

¿Qué nos enseñan los estudiantes universitarios?

**Pensar y proyectar la
docencia y las relaciones
pedagógicas desde lo que
nos aporta el alumnado**

Fernando Hernández-Hernández

Fernando Herraiz-García
(coordinación)

Cuadernos de docencia universitaria 53

Título: *¿Qué nos enseñan los estudiantes universitarios? Pensar y proyectar la docencia y las relaciones pedagógicas desde lo que nos aporta el alumnado*

CONSEJO DE REDACCIÓN

Directora: Núria Serrano Plana (jefa de Sección de Universidad, IDP, Facultad de Química, UB)

Coordinador: David Bueno Torrens (Facultad de Biología, UB)

Consejo de Redacción: Pilar Aparicio Chueca (Facultad de Economía y Empresa, UB); María del Mar Suárez (Facultad de Educación, UB); Anna Forés Miravalles (Facultad de Educación, UB); Natalia Judith Laso Martín (Facultad de Filología y Comunicación, UB); Francesc Martínez Olmo (Facultad de Educación, UB); Roser Masip Boladeras (Facultad de Bellas Artes, UB); Antonio R. Moreno Poyato (Facultad de Enfermería, UB); José Navarro Cid (Facultad de Psicología, UB), Elena Iborra Ortega (Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud, UB); Max Turull Rubinat (Facultad de Derecho, UB)

Secretaría Técnica del Consejo de Redacción: Eva González Fernández (IDP, UB) y el equipo de Redacción de la Editorial OCTAEDRO

Corrector: Xavier Torras Isla

Primera edición: noviembre de 2025

Recepción del original: 14/9/2024

Aceptación: 2/6/2025

© Fernando Hernández-Hernández y Fernando Herraiz-García (coords.)

© IDP/UB y Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Ediciones OCTAEDRO

Bailén, 5, pral. - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona

Institut de Desenvolupament Professional

Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona

Tel.: 934035175

www.ub.edu/idp/web/ - idp.ice@ub.edu



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: 978-84-1079-194-7

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

AUTORES

Aurelio Castro, Eider Chaves, Jose Miguel Correa, Silvia de Riba, Regina Guerra, Fernando Hernández, Fernando Herráiz, Cristiana Lasa, Laura Malinverni, Judit Onsès, Elizabeth Pérez Izaguirre, Juana M. Sancho, Alaitz Sasiain, Sandra Soler, Miriam Peña y Mar Sureda

ÍNDICE

1. Sobre el sentido y el contenido de la publicación	7
1.1. Introducción: La propuesta de la publicación	7
1.2. ¿Quiénes son los estudiantes y cómo aprenden?	8
1.3. Los ejes de la investigación como punto de partida para repensar la enseñanza-aprendizaje en la universidad	9
1.4. Las preguntas sobre las que invita a pensar y actuar esta publicación	13
1.5. Lo que contiene la publicación	15
1.6. Referencias	17
2. Ser estudiante universitario: más allá de una categoría sociológica y una referencia administrativa	19
2.1. Introducción	19
2.2. De la necesidad de poner en juego una ética relacional performativa	19
2.3. Sobre aquello que nos lleva a acercarnos al aprender del alumnado	20
2.4. Ética relacional en el aula	22
2.5. De lo que conversamos con los estudiantes en el aula	23
2.6. A modo de cierre	25
2.7. Referencias	26
3. La importancia de tener en cuenta las concepciones sobre el aprender del alumnado	28
3.1. Introducción sobre las trayectorias de aprendizaje	28
3.2. Visión general de las concepciones sobre el aprender	29
3.3. Implicaciones para la práctica docente: Invitar a la reflexión sobre sus concepciones como estrategia docente	31
3.4. Referencias	33
4. Las estrategias de aprendizaje en la universidad: tener en cuenta la perspectiva de los estudiantes	34
4.1. Hablemos sobre las estrategias de aprendizaje	34
4.2. Lo que dice la investigación sobre las estrategias de aprendizaje en la universidad	35
4.3. Lo que hemos aprendido en la investigación de TRAY-AP sobre las estrategias de los estudiantes	36
4.3.1. Vincular lo que aprenden con situaciones reales	37
4.3.2. Expandir los modos de comprensión lectora	37

4.3.3. Jerarquizar y completar la información recibida	38
4.3.4. Aprender de y con los otros	39
4.4. Para seguir con la conversación	40
4.5. Referencias	40
5. Sobre las relaciones del alumnado con las tecnologías digitales y virtuales	42
5.1. Introducción	42
5.2. Tecnologías digitales y experiencias de aprendizaje	43
5.3. Tecnologías digitales y relaciones sociales	44
5.4. Tecnologías digitales y salud mental	44
5.5. Implicaciones para la docencia en la universidad	45
5.6. Referencias	48
6. Lugares de aprendizaje	49
6.1. Introducción	49
6.2. La familia	50
6.3. La escuela y sus tránsitos	51
6.4. La universidad	52
6.5. En compañía	53
6.6. Diferentes ecologías de aprendizaje	54
6.7. Aportaciones para la docencia universitaria	55
6.8. Referencias	56
7. Aportaciones desde el cruce entre las inquietudes del profesorado y las expectativas de los estudiantes	57
7.1. Introducción: ¿Qué nos pasa a los docentes?, ¿qué les pasa a los estudiantes? Una invitación a conversar	57
7.2. Lo que señala el profesorado	58
7.3. Lo que señalan los estudiantes	60
7.4. Las relaciones pedagógicas	61
7.5. El sentido y la función de la universidad	62
7.6. Una invitación a configurar un proyecto compartido	63
7.7. Referencias	64
8. Cómo afecta la evaluación a los modos de aprender de los estudiantes	66
8.1. No hay cambio en los planes de estudio si no se cambia la evaluación	66
8.2. La evaluación como evento que da cuenta de tránsitos y transformaciones	67

8.3. Dos ejemplos de evaluación que presta atención a los desplazamientos de los estudiantes	68
8.3.1. Un <i>podcast</i> para vincular conceptos con la relación entre tres imágenes	69
8.3.2. Una propuesta de autoevaluación grupal	70
8.3.2.1. Materializar un proceso	71
8.3.2.2. El proceso del proceso	72
8.3.2.3. El espacio como material	72
8.3.2.4. Dar forma al relato de la autoevaluación	73
8.3.2.5. Lo que implica cambiar el foco de la evaluación	74
8.4. La evaluación en relación con el aprender como intraactividad	75
8.5. Referencias	76
 9. Contribuciones del proyecto TRAY-AP a la mejora de la docencia universitaria	 77
9.1. Introducción	77
9.2. El contexto: sobre el aprender en la universidad desde la perspectiva de los estudiantes	77
9.3. Replantear el sentido del aprender en la universidad	79
9.4. Para reimaginar la universidad	80
9.4.1. Cómo mejorar las relaciones profesorado-alumnado: hacia otro modelo de enseñanza y aprendizaje en la universidad	81
9.4.2. Mejorar el sentido y la función de la universidad	82
9.5. Conclusiones provisionales	83
9.6. Referencias	85
 Coda: Una universidad centrada en el aprendizaje participativo y con sentido	 86

1. SOBRE EL SENTIDO Y EL CONTENIDO DE LA PUBLICACIÓN

- › **Fernando Hernández-Hernández**
- › **Fernando Herraiz-García**

Los aprendizajes nos inscriben en un mundo y al mismo tiempo hacen que lo desbordemos, que lo contestemos, que deseemos transformarlo. Nos vinculan y nos separan. Nos permiten entender de dónde venimos y nos hacen ver a dónde queremos ir.

