntos o responder a los retos digitales.

Los docentes y estudiantes comparten ciertas reivindicaciones que ayudarían a mejorar la experiencia del aprendizaje universitario. Sobre todo, cuando la inteligencia artificial generativa y la crisis de la presencialidad (Silió, 2023) invita a no ir a la universidad a hacer exámenes, sino a aprender juntos, como argumenta Jeff Maggioncalda, directivo de la empresa de formación Coursera (Meneses, 2020).

Con respecto a la primera de las cuestiones, las contestaciones de los jóvenes estudiantes apuntaban con insistencia a un conjunto de medidas orientadas a transformar las tradicionales relaciones pedagógicas entre profesorado y estudiantado. Sus reivindicaciones permiten deducir que las actuales relaciones pedagógicas están basadas en un modelo tradicional y jerárquico de comunicación, distantes y que no generan movimientos de afecto.

Al profesorado se le ve, en algunos casos, como enemigos. Manifestaban los jóvenes estudiantes un deseo de transformar esas relaciones tradicionales de alumnado-profesorado en otro

modelo más próximo, participativo y afectivo. De esta manera reivindicaban un cambio en la relación con el profesorado para que siendo más cercana, posibilite el conocimiento mutuo y la comprensión de sus situaciones personales y emocionales.

A la cuestión sobre cómo mejorar las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje, el estudiantado reclama la ruptura con el estereotipo del aprendizaje como el de la memorización, quieren el abandono del *power point*, que el aprendizaje sea cooperativo, mayor participación y libertad de expresión.

Sobre la cuestión de mejorar el sentido y la función de la universidad cabría destacar su reclamo de participación en la gestión de los grados, de abrirse a las necesidades de la vida cotidiana y de encontrar trabajo, más programas extracurriculares o la adaptabilidad a los cambios tecnológicos.

Vivimos un momento en el que sabemos que seguir aprendiendo como lo hemos hecho hasta ahora no va a ser posible, y será necesario replantear el tradicional modelo transmisivo y el rol del docente experto en contenidos. Lo que lleva a cuestionar el papel subalterno del estudiantado y el modelo de comunicación jerárquico que rige en la universidad.

Resumiendo, las ideas que se repiten en lo que manifiestan los estudiantes son:

- Para la mejora relacional entre estudiantado y profesorado hay que poner al estudiante en el centro, transformar la relación con el docente (respeto mutuo, eliminar formalidades de trato, mayor confianza y contacto).
- En la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el alumnado insiste en reivindicar participar más en la clase y en los estudios de grado. Tomar menos apuntes, menos memorización y menos *power point*, cambiar la forma de dar información, mayor interacción y comprensión de las necesidades del alumnado.
- Por último, para mejorar la función y sentido de la universidad reclaman: mayor libertad y disfrute en el campus; escucha y atención al alumnado, trabajar en equipo, vincular lo que se estudia a la vida cotidiana, y relacionarse de forma crítica con los cambios tecnológicos.

El referente que tienen los estudiantes no reivindica el modelo de la *internet generation* o de la generación hiperconectada y tecnológica, sino el que reconoce el valor del encuentro, la participación y las relaciones. Quizá esto se deba porque, como señala Sonia Livingston (2017), las interpretaciones que se realizan de los datos generacionales pueden llevar a conclusiones apresuradas, especialmente en relación con el uso de las tecnologías digitales que hacen los jóvenes.

Respecto a la universidad en la que les gustaría estudiar, los estudiantes comparten dos de las finalidades que Brooks *et al.* (2020) encontraron en su investigación: la reivindicación de que los grados se conecten con el mundo laboral y que la experiencia formativa propicie el encuentro con los otros y se atiendan sus reivindicaciones.

Estas ideas vuelven de nuevo, en los siguientes apartados, al hacer balance sobre las aportaciones de la investigación de TRAY-AP, y aparecen alineadas con las opiniones de los jóvenes, recogidas en el estudio de la Unesco (2022) sobre el futuro de la enseñanza superior.

19.3. Lo que aporta y nos permite pensar la investigación de TRAY-AP

En este apartado hemos recogido, de los capítulos del libro, lo que pueden ser las principales aportaciones de la investigación, tanto para el tema de estudio (el aprender de los estudiantes) como para quienes hemos participado en el proceso de investigación. No los presentamos como resultados, no es una mirada hacia atrás para dar cuenta de lo que se pueda «sacar» de los datos y del recorrido realizado. Si volvemos atrás, a los capítulos anteriores, no es para resumir o capturar algo, sino más bien para situar la desestabilización de nuestras trayectorias como mujeres-hombres-docentes-investigadores y dar cuenta de los acontecimientos que nos llevaron a abrazar la (des)orientación que nos plantean los meandros, movimientos y desplazamientos de esta investigación sobre el aprender de los estudiantes universitarios. Una investigación en la que, una vez más, tratábamos de indagar lo que se nos escurría entre los dedos mientras la habitamos (Rubilar, 2023, p. 58, parafraseado).

19.3.1. Sobre el aprender en la universidad

La investigación de TRAY-AP partió de la premisa de que una persona joven y universitaria no solo aprende en las aulas de su facultad, sino también, o quizás incluso más, en los pasillos o en los baños, en la cafetería, de vuelta a casa, en diferentes espacios urbanos o en su propia habitación. Y no lo hace a solas, sino acompañada por otras personas y cosas. Esta fluidez nos hizo preguntarnos, desde el primer momento: ¿cómo mostrar esta multiplicidad en constante movimiento y que es considerada aún anómala para buena parte de las instituciones universitarias y quienes las habitan?