MARINA GARCÉS (2020, P. 15).

Escuela de aprendices. Galaxia Gutenberg

1.1. Introducción: La propuesta de la publicación

Este libro no es una declaración o una propuesta sobre algo que debe ser o que ha de hacerse para dar respuesta a los desafíos que afronta la universidad en las relaciones entre profesores y estudiantes y en los modos de organizar la enseñanza-aprendizaje. Lo que aquí se presenta es una trama en la cual se ponen en relación nuestras experiencias como docentes y lo que hemos aprendido cuando nos hemos acercado a los estudiantes para comprender cómo aprenden en un mundo cambiante y complejo.

Los diferentes capítulos los hemos escrito con la finalidad de narrarnos a partir de la escucha y la conversación atenta con los estudiantes. Y para generar experiencias, conocimientos y saberes que a lo mejor ayudarán a otros colegas a transitar por una universidad que demanda otras relaciones pedagógicas.

Esta publicación también da cuenta de la imposibilidad de compartir lo que nos ha hecho cambiar a lo largo de nuestros años de docencia y en la investigación de TRAY-AP de la cual se nutren las historias que aquí compartimos. Porque asumimos esta imposibilidad, consideramos que este no es un libro acerca de una práctica marcada por ese «tener que hacer» al que se refiere Ferdinand Deligny, sino como «un conjunto abierto de infinitos: trenzar, errar, ornar, urdir, creer...». Siguiendo el rastro de Deligny, en Garcés (2020), lo que exploramos

entre nosotros y en las aulas son experiencias de «permitir». No como dar permiso, sino para «permitirles –permitirnos– tener la sensación de poder hacer algo respecto a aquello que pasa; de no ser solo los que restan o los que quedan» (Deligny, 2008, p. 707).

En esta perspectiva de compartir y no de prescribir, Dennis Atkinson (2011) nos recuerda que aprender forma parte de un encuentro que comienza a partir de la pregunta: «¿Quién eres?», cuestión que nos lleva al interrogante: «¿Cómo aprende el otro?» (p. 5). Dar un valor real a esta pregunta supone adoptar un enfoque en la docencia que no prefigura a un estudiante –tampoco a un profesor– y a un modo de enseñar y aprender, sino que está orientado al futuro y a la novedad, a un sujeto-aún-por-venir. Un sujeto que se abre a la posibilidad de ampliar nuestra comprensión de la práctica docente y el aprendizaje. Esta idea supone adoptar un enfoque más incierto, menos prescrito y basado en las nociones de *lo no conocido* y en la de *sujetos-aún-por-venir*, abogando, con ello, por «una pedagogía sin criterios» (Atkinson, 2017, p. 142). Algo que parece ir contracorriente a lo que se nos plantea y demanda en nuestras universidades.

1.2. ¿Quiénes son los estudiantes y cómo aprenden?

Desde esta premisa, en nuestro equipo de investigación, configurado por integrantes de los grupos Esbrina (Universidad de Barcelona) y Elkarrikertuz (Universidad del País Vasco), comenzamos a reflexionar sobre los cambios que percibimos en nuestros estudiantes. Lo que nos llevó a asumir que no podíamos plantear situaciones y estrategias de enseñanza-aprendizaje si no los conocemos. Esta necesidad nos ha hecho llevar a cabo el proyecto de investigación TRAY-AP. Esta publicación surge de los procesos que han tenido lugar, de lo que los estudiantes nos han regalado en los diferentes encuentros, de algunas publicaciones (Hernández-Hernández y Correa Gorospe, 2024; Hernández-Hernández y Onsès Segarra, 2024) y actividades que hemos organizado.

Lo que exploramos en la investigación de TRAY-AP¹ ha sido cómo afrontar la relación con lo singular de cada colaborador –de cada estu-

1. *Trayectorias de aprendizaje de jóvenes universitarios: concepciones, estrategias, tecnologías y contextos*. Ministerio de Ciencia e Innovación, PID2019-108696RB-I00. 2020-2023

diante-, 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. Encuentros que no han tenido un afán extractivo, sino de creación de un espacio compartido en el cual el propio encuentro, su singularidad, su materialidad y su performatividad han dado otro sentido a la investigación. Algo que, pensamos, también puede suceder en la vida del aula universitaria.

Estos encuentros han tenido lugar: *a)* con 50 estudiantes con los que tuvimos cuatro conversaciones y nos brindaron hilos de sentido sobre sus trayectorias de aprendizaje; *b)* con los 13 estudiantes y 15 profesores que integraron 4 grupos de discusión; y *c)* con los 436 estudiantes que participaron en un cuestionario en el cual, más allá de contrastar lo que se elaboró en los encuentros con los 50 estudiantes, pudieron aportar sugerencias, quejas y reivindicaciones para pensar las relaciones pedagógicas en la universidad. De esos conocimientos y experiencias se nutre esta publicación y las consideraciones y propuestas para pensar y plantear otras relaciones pedagógicas en la universidad.

1.3. Los ejes de la investigación como punto de partida para repensar la enseñanza-aprendizaje en la universidad

Si tomamos las experiencias de aprender como un fenómeno que se va desplegando en la investigación cuando se cruza con las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes, en TRAY-AP se ha tratado de desglosar algunas de las configuraciones que tales experiencias adquieren. No como un fenómeno que viene definido de antemano, sino que tiene un carácter inmanente y que se va configurando en la investigación (y en la docencia) mientras esta tiene lugar.

Lo que nos lleva a considerar que, en función de las decisiones que se tomen en la investigación (y en la docencia), el fenómeno puede materializarse de una forma u otra, tal como señala Karen Barad (2007). No hay que olvidar que los fenómenos se generan en la intraacción entre los marcos ontoepistemétodológicos y éticos desde los cuales 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

estudiantes participantes en el estudio. Esta idea de no prefigurar de antemano es la que también planteamos para la enseñanza-aprendizaje.

Los encuentros de TRAY-AP los consideramos atravesados por las nocións de *concepciones, estrategias, contexturas y relaciones* con los dispositivos digitales para, así, desde ellas, y en la medida de lo posible, generar conocimientos y propuestas. No solo sobre cómo el acto de aprender tiene lugar dentro y fuera de la universidad, sino sobre la trama de relaciones de las cual los estudiantes forman parte y en la cual las experiencias de aprender se configuran.

Estas cuatro nocións son las que constituyen la fundamentación de esta publicación, pues, en buena medida, tenerlas en cuenta es lo que nos lleva a otros modos de configurar y plantear las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje. En este punto, nos detenemos, de manera breve, sobre el sentido que hemos dado a estas cuatro nocións:

1. 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. Tres han sido las perspectivas académicas que han dominado el panorama de los enfoques sobre el aprendizaje (Nasir *et al.*, 2021):

- La *conductista* vincula el aprendizaje con la acumulación de hechos y destrezas aprendidos mediante procesos de refuerzo (como, por ejemplo, los exámenes o los ejercicios de autocorrección). La labor del profesor es proporcionar información y reforzar el logro previsto de antemano.
- La *cognitivista* considera que el aprendizaje se favorece mediante una exploración activa vinculada a situaciones del mundo real. Desde este enfoque, enseñar a los jóvenes a aprender es fundamental para que desarrollos los hábitos necesarios para gestionar su propio aprendizaje.
- La *socioculturalista* invita a prestar atención al contexto social de la enseñanza y el aprendizaje; reclama sensibilidad por las cuestiones de pertenencia, prejuicio e inclusión; considera la gama de «reperto-

rios de práctica» (Gutiérrez y Rogoff, 2003) que los estudiantes traen al aula; y pone el foco en las rutinas sociales y las conexiones que apoyan el aprendizaje.