- Desde la intuición anterior, fuimos desvelando que la ontología del aprender se caracteriza por ser fluida, por una itinerancia que trama continuidades y cruza fronteras (las cuales son a menudo perfiladas por las representaciones dominantes sobre el aprendizaje en ámbitos formales). El sujeto del aprendizaje, como el aprender que lleva a cabo, cristaliza en una serie de lugares y sitúa su actividad en ellos. No lo hace simplemente en términos de adaptación y respuesta, sino que se constituye a sí mismo en ese proceso y a través de los acontecimientos que lo caracterizan.
- Una trayectoria de aprendizaje no es una colección de contextos estancos, sino un despliegue de prácticas que tienden a entrecruzarlos, desbordarlos y, en ocasiones también, a desplazarlos.
- Por lo anterior, aprender es un proceso vital cuya fuerza generativa no se atiene a identidades, escenarios y comunidades prefiguradas (Jornet y Erstad, 2018).
- Al compartir sus trayectorias de aprendizaje, los estudiantes hacen hincapié en numerosas fracturas y asimetrías contextuales.
- La manera de aprender en el aula no es la misma que en un entorno informal, con un grupo de colegas o amistades, Sin embargo, estas diferencias no se daban por hechas por parte de la investigación, sino que tratamos de que se explicasen en modo situado a través de las concepciones y estrategias que cada estudiante moviliza en y entre varias contexturas.

- El aprender, como apunta Lenz-Taguchi (2010), no tiene lugar en el «interior» del joven, sino que es el fenómeno que se produce en la intraactividad que acontece en-entre el estudiante, su cuerpo, sus inscripciones discursivas en el espacio de aprendizaje, los materiales disponibles, las relaciones tiempo-espacio en una habitación específica de organismos situados, donde las personas son solo uno, entre otros, de esos organismos materiales.
- Esta intraactividad afecta y constituye las relaciones pedagógicas en las que el aprender tiene lugar, porque, como nos ha mostrado Donna Haraway (1988), el conocimiento está situado y el aprendizaje es contextual y se encarna en cada persona (Ellsworth, 2005).
- Los encuentros que mantuvimos con los colaboradores nos llevaron a pensar acerca de los procesos de aprendizaje en su complejidad, considerando las relaciones que se establecen. Donde la adquisición de los contenidos académicos resulta inseparable de otras muchas dimensiones de tipo social, cultural o afectivo que conforman cada una de sus experiencias durante el tránsito universitario

19.3.2. Sobre los estudiantes universitarios

La investigación de TRAY-AP muestra que los estudiantes universitarios forman parte de una autoría distribuida que, a su vez, forma parte de un sistema complejo y vivo que se encuentra siempre en movimiento. De ahí la dificultad de *atrapar* aquello que se mueve de manera constante y la necesidad de girar la investigación no hacia los *resultados*, sino hacia el fenómeno, o los fenómenos, y sus desplazamientos. Así:

- TRAY-AP nos ha permitido reconocer a los estudiantes no solo como legítimos otros, portadores de saberes y experiencias que les permiten realizar sus estudios, sino como seres pensantes, que se plantean preguntas, indagan y se posicionan en el mundo que les rodea y les afecta.
- Este desplazamiento nos ha abierto nuevas miradas sobre ellos y sobre posibles situaciones y estrategias docentes que hay que desarrollar para fomentar no solo su aprendizaje con sentido, sino también el nuestro.

- Para los estudiantes, los afectos son frecuentemente invisibilizados, relegados a un segundo plano de los procesos de aprendizaje que se promueven en los entornos de la educación superior.
- Las reivindicaciones de los estudiantes acerca de un tipo de relaciones universitarias más cercanas y participativas reclaman un tipo de experiencia de aprendizaje que les reconozca como sujetos portadores de saberes, deseos y biografía, y por lo tanto, que las relaciones que se establezcan cambien, como requisito para desarrollar un verdadero aprendizaje con sentido.

19.3.3. Sobre cómo ha afectado TRAY-AP a quienes hemos realizado la investigación

La investigación de TRAY-AP se tramó como un enredo metodológico constituido por varios hilos. Por un lado, entre el carácter fluido y multisituado de las maneras de aprender de un grupo de estudiantes que cursan diferentes grados universitarios y una forma de conocerlas bajo la perspectiva de las trayectorias de aprendizaje. Y por otro, las distintas subjetividades investigadoras que se resituaban y desplazaban a cada encuentro.

Esta posición fluida nos permitió, además, asumir la vulnerabilidad y los estados de no saber de quiénes estábamos investigando. Todo ello se relaciona, de nuevo, con la noción de ontoepistemología en la que lo político y lo ético de la investigación se enredan en ese flujo constante de pequeñas decisiones y sorpresas. Así:

- Nos hemos acercado a los estudiantes desde una posición horizontal basada en el deseo compartido (por su aceptación voluntaria y generosa a colaborar) de explorar un tema complejo, relevante y actual como es sus formas de aprender y dar sentido a sus experiencias y a la información.
- Con cada encuentro, lectura o conversación nos hemos desplazado y afectado, entendiendo que cada vida es una historia, y viceversa, y que no existe una fórmula única de acercarse a ellas.
- Conversar con los estudiantes sobre sus experiencias de aprendizaje en la universidad nos ha permitido confirmar algunas de nuestras propias intuiciones como docentes, aunque tam-

bién nos ha llevado a problematizar cierto consenso en torno a sus demandas y necesidades.