En la actualidad (Nasir *et al.*, 2021), los referentes se han ampliado y se va hacia una concepción interdisciplinar 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; que 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.

Tener en cuenta esta concepción ampliada del aprendizaje supone cambios importantes en las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje. Además, identifica y pone nombre a las concepciones que guían el acto de aprender de los estudiantes y docentes, al tiempo que ofrece alternativas para cambiarlas.

2. 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 hecho mucha investigación (Biwer *et al.*, 2020) para señalar y fundamentar las que son más necesarias para cubrir los objetivos que la universidad plantea. 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 alcanzar un mejor rendimiento académico.

Buena parte de la investigación en este campo está destinada a proponer estrategias de aprendizaje eficaces que fomenten, entre otras capacidades, la reflexión sobre las dificultades para aprender y la mejora de las habilidades metacognitivas. A este respecto, la aportación de TRAY-AP ha sido visibilizar las que el alumnado dice utilizar con más frecuencia y eficacia.

3. Contexturas

Esta noción amplía la de *contexto*. La extiende porque no delimita ni cierra los lugares donde el aprender tiene lugar, sino que los hace permeables y relacionados. De esta manera, las experiencias de aprender no se circunscriben únicamente a los marcos institucionales, sino que se desplazan en el tiempo y el espacio. Esto supone que, frente a la idea clásica que entiende el contexto como «aquellos que nos rodea» (Cole, 1996, p. 6), o incluso como una suerte de contenedor en el que se instala el aprender, la noción de *learning lives* (Jornet y Erstad, 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.

4. Relación con las tecnologías digitales

Algo que aprendimos en una investigación anterior 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 a la extensión 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) y de lo que tiene lugar en las relaciones de enseñanza-aprendizaje.

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 fenómeno. Lo que tiene, al menos, tres implicaciones epistémicas que inciden en la investigación y en las relaciones pedagógicas:

- Aceptar el reto de que ni el sujeto investigador (ni el profesor) ni la metodología (la planificación) preceden a la investigación, sino que ambos se constituyen en ella y a través de ella.
- Afrontar el origen de la tradición y las repercusiones de los dualismos tanto en la investigación educativa y social como en la docencia.
- Compartir las consecuencias de abordar la investigación y la docencia como un *lugar* en el que las estructuras ontológicas, epistemológicas, metodológicas y éticas están profundamente imbricadas en un proceso relacional y contextual.

Este encuentro ontoepistemológico tomaba, además, una forma metodológica y ética basada en la escucha cuidadosa y la conversación en proximidad que implicaba un *devenir-juntos* entre el equipo investigador y el grupo de participantes. Hablar de *devenir-juntos* no significa que nuestras posiciones en la investigación (y en la docencia) fueran las mismas. Sí que significa que recorrimos un camino en común a lo largo de los encuentros, y que ese encuentro y ese recorrido nos desplazaron también en nuestra manera de pensar el aprendizaje. Algo que también tratamos de que ocurra en las relaciones que tienen lugar en la docencia y el aprendizaje en la universidad.

1.4. Las preguntas sobre las que invita a pensar y actuar esta publicación

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.

KAREN BARAD (2007)

Todo lo anterior nos ha llevado a tratar de que esta publicación sea una invitación a transitar por las siguientes preguntas:

- ¿Cómo aprenden los estudiantes en la actualidad?
- ¿Qué concepciones tienen sobre el aprender?
- ¿Qué estrategias utilizan para aprender?
- ¿Cómo se relacionan con los dispositivos digitales y las pantallas?

- ¿Cómo transitan entre el cómo aprenden *fuera y en* la universidad?
- ¿Cómo las aportaciones de los estudiantes pueden ser tenidas en cuenta por el profesorado para reconfigurar las relaciones de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Qué referentes, estrategias y recursos puede utilizar el profesorado para considerar en la docencia cómo aprenden los estudiantes?

En la investigación de TRAY-AP hemos visto que, cuando el alumnado 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), remarcán lo fundamental de la intersubjetividad y de las relaciones en el aprender.

Los estudiantes describen un sentido del aprender que sobrepasa lo cognitivo y se sitúa en lo corporeizado, experiencial y afectivo. Un aprendizaje que afecta al sujeto y este sentirse afectado le lleva a cambiar la mirada sobre sí mismo, los otros y el mundo.

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 la cual no han tenido oportunidad de pensar.

Como docentes, las concepciones de los estudiantes sobre el aprender nos interpelan sobre la necesidad de proporcionar espacios de reflexión y narración en nuestras prácticas en el aula, no solo como respuesta a una necesidad del alumnado sino como un primer paso imprescindible para posibilitar las oportunidades con que facilitar otras pedagogías.

Las estrategias de aprendizaje «eficaces» no son solo las de carácter cognitivo. Hay estrategias ambientales, afectivas, manuales, de cuidado, grupales, etc., que también resultan «eficaces» para algunos estudiantes, como se puso de manifiesto durante el confinamiento por la COVID-19.

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.

Todo lo anterior requiere un cambio que tenga en cuenta el bagaje que los estudiantes traen a la universidad y favorecer unas condiciones en la docencia que consideren cómo los estudiantes aprenden y se relacionan con la información que se les ofrece.

Pensar sobre estas aportaciones y plantearnos cómo llevarlas a la vida del aula es la finalidad de esta publicación.

1.5. Lo que contiene la publicación

Después de este primer capítulo, en el que se presentan los fundamentos de la investigación y se apunta su relación con la enseñanza-aprendizaje en la universidad, en el capítulo 2, «Ser estudiante universitario: más allá de una categoría sociológica y una referencia administrativa», Fernando Herraiz-García, Alaitz Sasiain y Eider Chaves recogen experiencias en primera persona que hacen pensar en torno a cómo el alumnado aprende, más allá de prescripciones curriculares y administrativas. A tal fin, se conecta la reflexividad y la ética relacional con el objetivo de establecer acciones de confianza y responsabilidad entre estudiantes y docentes.

El capítulo 3, «La importancia de tener en cuenta las concepciones sobre el aprender del alumnado», de Laura Malinverni, Silvia de Riba-Mayoral y Regina Guerra, es una invitación a reflexionar sobre la importancia de favorecer estrategias docentes que ayuden a los estudiantes a recapacitar sobre los propios aprendizajes dentro y fuera del aula. En esta línea, las dinámicas que se generaron con el alumnado nos permitieron desvelar que el aprendizaje es un hacer comprometido con la vida cotidiana y que surge del intercambio de puntos de vista.

El capítulo 4, «Las estrategias de aprendizaje en la universidad: tener en cuenta la perspectiva de los estudiantes», de Fernando Hernández-Hernández, Judit Onsès Segarra y Mar Sureda Perelló, tiene el objetivo

de recoger algunos cruces entre aquello que aprendimos con la investigación y algunas respuestas dadas por los estudiantes antes determinadas situaciones de aprendizaje. El texto invita a seguir conversando en torno a estrategias que favorezcan comprensiones que tengan que ver con las disposiciones de los estudiantes, con sus conexiones con el mundo y los sentidos de sus aprendizajes.