- Acompañar e interconectar con los colaboradores en este estudio, nos ha permitido acercarnos a la multiplicidad de contexturas que atraviesan su aprender y ampliar de forma significativa nuestra mirada como investigadores y docentes.
- También nos está ayudando a resituar la posición jerárquica en las aulas y, al mismo tiempo, la dependencia/autonomía sentida por el estudiantado en su proceso de aprendizaje.
- Nos ha posibilitado vislumbrar maneras de profundizar en el estudio de los procesos de aprendizaje y fomentar el aprendizaje del estudiantado universitario.
- TRAY-AP nos ha llevado a repensar cómo somos, o cómo nos gustaría ser como investigadores y docentes, al hacer patente que las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes cuentan en las relaciones pedagógicas.
- Profundizar en las situaciones paradójicas del aprendizaje (y la enseñanza) en el mundo actual nos está permitiendo mirar el presente e imaginar futuros docentes que permitan construir sociedades de conocimiento significativo para todos los implicados en ellas.
- Realizar el cuestionario nos ha enseñado a preguntar lo que no sabíamos. Además, ha sido una invitación al estudiantado a participar desde la reflexión y la apertura a posibilidades para expresarse, para unirse a la conversación y hacer propuestas para continuar el debate. Todo ello como una posibilidad de compartir el recorrido de la investigación como una experiencia de aprendizaje colectivo.

19.3.4. Contribuciones de TRAY-AP para pensar las relaciones pedagógicas en la universidad

Las concepciones sobre el aprender

Resulta relevante observar cómo los movimientos en las concepciones sobre el aprender de las personas colaboradoras trazan un recorrido que empieza desde nociones que simplifican el aprender relacionándolo con la adquisición de conocimiento, hacia visiones más complejas y matizadas que resuenan con miradas más contemporáneas acerca de las interpretaciones sobre el aprender. Así:

- Cuando el estudiantado comienza a reflexionar sobre su aprender, cuando sus concepciones se complejizan y entran en resonancia con perspectivas que abarcan el carácter social, situado, afectivo, cultural y político que encierra el aprender (Nasir *et al.*, 2020), los estudiantes remarcan lo fundamental de la intersubjetividad y de las relaciones en el aprender.
- Los colaboradores apuntan que, a lo largo de sus recorridos y experiencias de aprendizaje, el concepto de aprender es, de alguna manera, una noción inexplorada. Algo que se da por hecho y sobre el cual no han tenido oportunidad de pensar.
- Esta afirmación resulta paradójica en el marco de un creciente interés metodológico para fomentar competencias vinculadas a la metacognición y al aprender a aprender.
- Los estudiantes describen un sentido del aprender que sobrepasa lo cognitivo y se sitúa en lo performativo, experiencial y afectivo. Un aprender que afecta al sujeto y este sentirse afectado le lleva a cambiar la mirada sobre sí mismo, los otros y el mundo.
- Como docentes las concepciones de los estudiantes sobre el aprender nos interpelan sobre la necesidad de posibilitar espacios de reflexión y narración en nuestras prácticas en el aula, no solo como respuesta a una necesidad del estudiantado, sino como primer paso imprescindible para posibilitar las oportunidades con que facilitar otras pedagogías.

El lugar del cuerpo en el aprender

Queda evidenciado que el espacio del aprender no solo está cruzado por el cuerpo, sino que el cuerpo es un elemento clave en las experiencias de aprender (Ellsworth, 2004; Rogowska-Stangret, 2017) y los procesos de enseñanza (Planella, 2006). Así:

- El cuerpo está siempre presente en el aprender, aun cuando se considera su pasividad y es invisibilizado: está en las aulas, en lo virtual, en el movimiento, en las relaciones y en la cotidianidad.
- En el cuerpo que aprende se registran los acontecimientos de la existencia. A través de él se contacta con el mundo y, dada la labor de los afectos, se producen variaciones en el sentir y pensar.

- El cuerpo, desde el sujeto situado y enredado, es un territorio móvil, un espacio de subjetivación, enunciación, afección; un centro de gravitación de la existencia en el que se cruza el mapa de la vida social.
- Como se ha señalado, el aprendizaje de las jóvenes universitarias es un proceso que va más allá de lo cognitivo, teórico o conceptual; implica una trama de relaciones que tiene que ver con lo somático, lo afectivo y lo corporal.
- Los encuentros con los colaboradores en TRAY-AP nos llevan a considerar la importancia de traer y atender el cuerpo en el aula, compartir cómo vivimos con él y, así, transgredir los discursos y modelos hegemónicos e institucionalizados del lugar que ocupa el cuerpo en la educación.
- También hemos recogido una demanda para salir del adoctrinamiento, de la normatividad, de la clase, de los cuerpos disciplinados sentados en sillas. Las estudiantes reclaman que los cuerpos transiten por los espacios de otras maneras, que se ponga en circulación el conocimiento a través del diálogo o la compartición de saberes, y que la experiencia universitaria no quede relegada a un mero marco teórico ajeno a la realidad que se encontrarán fuera de ella.