El capítulo 5, «Sobre las relaciones del alumnado con las tecnologías digitales y virtuales», de Laura Malinverni y Juana María Sancho-Gil, invita a reflexionar en torno a cómo el alumnado universitario vive sus aprendizajes cotidianos en relación con las tecnologías digitales. El capítulo se cierra argumentando algunas implicaciones para la docencia universitaria como, por ejemplo, el papel de tecnologías digitales al moldear hábitos, habilidades y contextos enredando entidades humanas y no humanas; la configuración de conocimientos, aprendizajes y saberes desde la diversificación de recursos que suelen desbordar los planes docentes; y la necesidad de definir unos objetivos claros en la alfabetización digital que plantee recursos, estrategias y herramientas verdaderamente eficaces en el aprendizaje.

En el capítulo 6, «Lugares de aprendizaje», de Aurelio Castro y Sandra Soler, se da cuenta de la diversidad de espacios donde se viven experiencias que se mueven entre el ámbito familiar, la escolarización, la universidad y otros escenarios rodeados de amigos y conocidos. El texto se hace eco de la configuración de ecologías de aprendizaje en las que se difuminan las fronteras entre el ocio y lo académico y donde se presta atención al cuidado del sí.

El capítulo 7, con el título «Aportaciones desde el cruce entre las inquietudes del profesorado y las expectativas de los estudiantes» y escrito por Fernando Hernández y Cristina Lasa, tiene por objetivo poner en relación las argumentaciones e inquietudes de docentes y estudiantes. La investigación nos enseñó la importancia de generar un cambio en las relaciones pedagógicas para tejer vínculos de comunicación y reconocimiento mutuo. El texto invita a pensarse en compañía, donde docentes y estudiantes se reconozcan prestando atención al devenir de lo que necesitamos enseñar y aprender.

En el capítulo 8, «Cómo afecta la evaluación a los modos de aprender de los estudiantes», Fernando Hernández y Elisabeth Pérez conciben la relación pedagógica como un elemento crucial para plantear el sentido de la evaluación. El texto entiende la evaluación como un evento que acciona pensamientos en torno a los lugares de partida de los estudiantes y presta atención a sus desplazamientos, propiciando, así, experiencias de un aprendizaje encarnado. El capítulo presenta dos ejemplos que hablan de experiencias de evaluación a través de elementos multimodales y en las que los estudiantes han de tomar decisiones y plantear modos de comunicar sus tránsitos de aprendizaje.

Finalmente, en el capítulo 9, «Contribuciones del proyecto TRAY-AP para la mejora de la docencia universitaria», José Miguel Correa y Mar Sureda ordenan aquello que el proyecto ha aportado sobre la enseñanza-aprendizaje a partir de nuestros diálogos con el alumnado y se invita a replantear su sentido de la manera más reflexiva y comprometida con lo social y con un proyecto de vida en común. Este capítulo incluye una coda final en la que se ponen en relación: 1) enfoques pedagógicos; 2) cambio de rol del alumnado; 3) nuevas dimensiones de evaluación; 4) cambios requeridos al profesorado; y 5) a la universidad.

Estas consideraciones y las que se presentan en el resto de los capítulos configuran una invitación a imaginar una docencia que rompa con las miradas neoliberales sobre estudiantes, docentes y currículums, y a favor de un acercamiento a la diversidad de los modos de aprender de los estudiantes que mejoren las condiciones y recursos con los que el profesorado acomete su labor.

1.6. Referencias

- Atkinson, D. (2011). *Art, Equality and Learning. Pedagogies Against the State*. Sense.
- Atkinson, D. (2017). Without criteria: art and learning and the adventure of pedagogy. *The International Journal of Art & Design Education*, 36(2), 141-152. <https://doi.org/10.1111/jade.12089>
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12101zq>

- Biwer, F., Oude Egbrink, M. G. A., Aalten, P. y De Bruin, A. 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. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2020.03.004>
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Deligny, F. (2008). *Ouvres*. L'Arachnéen.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Gutiérrez, K. y Rogoff, B. (2003). Cultural Ways of Learning: Individual Traits or Repertoires of Practice. *Educational Researcher*, 32(5), 19-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X032005019>
- Hernández-Hernández, F. y Correa Gorospe, J. M. (coord.) (2024). *Es hora de que hablemos de cómo se aprende en la universidad*. Octaedro.
- Hernández-Hernández, F. y Onsès Segarra, J. (coord.). *Aprender en la Universidad en un mundo volátil, incierto, cambiante y ambiguo*. Morata.
- Jornet, A. y Erstad, O. (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>
- Nasir, N., Lee, C. D., Pea, R. y McKinney de Royston, M. (2021) Rethinking Learning: What the Interdisciplinary Science Tells Us. *Educational Researcher*, 50(8), 557-565. <https://doi.org/10.3102/0013189X211047251>
- Potter, J. (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. <https://doi.org/10.1080/17439884.2017.1397019>

2. SER ESTUDIANTE UNIVERSITARIO: MÁS ALLÁ DE UNA CATEGORÍA SOCIOLOGICA Y UNA REFERENCIA ADMINISTRATIVA

- › **Fernando Herraiz-García**
- › **Alaitz Sasiain**
- › **Eider Chaves**

2.1. Introducción

Una de las finalidades de la investigación de TRAY-AP fue comprender cómo aprenden los estudiantes universitarios. Para ello, comenzamos señalando nuestros prejuicios, a la vez que anotamos aquello que decían las investigaciones sobre quiénes son los jóvenes y cómo aprenden en la actualidad.

También nos acercamos a cómo la ética relacional-performativa se podía encarnar en la investigación con el fin de generar modos de indagar que no cosifiquen ni predeterminen a los jóvenes. Fue entonces cuando nos dimos cuenta de que la experiencia de investigar afectaba a nuestras posiciones como investigadores y docentes. Desde una ética relacional-performativa, en este capítulo se dialoga con una serie de experiencias docentes que parten de la pregunta: «¿Cómo aprendes?», planteada al inicio del curso en algunas asignaturas.

2.2. De la necesidad de poner en juego una ética relacional performativa

Como profesores e investigadores, hace tiempo que leemos y oímos que ha cambiado la manera en que los estudiantes aprenden. Estas opiniones señalan distancias entre los modos de aprender que vivimos cuando nosotros éramos estudiantes y las formas de aprendizaje de los jóvenes que asisten a nuestras aulas.

Conscientes de este contexto cambiante, cada inicio de curso tenemos que hacer frente al reto de trabajar con nuevos estudiantes y de volver a

pensar de otras maneras las materias que impartimos. Nuestras expectativas están llenas de experiencias pasadas, de ideas que impregnan nuestros pensamientos, y de discursos que colocan a los jóvenes en determinados lugares. El desafío de trabajar con jóvenes universitarios en las asignaturas siempre es una tarea que afrontamos desde la motivación, la incertidumbre y, cómo no, también desde el compromiso expectante ante lo nuevo que todavía está por ocurrir, a pesar de la fijación estática de los planes docentes.

Por otro lado, percibimos a los jóvenes cargados de expectativas y, en mayor y menor grado, comprometidos con lo que les proponemos en nuestros cursos. Ellos también llegan con ideas preconcebidas que vehiculan fortalezas y temores y que se movilizan entre ilusiones y frustraciones. Todo esto genera situaciones de incertidumbre que hacen que, pedagógicamente, al comienzo de los cursos, lo habitual es que seamos unos y otros perfectos desconocidos.