Las contexturas

Tener en cuenta las contexturas implica acercarse a la comprensión del aprender de cada estudiante desde una globalidad que, vinculada con lo que se espera que se aprenda en la universidad, daría mucho más sentido a la relación entre lo que el estudiante «trae» y lo que se le ofrece. Así:

- Los diferentes tipos de contexturas se alinean en función de las trayectorias de cada persona. Desde esta consideración, el proyecto TRAY-AP nos hace pensar que la contextura está ligada a un esquema afectivo, cognitivo, contextual, familiar, etc. A lo que hay que añadir el peso que tienen los grados y los perfiles profesionales que perfilan en las contexturas de los estudiantes.
- Las experiencias que se tejen en cada «trayectoria de aprendizaje» requieren un acercamiento que atienda, en primera instancia, a las conexiones que sostienen el aprendizaje de los

estudiantes universitarios, que acontecen en múltiples lugares y momentos, no se sitúan necesariamente en una institución formal y pueden involucrar recursos analógicos o digitales.

Las estrategias de aprendizaje

Sin poner en duda la importancia de las estrategias metacognitivas, nos parece problemática su generalización. Si el aprendizaje es de naturaleza contextual, no se puede establecer la eficacia de unas estrategias para todos los estudiantes y en todas las circunstancias de aprendizaje. Como hemos evidenciado en TRAY-AP, en función de la situación de aprendizaje, las estrategias pueden variar y lo que para un estudiante puede funcionar no lo hace para otro. Así:

- Las estrategias de aprendizaje «eficaces» no son solo las de carácter cognitivo. Hay estrategias ambientales, afectivas, manuales, de cuidado, grupales que también resultan «eficaces» para algunos estudiantes, como se puso de manifiesto durante el confinamiento de la covid.
- La base de todas las estrategias parece estar vinculada a la comprensión de aquello que se estudia. Y la comprensión no solo es una disposición cognitiva que se sostiene mediante estrategias de metacognición. Requiere, como también evidencia TRAY-AP, que aquello que se trata de comprender tenga que ver con las disposiciones de los estudiantes, con las conexiones que establecen con situaciones «reales» y, sobre todo, con el sentido que le dan a aquello que tratan de aprender.
- TRAY-AP evidencia que los estudiantes son «portadores» de estrategias de aprendizaje que han ido incorporando a su bagaje conceptual y práctico, no solo en experiencias de escolarización sino en situaciones y contexturas de la vida diaria (deportivas, de socialización, familiares, durante la pandemia...) de manera que los estudiantes no «usan» las estrategias, sino que «son» con ellas.
- *Ser con* las estrategias deviene en prestar atención a lo que las estrategias «hacen», además de lo que son para los estudiantes. Pero, sobre todo, demanda un cambio en las relaciones entre enseñanza y aprendizaje.

- Un cambio que comienza por tener en cuenta el bagaje que los estudiantes traen a la universidad y por favorecer unas condiciones en la docencia que tengan en cuenta cómo los estudiantes aprenden y se relacionan con la información que se les ofrece.

La relación con las tecnologías digitales (TD)

Los estudiantes se relacionan de manera ambivalente con las TD. Lo que nos lleva a preguntarnos, investigar y profundizar sobre las implicaciones sus interacciones con las TD (Ubieto, 2023):

- ¿Qué consecuencias tiene relacionarse constantemente con un no humano que perciben como «bueno y malo» al mismo tiempo?
- ¿Qué implica para la juventud convivir diariamente con algo que ayuda y obstaculiza?
- ¿Hasta qué punto las descripciones que hacen de sus relaciones ambivalentes con las TD se acercan a los conceptos que orbitan alrededor de la noción de «relación tóxica»?

Los estudiantes también comparten las limitaciones de los enfoques pedagógicos centrados en la responsabilidad individual y en el «buen uso» de las TD. Lo que nos lleva a preguntarnos:

- ¿Cómo nos interpela todo esto como docentes en el diseño de prácticas educativas?
- ¿Hasta qué punto no sería urgente plantear estas complejidades en las políticas vinculadas al diseño de TD y a la digitalización de la educación?

En relación con las estrategias que los colaboradores en la investigación relatan como formas de afrontar las ambigüedades de las TD, resulta particularmente relevante cómo las respuestas y las estrategias se generan para lidiar con las paradojas del «ni contigo ni sin ti» tecnológico y tienden a focalizarse en el fomento de un uso consciente y de la responsabilidad individual.

Pensar la contribución de toda tecnología al aprendizaje nos ha llevado a cuestionar no solamente la función que desempeñan los espacios físicos de la universidad y cómo afectan cada

experiencia de aprendizaje, sino también los espacios digitales; los cuales, en muchas ocasiones, han servido casi exclusivamente para favorecer un tipo de pedagogía transmisiva, alejada de la necesidad de compartir, debatir y colaborar que demandan sus voces.

19.3.5. Lo que aportan las conversaciones con el profesorado

Las conversaciones con el profesorado nos llevaron a cinco difracciones que se ensamblan con lo manifestado por los estudiantes sobre sus relaciones con el aprender:

- Primera, la importancia que tiene la concepción tradicional del papel del profesor universitario como transmisor de contenidos y especialista disciplinar, y la influencia que ello tiene en los aprendizajes de los estudiantes, en la medida que se orientan y evalúan en función de que cumplan o no las expectativas docentes.
- Segunda, el impacto de las transformaciones digitales que se están viviendo en la sociedad y la universidad: competencias, dispositivos, experiencias virtuales de formación, posibilidades, cambios y sus influencias en la transformación como profesores.
- Tercera, las limitaciones para abordar la diversidad de los estudiantes en las aulas universitarias, fruto de estructuras organizativas que favorecen la cantidad de estudiantes que se pueden acoger con el mínimo coste.
- Cuarta, el papel central que se atribuye a la evaluación como repetición o aplicación de lo dicho en clase o realizado en los laboratorios, determinando la orientación de las enseñanzas en los grados y el acomodo de las estrategias de los estudiantes para hacerles frente.
- Y, por último, la falta de recursos y condiciones adecuadas que el profesorado tiene para afrontar y sostener el cambio organizativo y metodológico que supone acoger la diversidad de los estudiantes y plantear una enseñanza que favorezca el aprender con sentido.

19.3.6. Para seguir con la conversación

Lo recogido en los encuentros con los estudiantes nos permite pensar como docentes e investigadores en el contraste entre lo que ha circulado en estas conversaciones y las problemáticas con las que nos encontramos en la realidad universitaria, inmersa en un proceso de transformación progresivamente más mercantilizado y neoliberal.

Una universidad que parece instituir al estudiantado a modo de clientes o consumidores de contenido curricular y al que el profesorado debe calificar y clasificar. Una universidad alejada del contacto y proximidad que demandan muchos de los participantes en la investigación. Entendemos que, desde esta consideración, formular pedagogías basadas en conexiones significativas y de cuidados hacia uno mismo, el otro y el mundo, es una necesidad urgente. En este punto coincidimos con Nuncio Ordine (2013) cuando señala la obsesión por poner los estudios universitarios al servicio de una profesión, fruto del utilitarismo económico que ha impuesto el «capitalismo rapaz», cuya finalidad es estudiar para un puesto de trabajo; posición que deja de lado la orientación a formar a hombres y mujeres que piensen de manera independiente y que estudien para ser mejores y más críticos ciudadanos

Por eso nos parece necesario recoger la invitación de Marina Garcés (2020) a abrirnos a la diversidad en la universidad y reivindicar un giro que nos ayude a acercarnos a la perspectiva de los estudiantes y, desde ella, atender a lo que necesitamos enseñar y aprender. Esta atención se vincula con el reconocimiento del derecho a ser singular y similar (Meirieu, 1998) y nos permite reflexionar sobre las dificultades que provoca repensar a los estudiantes desde la perspectiva de la diversidad. Lo que implica afrontar el reto de construir una universidad inclusiva, tomando conciencia de privilegios y marginaciones que estructuran el acceso a ella y que se abra a reconocer la diversidad de los estudiantes y la variedad de sus modos de aprender. Todo ello sin olvidar las dinámicas de poder existentes en el seno de la universidad.

Al igual que José Rubilar (2023, p. 40, parafraseado), la investigación de TRAY-AP concibe el aprendizaje como una *trama* sociomaterial dinámica y de múltiples posibilidades, donde una diversidad de elementos heterogéneos (humanos y no humanos)

intraaccionan. Lo que nos lleva a realizar una invitación a pensar más allá de las representaciones dominantes sobre la universidad como un tiempo-espacio contemporáneo dañado (o irremediablemente deformado).

Al final del recorrido de este capítulo y del libro es importante no perder de vista que, como nos advierte Karen Barad (2007, p. x):

No hay soluciones; solo existe la práctica continua de estar abiertos y vivos a cada encuentro, cada intraacción, para que podamos usar nuestra capacidad de respuesta, nuestra responsabilidad, para ayudar a despertar, para dar vida a posibilidades siempre nuevas para vivir con justicia.

Esta línea en el horizonte que nos plantea Barad es la que hemos tratado de seguir en la investigación de TRAY-AP y la que esperamos haber compartido en los diferentes capítulos de este libro.

Referencias

- Barad, Karen (2007). Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement 021. On the resilience of Australian public universities: why our institutions may fail unless vice-chancellors rethink broken commercial business models, *Meditari Accountancy Research*, 62 (2), 2203-2235. <https://doi.org/10.1111/acfi.12858>
- Brooks, Rachel; Gupta, Achala; Jayadeva, Sazana; Abrahams, Jessie (2020). Students' views about the purpose of higher education: a comparative analysis of six European countries. *Higher Education Research & Development*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1830039>
- Ellsworth, Elizabeth (2005). *Places of learning: media, architecture, pedagogy*. Routledge.
- Garcés, Marina (2020). *Escola d'aprenents*. Galaxia Gutenberg
- Haraway, Donna (1988). Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14 (3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Haraway, Donna (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En: Donna