2.3. Sobre aquello que nos lleva a acercarnos al aprender del alumnado

Somos conscientes de que, en las relaciones pedagógicas, las distancias entre docentes y discentes pueden ser cada vez mayores. A pesar de ello, encaramos esta diferencia con la voluntad de establecer un marco de relación que colectivice los saberes a través de las dinámicas singulares y propias de los grupos con los que trabajamos. A tal fin, consideramos primordial empezar a romper con los preconceptos que tenemos de los estudiantes y conocer mejor sus tránsitos vividos y sus presentes expectantes, sus modos de conocer las realidades que habitan y las formas de moverse en contextos digitales.

Para ello, tratamos de poner en juego una ética relacional-performativa (Guillemin y Gillam, 2004) en el aula del mismo modo que lo hicimos durante toda la investigación de TRAY-AP. Esto hace que, para nosotros, sea importante comprender las acciones que dinamizamos como procesos que conectan la reflexividad y la ética. Trabajar en esta línea se convirtió en una invitación al pensamiento crítico y reflexivo de aquellos que entrábamos en el juego de aprender, más allá de las me-

todologías y las evidencias que iban emergiendo, de las estrategias docentes y de los resultados de aprendizaje.

Guillemin y Gillam (2004) entienden la *reflexividad* como un todo dentro de la investigación, más allá de los conocimientos que se puedan generar. Nosotros creemos que podemos llevar esta noción también al ámbito de la docencia, comprendiendo la reflexividad como algo que engloba todo aquello que potencialmente puede llegar a traspasar los límites epistemológicos de la práctica docente. Es así como el espacio del aula se convierte en un lugar para pensar sobre consideraciones que funden responsabilidades de estudiantes y docentes. En este sentido, concebimos el aula como un espacio relacional basado en la confianza mutua que, igual que sucede en la investigación etnográfica (Von Unger *et al.*, 2016), promueve reflexiones éticas en torno a la acción y los espacios que se colectivizan.

En el caso de TRAY-AP, ligar la reflexividad y la ética comportó comprender su carácter performativo (Edwards y Kirkham, 2014) como un hacer que une colaboraciones entre docentes-investigadores y estudiantes-colaboradores, evidenciando, así, aspectos relevantes de sus vidas dentro y fuera de la universidad. Tal como sucedió en los encuentros de la investigación, el aula también se convierte en un espacio donde se negocian los procesos desarrollados performativamente para configurar un conocimiento cocreativo (Room, 2020). Todo ello favorece la toma de conciencia de los modos de aprender, de las potencialidades de unos y otros, de las debilidades que se circunscriben en la acción, y de las dificultades que precarizan el hacer docente.

Asumimos que llevar la reflexividad al aula, en el sentido planteado por Guillemin y Gillam (2004), pasa por comprender los procesos pedagógicos como un todo, más allá de los aspectos epistémicos de la práctica docente. Un todo que, enredado, estimula un proceso de reflexión y colaboración, fluyendo performativamente en actividades basadas en la acción práctica y la declaración activa entre docentes y estudiantes. Lo que se vincula a la noción de Edwards y Kirkham (2014) de *ética performativa* en la investigación en la que se cruzan, reiteramos, la acción práctica y la declaración activa. Una definición que, pensamos, se puede aplicar también a las relaciones pedagógicas y es que, tal como argumentan Edwards *et al.* (2015), «el desarrollo de la capacidad ética

surge a través de la interacción de los agentes sociales en una conversación ética y basada en valores» (p. 253) que se proyecta, en nuestro caso, desde una acción cocreativa y dialógica en el aula.

2.4. Ética relacional en el aula

La voluntad de romper con las percepciones previas que pudiéramos tener del alumnado nos hizo extender el proyecto TRAY-AP a nuestras aulas. Lo que nos llevó, el primer día de clase, a formular las siguientes preguntas: «¿Cómo aprendes?», «¿qué te interesa?» y «¿qué te preocupa?».

La idea era debatir las aportaciones individuales en grupo para, después, en el Campus Virtual de cada asignatura, plantear una respuesta individual y reflexiva a los temas planteados. Pensamos que era una buena manera de favorecer sentidos pedagógicos que pueden confluir en una ética relacional en la docencia y, así, quebrar algunos referentes instalados en nuestros imaginarios relativos a lo que es un estudiante y a lo que esperamos que sea su disposición a aprender. Las respuestas nos dieron las primeras pistas en torno a quiénes eran los estudiantes con los que íbamos a trabajar durante aquel semestre.

Iniciar de este modo la asignatura de Visualidades Contemporáneas favoreció una ética relacional que se plasmó en pensamientos y acciones colectivas donde todos nos vimos interpelados. En esta asignatura situamos el foco en torno a los discursos asociados a los dispositivos de inteligencia artificial como dispositivo visual y textual imperante en nuestra sociedad. Por aquel entonces, al ChatGPT se le unía Dall-e como generadores de contenidos más usados por los jóvenes universitarios. Cierta sector del profesorado estaba preocupado por los usos que pudieran hacer el alumnado; otros, en cambio, veíamos una oportunidad para seguir aprendiendo. Desde los lugares por donde transitamos, el supuesto problema ético del plagio hablaba de las relaciones pedagógicas basadas en la vigilancia docente y la culpabilidad discente; en este caso, vinculada a una tradición transmisiva del conocimiento que poco tiene que ver con el desarrollo de una ética relacional.

Otro ejemplo de docencia en esta línea se dio en la asignatura de Educación en las Artes y la Cultura Visual, del grado de Educación Prima-

ria (UPV). La docente invitó a los estudiantes a reflexionar sobre ellos con el objetivo de iniciar un proyecto próximo a la autoetnografía (Ellis *et al.*, 2022). Esta actividad permitió transitar por procesos que conectaban la reflexividad y la ética al crearse vínculos críticos y reflexivos que colectivizaban acciones y activaban pensamientos sobre su «ser estudiante». Por ejemplo, a través de la pregunta: «¿Cómo aprendes?» se compartieron saberes que englobaron sus trayectorias previas, sus ecología de aprendizaje y sus modos de aprender, incluso, fuera de la universidad. La actividad con el título «Llevarse a pasear el paisaje» instaba a los estudiantes a recoger experiencias a través de procedimientos artísticos, llevándolas de un lugar a otro. Para ello, se siguieron procesos diversos como, por ejemplo, decidir qué y cómo hacer, se elaboraron listados de enunciados, se enumeraron palabras y conceptos, se tomó cualquier tipo de registros, se recopilaron imágenes y textos, etc. Esta propuesta activó movimientos que, a través de métodos visuales y artísticos, transportaban experiencias de aprendizaje de un lugar a otro, compartiéndolas y conversándolas. De este modo, los estudiantes evidenciaron cómo trabajaban y cómo reflexionaban, al tiempo que lo compartían a través de procesos creativos.

2.5. De lo que conversamos con los estudiantes en el aula

Para nosotros, conversar en torno a nuestros modos de aprender y sobre aquello que nos interesaba y preocupaba fue clave para poder fluir conectando la reflexividad con la ética. Fue así como aquellos prejuicios docentes iniciales se cruzaron con las ideas previas de los estudiantes. A través de la acción práctica, activa, cocreativa y dialógica hablamos de intereses, preocupaciones, expectativas y deseos, tuyos y nuestros. El espacio de confianza y compromiso del aula dio pie para poder abordar, por ejemplo, la preocupación por la salud mental:

Mis preocupaciones son los temas... como el futuro, sobre todo el más próximo. Estas preocupaciones surgen por problemas y complicaciones de salud, tanto físicas como mentales. La autoexigencia y la exigencia de terceros hacia mí son ahora un problema mayor que alimenta las preocupaciones.
(Estudiante 1 del curso de Visualidades Contemporáneas del grado de Bellas Artes, 2023-2024)

Solo en un espacio conversacional de respeto y confianza, y basado en la ética relacional se podrían abordar temas tan complejos como el de la salud mental. Aquello que tradicionalmente se guardaba en la esfera de lo privado emergió en el espacio público del aula, para conversarlo, pensarlo y situarlo.