- Haraway. *Ciencia cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (pp. 313-346). Cátedra, Universitat de Valencia, Instituto de la Mujer.
- Hernández, Fernando; Sancho, Juana Maria (2021). Dilemas y desafíos de la universidad desde el cruce de visiones entre docentes y estudiantes. *Inter Cambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 8 (1). <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/318>
- Jornet, Alfredo; Erstad, Ola (2018). From learning contexts to learning lives: studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 33. <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.1-25>
- Lenz-Taguchi, Hillevi (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: introducing an intra-active pedagogy*. Routledge.
- Ley Orgánica del Sistema Universitario (2023). BOE, núm. 70, de 23/03/2023. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-7500>
- Livingstone, Sonia (2017). iGen: why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy - and completely unprepared for adulthood. *Journal of Children and Media*, 12 (1), 118-123.
- Martin-Sardesai, Anne; Guthrie, James; Parker, Lee (2021). The neoliberal reality of higher education in Australia: how accountingisation is corporatising knowledge. *Meditari Accountancy Research*, 29 (6), 1261-1282. <https://doi.org/10.1108/MEDAR-10-2019-0598>
- Meirieu, Philippe (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Meneses, Nacho (2020, 7 de octubre). La educación online es mucho más accesible, y en el futuro se combinará con la formación presencial. *El País*. https://elpais.com/economia/2020/10/07/actualidad/1602063943_874241.html
- Nasir, Na'ilah Suad; Lee, Carol D; Pea, Roy; McKinney de Royston, Maxine (2021). Rethinking learning: what the interdisciplinary science tells us. *Educational Researcher*, 50 (8) 557-565. <https://doi.org/10.3102/0013189X211047251>
- Ordine, Nuncio. (2013). *La utilidad de lo inutil*. Acatilado.
- Parker, Lee; Martin-Sardesai, Ann; Gutherle, A. M. James (2021). The commercialized Australian public university: an accountingized transition. *Financial Accountability & Management*, 39 (1), 125-150. <https://doi.org/10.1111/faam.12310>

- Planella, Jordi (2006). Corpografías: dar la palabra al cuerpo. *Artnodes: Revista de Arte, Ciencia y Tecnología*, 6, 13-23.
- Rogowska-Stangret, Monika (2017). Corpor(e)al cartographies of new materialism: meeting the elsewhere halfway. *The Minnesota Review*, 88 (1), 59-68.
- Rubilar, José (2023). *Indagar en/con la universidad. La educación de las artes y el patrimonio en los estudios de grado de Pedagogía y Artes Visuales en una institución universitaria de Chile: [auto]etnografía de un proceso de investigación discontinuo* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- Sardesai, Ann.; Parker, Lee; Guthrie, A. M. James (2023, 15 de septiembre). How universities have become big business. *EduResearch Matter*. <https://blog.aare.edu.au/how-universities-have-become-big-business/>
- Silió, Elisa (2023, 14 de diciembre). Muchos universitarios no han vuelto a las aulas tras la pandemia y baja su rendimiento: «Hay alumnos encapsulados». *El País*. <https://elpais.com/educacion/2023-12-14/los-expertos-observan-un-notable-aumento-del-absentismo-de-los-universitarios-que-reduce-su-rendimiento.html>
- Ubieto, José R. (2023). *¿Adictos o amantes?: claves para la salud mental digital en infancias y adolescencias*. Octaedro.
- Unesco (2022). *La enseñanza superior que queremos: las voces de los jóvenes sobre el futuro de la enseñanza superior*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp. <https://www.weforum.org/agenda/2022/02/four-trends-that-will-shape-the-future-of-higher-education/>
- WTO, World Trade Organisation (1995). *The General Agreement on Trade and Services (GATS): objectives, coverage and disciplines*. www.wto.org/tratop_e/serv_e/gatsqa_e.htm

Índice

1. Esbozar algunos hilos de sentido: contar la historia de una investigación desde lo que no aparece en los artículos.	13
1.1. Un libro que desvela algunas capas de un proceso de investigación.	13
1.2. Comenzar por el principio: lo que nos llevó a plantear esta investigación	15
1.3. Lo que tratamos de comprender y de poner en relación.	18
1.4. Investigar desde una ética relacional.	19
1.5. Las capas que desvela el libro	20
1.6. Antes de seguir con la lectura del libro	28
Referencias	29

PARTE I. CONFIGURAR EL FENÓMENO DE LA INVESTIGACIÓN

2. De nuestro interés por poner el aprender en contexto.	33
2.1. Investigar y configurar el fenómeno que se investiga	34
2.2. Los ejes de la investigación	35
2.3. Conocimiento parcial de un aprender multisituado.	39
2.4. Conclusiones	42
Referencias	43
3. El marco en el que nos situamos: las trayectorias de vida de aprendizaje	45
3.1. Introducción.	45
3.2. Las trayectorias de vida de aprendizaje	47
3.3. Las trayectorias de vida de aprendizaje en TRAY-AP	49

3.4. Lo que nos aporta esta investigación como docentes universitarios	54
Referencias	55
4. Investigar desde la posición de encuentro entre sujetos y saberes en un espacio de relación	59
4.1. Introducción.	60
4.2. De investigar <i>sobre</i> a investigar <i>con</i>	60
4.3. De <i>dar voz</i> a sostener una <i>escucha</i> atenta	63
4.4. La conciencia de sí (la autoconciencia) en las relaciones de colaboración	66
4.5. Aportaciones	68
Referencias	70
5. La política de la investigación como enredo entre la metodología, las maneras de aprender, las formas de conocerlo y una «ética en práctica»	73
5.1. Introducción.	74
5.2. El despliegue de las trayectorias	76
5.3. Ética en práctica.	79
5.4. Conclusiones	82
Referencias	83

PARTE II. CAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

6. Acercarse al otro que nos regala su historia desde una ética relacional performativa	87
6.1. Introducción.	88
6.2. ¿Qué nos aporta asumir una ética performativa en la investigación?	89
6.3. Algunas tramas que devinieron desde una ética performativa.	94
6.3.1. Trama 1. Pensar entre implicaciones comprometidas dentro y fuera de la investigación	94
6.3.2. Trama 2. En torno a la relación con la materia visual.	97
6.4. A modo de conclusión.	101
Referencias	102