En estos espacios de conversación, determinados imaginarios instalados en la sociedad sobre algunos jóvenes, tachándolos de irresponsables y poco comprometidos, quedaban en entredicho al compartir los problemas de salud que se derivan, en este caso, de la autoexigencia en una universidad basada en competencias y capacidades. Al respecto, una estudiante comentó:

Muchas veces me preocupa no ser suficiente a nivel académico debido a mi trastorno (TDAH). En muchas ocasiones me preocupa no poder llegar al mismo nivel que mis compañeros, aunque mi trastorno realmente no sea un impedimento. (Estudiante 2 de Visualidades Contemporáneas del grado de Bellas Artes curso, 2023-2024)

Aparte de dar cuenta de un trastorno que pueda ser diagnosticado, la estudiante 2 conversa sobre su preocupación por no adquirir determinados aprendizajes. Lo que remite al juego de miradas que se dan en las relaciones pedagógicas. Cómo miramos y cómo percibimos que somos mirados son acciones que median en los tránsitos que vivimos en la vida del aula, a la vez que nos moviliza, dentro de un aprender comprometido con lo colectivo. Tanto es así que, en ocasiones, las obligaciones y las autoexigencias desbordan el ser estudiante, que acaba viviendo experiencias de angustia y de miedo al fracaso académico.

La inquietud que percibíamos nos llevó a plantear, dentro del contexto de formación del grado de Educación Primaria en la Universidad del País Vasco, una actividad titulada «Cuerpo Limitado», que movilizaba al grupo a partir de la pregunta: «¿Qué es lo que te desborda?». El alumnado mostró sus preocupaciones, miedos y tensiones a través de narraciones visuales (en formato fotográfico y audiovisual), donde afloraron cuestiones vinculadas a los ritmos acelerados impuestos por la universidad, la dificultad de gestionar sus tiempos, la falta de espacio, la concentración dispersa que genera la multitarea en un ser saturado, etc. Nuevamente emergió como problema una red de exigencias relaciona-

les basadas en percepciones de unos y otros que afectan el hecho de ser estudiante en sus ecologías de aprendizaje dentro y fuera de la universidad.

2.6. A modo de cierre

Queremos concluir este texto apuntando la importancia de una ética en la investigación y en las actividades que vivimos con nuestros estudiantes. Las relaciones de enseñanza-aprendizaje se inscriben dentro de un juego relacional que nos afecta a todos de maneras diversas. Es en esa diversidad afectiva donde está lo relevante de aquellas configuraciones que tratamos de colectivizar en el aula. Ser docente y ser estudiante implica estar alerta ante aquello que deviene en un estar siendo en permanente movimiento relacional. No en vano, pensamos, con Barad (2012), que:

La ética es una cuestión de importar, de tener en cuenta las enredadas materializaciones de las que somos parte, incluidas nuevas configuraciones, nuevas subjetividades, nuevas posibilidades. Incluso las partes más pequeñas importan. La responsabilidad, entonces, es una cuestión de capacidad para dar respuesta. De escucha para la respuesta del otro y la obligación de ser receptivo hacia el otro, el cual no está del todo separado de aquello que llamamos el yo. Esta manera de pensar la ontología, la epistemología y la ética juntas hacen que el mundo sea siempre una cuestión ética. (p. 69)²

Desde una ética relacional, *ser docente y ser estudiante* implica vivir sumergidos en actuaciones relacionales basadas en aquello que se vuelve relevante de nosotros, en aquellos instantes en los que compartimos nuestro estar en el mundo. Y es que, como argumenta bell hooks (2021), «compartir relatos personales, conectando a la par ese conocimiento con la información académica, realmente mejora nuestra capacidad de conocer» (p. 170).

Afrontar la enseñanza-aprendizaje en esta línea nos permite conectar la reflexividad con la ética creando márgenes de confianza y responsabilidad que transforman y movilizan el ser estudiante y docente.

2. Traducción propia.

Pensamos que «no se trata solo de nosotros, aisladamente; en el afecto nunca estamos solos. Esto se debe a que los afectos, según la definición de Spinoza, son fundamentalmente modos de conectar, con otros y con otras situaciones» (Zournazi y Massumi, 2015, p. 25), donde «el afecto constituye un medio que necesita de otro medio» (Bal, 2016, p. 232) para seguir aprendiendo.

En nuestro caso, desde la ética relacional y sus afecciones, aprendimos a pensar en torno a experiencias de compromiso y autoexigencia de los estudiantes que están vinculadas al malestar y el desbordamiento. Tenerlo en cuenta hizo que nuestra manera de pensar e imaginar la vida de los jóvenes universitarios cambiase a la misma velocidad en que las asignaturas se transformaban en espacios para conversar y dialogar bajo una ética relacional y performativa.

2.7. Referencias

- Bal, M. (2016). *Tiempos trastornados. Análisis, historias y políticas de la mirada*. Akal.
- Barad, K. (2012). Interview with Karen Barad. En: R. Dolphijn e I. van der Tuin (eds.). *New Materialism: Interviews & Cartographies* (pp. 48-70). Open Humanities Press.
- Edwards, M. y Kirkham, N. (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>
- Edwards, M., Webb, D., Chappell, S., Kirkham, N. y Gentile, M. (2015). Voicing Possibilities: A performative approach to the theory and practice of ethics in a globalized world. En: D. Palmer (ed.). *Handbook of Research on Business Ethics and Corporate Responsibilities* (pp. 249-275). Business Science Reference.
- Ellis, C., Adams, T. E. y Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An Overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), art. 10.
- Guillemin, M. y Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and «Ethically Important Moments. *Research Qualitative Inquiry*, 10(2), 261-280, Seg. <https://10.1177/1077800403262360>

- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir; la educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Romm R. A., N. (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), <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3360>
- Von Unger, H., Dilger, H. y Schönhuth, M. (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>
- Zournazi, M. y Massumi, B. (2015). Navegar movimiento: Conversaciones de Mary Zournazi con Brian Massumi. En: I. Rozas y Q. Pujol (eds.). *Ejercicios de ocupación Afectos, vida y trabajo. Colección danza y pensamiento* (pp. 21-56). Polígrafa.

3. LA IMPORTANCIA DE TENER EN CUENTA LAS CONCEPCIONES SOBRE EL APRENDER DEL ALUMNADO

- › **Laura Malinverní**
- › **Silvia de Riba Mayoral**
- › **Regina Guerra**

3.1. Introducción sobre las trayectorias de aprendizaje

De los años como estudiante universitario, queda marcado aquel primer día de clase y el sentimiento incierto sobre las cosas que se van a vivir en ese lugar, el vínculo generado con los compañeros de clase, las horas en la biblioteca y en el bar, las conversaciones de vuelta a casa y todo aquello que sucede por estar en la universidad, pero que a la vez excede sus muros... Muchos de estos afectos poco tienen que ver con los contenidos que el profesorado imparte o trae al aula y, aun así, son significativos en nuestras trayectorias de aprendizaje.