7. Las concepciones de tres jóvenes universitarias sobre el aprender	105
7.1. Introducción	105
7.2. Trayectorias y concepciones del aprender de Irene, Kareem y Ángela	106
7.2.1. Irene. Cuando la propia trayectoria de vida configura no solamente lo aprendido sino también las distintas formas de aprender	108
7.2.2. Kareem. Cuando las prácticas sociales y culturales que desarrollamos durante la propia trayectoria de aprendizaje contribuyen a transformar las estructuras identitarias de cada joven	110
7.2.3. Ángela. Cuando los movimientos y afectos durante la trayectoria personal de aprendizaje devienen en formas múltiples de construir sentidos sobre el aprender	113
7.3. Discusión e invitación a seguir pensando	115
Referencias	117
8. Nadie sabe lo que se puede aprender con, en y a través del cuerpo. Notas sobre el carácter afectivo y corporal de los procesos de aprendizaje.	119
8.1. Introducción: un giro hacia el cuerpo en el aprender.	120
8.2. Ejes: relatos de cuerpos, afectos y aprenderes	121
8.2.1. La importancia de involucrar el cuerpo	122
8.2.2. Los límites de la educación virtual	123
8.2.3. La incorporación en el aprender, no la memorización	124
8.2.4. El cuerpo como objeto de estudio	124
8.2.5. La continuidad del cuerpo entre los espacios formales e informales de aprender	125
8.2.6. El impacto de las actividades físicas	125
8.2.7. Los cambios de localización.	126
8.2.8. Las enfermedades y el cuerpo	127
8.2.9. La apariencia y exigencias hacia el cuerpo	128
8.2.10. Lo que un cuerpo puede llegar a hacer.	129
8.3. Aportaciones: aprender con, en y a través del cuerpo	130
Referencias	131

9. Más allá de la perspectiva cognitiva: el sentido que los estudiantes dan a las estrategias de aprendizaje	135
9.1. Las estrategias de aprendizaje en la universidad	136
9.1.1. Sobre las estrategias que los estudiantes deben aprender.	136
9.1.2. Sobre las tipologías de estrategias que utilizan los estudiantes	139
9.2. Las estrategias de aprendizaje en la investigación de TRAY-AP.	140
9.2.1. Conectar los temas de estudio con situaciones reales	142
9.2.2. Expandir los modos de comprensión en la lectura	143
9.2.3. Expandir las lecturas para abrir nuevas relaciones.	145
9.2.4. Jerarquizar y completar la información recibida	146
9.2.5. Aprender de y con los otros	147
9.2.6. Relacionarse con referentes en las redes y plataformas.	149
9.3. Para seguir con la conversación.	150
Referencias	152
10. Las contexturas de aprendizaje: explorar cruces y seguir relaciones entre entornos de aprendizaje	155
10.1. Poner en relación los entornos en los que el aprender tiene lugar	156
10.2. Aprender a partir del interés por temas sociales	159
10.3. El papel del grupo en el aprender	162
10.4. Visualizar como estrategia de aprendizaje	163
10.5. Aportaciones para repensar las relaciones pedagógicas	165
Referencias	166
11. Las tecnologías digitales en el aprendizaje	169
11.1. Introducción.	169
11.2. Las tecnologías digitales en el aprender del estudiantado universitario	171
11.2.1. Sumar y restar oportunidades para el aprendizaje autodirigido	172
11.2.2. En la profundidad, en la superficie	172
11.2.3. Potenciar y debilitar las capacidades cognitivas.	174
11.2.4. Optimizar y desperdiciar los tiempos de aprendizaje.	175

11.2.5. Ampliar y acotar las ecologías de aprendizaje del estudiantado	175
11.2.6. Enriquecer y simplificar los materiales de aprendizaje	176
11.2.7. Ayuda y obstáculo en el aula	177
11.2.8. Afrontando las ambigüedades de las TD en el aprendizaje: estrategias y reflexiones	177
11.3. Implicaciones para la investigación y la docencia universitaria	179
Referencias	181
12. Lo que nos dijeron los estudiantes sobre su experiencia de aprendizaje en la universidad	185
12.1. Introducción. Sobre la representación y comprensión del aprendizaje	185
12.2. La imagen como detonante de la experiencia de aprendizaje.	187
12.3. Experiencias sobre el aprendizaje que emergen de cada conversación	188
12.3.1. Aprender a partir del reconocimiento mutuo	189
12.3.2. Aprender en las relaciones que nacen desde lo colectivo	191
12.3.3. El aprendizaje y sus espacios	194
12.4. Qué nos permiten pensar sus experiencias de aprendizaje	197
Referencias	198
13. Cómo elaboramos un cuestionario para no preguntar lo que ya sabíamos y extender la conversación	201
13.1. Plantear un cuestionario en la investigación de TRAY-AP: tensiones y dilemas	202
13.2. Pasos para la elaboración del cuestionario	203
13.2.1. Descripción del cuestionario	207
13.3. Las respuestas al cuestionario	208
13.3.1. Sobre el sentido de ir a la universidad	208
13.3.2. Concepciones sobre el aprender.	210
13.3.3. Estrategias de aprendizaje	212
13.3.4. Contexturas de aprendizaje	214
13.3.5. Relación con las tecnologías digitales	216