El contenido que el currículum de una asignatura marca como materia que tiene que dar el profesorado y asimilar el alumnado está lejos de ser lo único que se aprende en la universidad. Por ello, nos acercamos a las trayectorias de aprendizaje de las personas colaboradoras de la investigación entendiendo que el *acto de aprender*, tal y como Atkinson (2012) concibe este término, implica un salto de devenir. Se trata de un evento relacionado con un revuelo, una ruptura, una punción de las formas de entender o actuar con el potencial de precipitar el aprendizaje real.

Desde estas dos consideraciones, este capítulo introduce las concepciones que el alumnado universitario tiene sobre su aprender. Unas concepciones que los 50 colaboradores desvelaron y movilizaron durante la investigación y que tienen una implicación en el diseño y la práctica docente. Con ello, no nos interesa hacer un planteamiento que quede en un plano teórico, sino que buscamos dar una dimensión práctica a lo que deviene de TRAY-AP, desde la convicción de que esa experiencia indagadora puede afectar a nuestra vida en el aula. Para ello, recogemos una cuestión clave que emergió durante la mayoría de los encuentros:

el alumnado nunca se había cuestionado su proceso de aprendizaje o reflexionado sobre sus modos de aprender. Desde las instituciones educativas, nadie antes les había planteado la cuestión: «¿Cómo aprendes?».

En este capítulo, examinamos, primero, algunas de las perspectivas sobre el aprendizaje que emergieron en los encuentros con el alumnado. En un segundo momento, presentamos algunas implicaciones que estas visiones pueden tener en la práctica docente.

3.2. Visión general de las concepciones sobre el aprender

Si bien gran parte del alumnado colaborador de este estudio se cruzaba por primera vez con la pregunta sobre cómo entendía el proceso de aprender, durante los cuatro encuentros que tuvimos se fue expandiendo el espacio para que pensaran sobre ello. En este proceso se hizo evidente cómo, a lo largo de los diferentes encuentros, sus concepciones fueron transformándose, matizándose y complejizándose. En sus relatos, muchas de las personas colaboradoras trazaron recorridos que se movían desde nociones que simplifican el aprender como adquisición de información hacia visiones más complejas que resuenan en perspectivas contemporáneas sobre el aprender. Tal como señalamos en otro lugar (Gutiérrez-Cabello Barragán *et al.*, 2024), sus concepciones, lejos de ser estáticas, se movieron en el espacio y tiempo de las conversaciones. Sin embargo, de estos diálogos afloraron una serie de maneras de concebir el aprender que se repetían entre el alumnado.

Para empezar, fueron varias personas las que nos recordaron que *se aprende dentro y fuera de la universidad*. Lo que implica reconocer que las instituciones educativas no son el único lugar al que pertenece el aprender, sino que tiene lugar en el intersticio entre estas y el mundo.

Muchas de las personas colaboradoras reiteraron que *se aprende cuando puedes aplicar lo aprendido*. Cuando, como decía Lisa, estudiante de Arquitectura, aquello que se estudia lo consigues ver en el «mundo exterior» y aquello aprendido sigue estando presente en tu vida. En palabras de Eneko, estudiante del grado de Filosofía:

Sí que intento siempre aplicarlo mucho a mi vida diaria, a la hora de un plan de vida, una forma de actuar en general. Sí que intento, mis opiniones y formas de pensar filosóficas aplicármelas.

Esto coincide con aquello que una parte del alumnado nos comentaba y es que *se aprende cuando aquello que se aprende se conecta con la vida*. Con aquello que nos importa o que, quizás no nos interesaba, y ahora sí.

Por ello, algunas de las personas nos recordaban que *se aprende cuando cambias de punto de vista*. Cuando el mundo, quizás de golpe o con el tiempo, adquiere otras dimensiones y las perspectivas sobre el aprender se multiplican. Sabrina, estudiante de Biología, lo expresaba así:

Y ahí es cuando me doy cuenta de que, aplicado a las situaciones que pasan en nuestra vida, puedes verlo desde una perspectiva que es diferente de la de mucha gente.

Tal como enunciaron varias de las personas colaboradoras, aprender ocurre en relación. En otras palabras, *se aprende relationalmente*: con otras personas, con otros objetos, con situaciones que te ponen en relación con el mundo. Como mostraba Miren, estudiante de Educación Infantil:

Al final claro, veo que afectan mucho mis relaciones en lo que aprendo. Creo que aprendo bastantes cosas de los demás o que me aportan mucho, también.

Con lo que la mayoría del alumnado estaba de acuerdo era con el hecho de que *se aprende haciendo*. Por ejemplo, Anna, estudiante de Medicina, reflexionaba al respecto:

Lo que aprendes en la escuela o la universidad es teórico. No es una educación aplicada y creo que es un error. Sería mucho más útil. Las cosas de la carrera que se me han quedado son las prácticas. Enseñar medicina de manera aplicada, con casos prácticos sería mucho más útil y se aprendería más. Y en la escuela igual..., si se complementara la teoría con la práctica [Para ella, si se diera una dimensión del conocimiento más situada], la gente tendría más interés y habría mejores resultados.

Esto nos lleva a hablar de lo que muchos estudiantes nos recordaron: *se aprende cuando entiendes el sentido de lo que escuchas o estudias*. En palabras de Irene, estudiante de Trabajo Social:

Yo creo que darse cuenta al final sí que es aprender, porque igual es algo que siempre ha estado, igual siempre has pensado en eso, pero igual no has pensado de esa forma.

Fue significativo que una parte del alumnado mostrara que, si bien el sistema educativo les empujaba a lo contrario, al final *se aprende desde el deseo* y, con ello, también *desde el placer*. Desde «la piel de gallina», como decía Joel, un estudiante de Ingeniería y Telecomunicaciones. O desde la alegría, como mostraba Irene, estudiante de Ciencias Políticas. *Se aprende, pues, cuando algo te afecta.*

Por esta razón, resulta importante desaprender el aprender desde el castigo y la obligación justamente para entender que *se aprende a través de la equivocación*. Tal como enuncia Lluís, estudiante de Geología y Bellas Artes, es fundamental que se habiliten espacios seguros donde permitir equivocarse.

Espacios que también tengan en consideración que, aun y la aceleración del mundo actual, *se aprende con el tiempo*. Citando al mismo estudiante:

Tienes que dejar que las cosas se asienten, porque, si no dejas que se asienten, a la siguiente que viene, como no está litificado, se erosiona y se va.

O, como decía Leo, estudiante de Dirección de Orquesta:

Te das cuenta de que has aprendido cuando pasa el tiempo, no estás en tu disciplina, vuelves y las cosas vienen.

En definitiva, cuando *incorporas el conocimiento*.

3.3. Implicaciones para la práctica docente: Invitar a la reflexión sobre sus concepciones como estrategia docente

Las concepciones del alumnado ofrecen un punto de partida para poder pensar estrategias docentes que tengan en cuenta las maneras en que los jóvenes conceptualizan el aprender. En cualquier caso, lo que resulta más llamativo es que muchas de las personas colaboradoras reconocieron cómo la investigación les permitió tener, por primera vez, un espacio para reflexionar sobre lo que significaba aprender a lo largo

de sus vidas. Fue en el momento en que el alumnado comenzó a reflexionar sobre su aprender cuando sus concepciones se complejizaron y entraron en resonancia con modelos que abarcaban 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; describiendo un aprender que sobrepasa lo cognitivo y se sitúa en lo experiencial y afectivo; un aprender que afecta al sujeto, y este sentirse afectado lleva a cambiar la mirada sobre sí mismo, los otros y el mundo (Atkinson, 2011).