13.4. Contribuciones a partir del cuestionario	218
Referencias	219

PARTE III. DERIVAS DE LA INVESTIGACIÓN

14. <i>No sabía qué escribir, porque no sabía qué quiere decir aprender: pensar el aprender desde la perspectiva de la indeterminación.</i>	223
14.1. Reconfigurar el saber sobre el aprender y el aprendizaje	224
14.2. Entre la incertidumbre y la indeterminación en la investigación social.	225
14.3. El tercer encuentro como apertura hacia la indeterminación.	226
14.3.1. Pensar desde los conceptos	226
14.4. Aportaciones para unas relaciones pedagógicas que tengan en cuenta la indeterminación	235
Referencias	236
15. Lo que nos dijo el profesorado sobre sus dificultades y tensiones ante el aprender de los estudiantes	239
15.1. Introducción.	240
15.2. Los grupos de conversación.	242
15.2.1. El sentido de ir a la Uuniversidad en un mundo VICA (volátil, incierto, complejo y ambiguo)	244
15.2.2. Concepciones sobre el aprender.	246
15.2.3. Estrategias de aprendizaje	247
15.2.4. Contexturas de aprendizaje	249
15.2.5. Tecnologías digitales en el aprendizaje	251
15.2.6. Aportaciones y dificultades para transformar las relaciones entre enseñanza y aprendizaje	255
15.3. Para seguir con la conversación.	257
Referencias	259
16. Carta a la universidad: la visión de los jóvenes.	261
16.1. Presentación.	262
16.2. Carta de una estudiante a la universidad	264
Referencias	270

17. Trayectoria de aprendizaje de una joven universitaria: aportaciones sobre el proceso de construcción de la docencia	271
17.1. Introducción	271
17.2. Contexto de la investigación y decisiones metodológicas	272
17.3. La trayectoria y el diario de aprendizaje	274
17.4. Dimensiones del análisis de la trayectoria.	275
17.4.1. Concepciones	275
17.4.2. Estrategias	277
17.4.3. La relación con las tecnologías digitales.	280
17.4.4. Contextos de aprendizaje	282
17.5. Consideraciones finales	284
Referencias	285
18. Cartografía de una investigación.	287
18.1. Introducción.	287
18.2 Cartografía de la investigación de TRAY-AP	289
Referencias	298
19. Pensar las relaciones pedagógicas en la universidad desde la investigación de TRAY-AP.	301
19.1. El punto de partida: la universidad pública como un terreno en disputa	302
19.2. Contribuciones del estudiantado para reimaginar la universidad.	304
19.3. Lo que aporta y nos permite pensar la investigación de TRAY-AP	307
19.3.1. Sobre el aprender en la universidad	308
19.3.2. Sobre los estudiantes universitarios	309
19.3.3. Sobre cómo ha afectado TRAY-AP a quienes hemos realizado la investigación	310
19.3.4. Contribuciones de TRAY-AP para pensar las relaciones pedagógicas en la universidad.	311
19.3.5. Lo que aportan las conversaciones con el profesor.	316
19.3.6. Para seguir con la conversación	317
Referencias	318

Es hora de que hablemos de cómo se aprende en la universidad

Se dice que a los actuales estudiantes universitarios les falta interés y curiosidad. Que están más preocupados por el móvil y lo que pasa en las redes virtuales que por atender en clase. Se les señala como superficiales y sin inclinación a la lectura. Presentan altas tasas de ansiedad, depresión y suicidio. Están obsesionados por su seguridad emocional. Ello les hace querer estar a salvo de quienes no están de acuerdo con ellos, lo que provoca que sean personas frágiles, hipersusceptibles y maniqueas. Así, no se les considera preparados para encarar la vida, que es conflicto, ni la democracia, que es debate.

Como profesores universitarios esta situación nos preocupa y afecta. Pero somos cautos con esta fotografía. Aunque en nuestras prácticas docentes observamos algunas de estas actitudes, también hay estudiantes que van a la universidad para debatir y pensar de manera crítica, están socialmente implicados y reivindican el reconocimiento de una diversidad interseccional, se rebelan ante las injusticias y buscan alternativas ante los desafíos que plantea el mundo contemporáneo.

Para comprender este fenómeno, los grupos de investigación Esbrina, de la Universidad de Barcelona, y Elkarrikertuz, de la Universidad del País Vasco, hemos llevado a cabo la investigación TRAY-AP, de la que da cuenta este libro. Conscientes de que los jóvenes están afectados por una organización social que favorece el individualismo, la dispersión de la atención, la precariedad laboral y emocional, y la dependencia de las tecnologías digitales, nos planteamos una investigación que pusiera el foco en la escucha y recogiera sus trayectorias de aprendizaje. Con este estudio, que realizamos *con* los estudiantes y no *sobre* ellos, hemos tratado, además de generar conocimiento, abrir caminos para que la universidad tenga en cuenta quiénes son y cómo aprenden los estudiantes.

Fernando Hernández-Hernández. Profesor emérito vinculado a la Unidad de Pedagogías Culturales de la Universidad de Barcelona (UB). Forma parte del grupo de investigación Esbrina (2021 SGR-0068) y REUNID (red de innovación e investigación educativa).

Jose Miguel Correa Gorospe. Profesor de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Miembro del grupo de investigación Elkarrikertuz (IT1586-22) y REUNID (red de innovación e investigación educativa).