En este sentido, la investigación hizo posible generar movimientos que reformulan las concepciones del aprender de las personas colaboradoras más allá de lo obvio, permitiéndoles cuestionar su saber e interrogarse sobre algo que siempre han vivido, pero que nunca han reflexionado.

Al fin y al cabo, cada estudiante ingresa al aula con creencias, actitudes e ideas preexistentes sobre lo que implica el aprender. Estas concepciones pueden influir en cómo participan en el proceso de aprendizaje y en lo que esperan, aceptan o rechazan de la experiencia universitaria. Con todo, en muchos casos, en sus experiencias de aprendizaje faltaron espacios y tiempos para pararse y reflexionar sobre lo que quiere decir aprender para ellas y ellos y cómo han construido estas visiones.

En este marco, consideramos que *abrir espacios de reflexión, indagación y narración sobre el aprender* puede representar una acción docente necesaria para la práctica en el aula, ya que reconocer y abordar las concepciones del alumnado nos puede ofrecer pistas para pensar nuestras prácticas pedagógicas. Como docentes, esto implica *generar situaciones que hagan posible destinar un tiempo a pensar en el aprender*. Para ello, puede ser interesante abordar distintas estrategias.

En nuestro estudio, pedimos al alumnado que realizara una representación visual de su trayectoria de su aprendizaje desde la primera infancia hasta el día de hoy y un diario de los aprendizajes cotidianos. Estas estrategias facilitaron el proceso de reflexión desde lo vivido y permitieron abrir el diálogo y la reflexión acerca del aprender.

También otros *recursos visuales, narrativos y creativos* pueden ayudar en este proceso de reflexión y puesta en común. Por ejemplo, realizar un dibujo de lo que quiere decir aprender para cada persona; llevar un objeto que represente el aprender o mapear sus ideas acerca de cómo aprenden, entre otras. Todo ello puede hacer que la vivencia en las aulas de la universidad traspase la preocupación institucional por los contenidos y, así, catapulte el aprender a aprender, generando experiencias significativas para alumnado y profesorado.

3.4. Referencias

- Atkinson, D. (2011). *Art, Equality and Learning Pedagogies Against the State*. Sense.
- Atkinson, D. (2012). Contemporary art and art in education: The new, emancipation and truth. *International Journal of Art & Design Education*, 31(1), 5-18.
- Gutiérrez-Cabello Barragán, A., Malinvern, L. y De Riba Mayoral, S. (2024). Las concepciones de tres jóvenes universitarias sobre el aprender. En: Hernández-Hernández, F. y Correa Gorospe, J. M. (coords.). *Es hora de que hablamos de cómo se aprenden en la universidad* (pp. 105-118). Octaedro.
- Nasir, N. S., De Royston, M. M., Barron, B., Bell, P., Pea, R., Stevens, R. y Goldman, S. (2020). Learning pathways: How learning is culturally organized. En: *Handbook of the Cultural Foundations of Learning* (pp. 195-211). Taylor & Francis.

4. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD: TENER EN CUENTA LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES

- › **Fernando Hernández-Hernández**
- › **Judit Onsès Segarra**
- › **Mar Sureda Perelló**

4.1. Hablemos sobre las estrategias de aprendizaje

Hay muchísima gente que toma apuntes, los pasa a limpio, les pone colores... Eso es tiempo perdido. Si hubieran dedicado ese tiempo en entender lo que han escrito... Veo que esa técnica basada en la idea de que a base de repetir algo me va a entrar... no puede ser. (Comentario de un profesor de Derecho en un grupo de discusión del proyecto TRAY-AP)

La queja de este profesor se relaciona con el enfoque que los estudiantes adoptan para estudiar o realizar una tarea de aprendizaje y las estrategias que utilizan para llevarlas a cabo. Y esto nos lleva a una primera aproximación a las estrategias de aprendizaje, a las que podemos considerar 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).

Desde este punto de partida, la finalidad de este capítulo es cruzar lo que dice la investigación sobre las estrategias de aprendizaje con cómo los estudiantes responden a las situaciones y demandas de aprendizaje en un mundo cambiante. Desde esta relación aparecen algunas aportaciones para tener en cuenta las estrategias que los estudiantes utilizan a la hora de organizar el profesorado las relaciones entre enseñanza y aprendizaje.

4.2. Lo que dice la investigación sobre las estrategias de aprendizaje en la universidad

Las estrategias se relacionan con 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 hecho mucha investigación (Biwer *et al.*, 2020), sobre todo para fundamentar y señalar las que son necesarias para cubrir los objetivos que la universidad plantea. Y es que, a pesar de que no se diga de forma explícita, cuando se accede 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. En este entorno, el uso de estrategias de aprendizaje eficaces durante el estudio es clave para obtener resultados de aprendizaje positivos a corto, medio y largo plazo, que repercutan en el rendimiento académico y las calificaciones. De ahí que buena parte de la investigación en este campo se haya dedicado a proponer estrategias de aprendizaje eficaces que fomenten la reflexión sobre dificultades para aprender y la mejora de las habilidades metacognitivas.

¿Por qué los estudiantes no utilizan estrategias más eficaces? Como hemos avanzado, cuando el alumnado llega a la universidad los profesores esperan que sean capaces de autorregular su aprendizaje (Biwer *et al.*, 2020). Lo que implica saber planificar de manera autónoma el estudio y las tareas que se les plantean. Para responder a esta expectativa, se requiere que utilicen estrategias de aprendizaje eficaces para que lo que aprenden no se olvide cuando se hace un examen o se entrega un trabajo. Es lo que Donker *et al.* (2014) denominan *aprendizajes a largo plazo* y que se relacionan con las estrategias recogidas en la tabla 1.

Tabla 1. Las 10 estrategias de aprendizaje más utilizadas, ordenadas en función de su eficacia para el aprendizaje a largo plazo (adaptado de Dunlosky *et al.*, 2013).

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

Estrategia de aprendizaje	Descripción	Efectividad para el aprendizaje a largo plazo
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
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

Sin embargo, la mayoría de los estudiantes siguen utilizando modos de estudiar que les fueron útiles en la educación secundaria, como, por ejemplo, lo que señalaba el profesor al inicio del capítulo. 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). El que no utilicen las estrategias que permiten que lo aprendido «permanezca» puede ser debido, como apuntan Bjork *et al.* (2013), a que son tareas «difíciles» que requieren más esfuerzo en el momento inicial, pero benefician los resultados del aprendizaje a largo plazo y la transferencia a otros contextos. También, porque nadie les ha mostrado que hay otras estrategias que les permiten aprender con sentido.

4.3. Lo que hemos aprendido en la investigación de TRAY-AP sobre las estrategias de los estudiantes

En un giro de guion, en la investigación de TRAY-AP, en lugar de indicar qué estrategias son más necesarias desde la perspectiva de la investigación o del profesorado, hemos puesto el foco en las que el alumnado dice utilizar con más frecuencia y eficacia.

4.3.1. Vincular lo que aprenden con situaciones reales

Una constante en casi todos los colaboradores es que dicen que aprenden con sentido cuando vinculan lo que estudian con situaciones reales, cuestión que ya apareció en el capítulo anterior sobre las concepciones del aprender. Carlota, estudiante de Comunicación Audiovisual, valora la importancia de conectar lo escuchado al profesor 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. (Carlota, estudiante del grado en Comunicación Audiovisual)

Esta estrategia lo que hace es ir 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.

4.3.2. Expandir los modos de comprensión lectora

No soy capaz de que lean de verdad. No soy capaz de que definan fuentes de información adecuadas. (Profesora en el grado de Economía y Empresa)

La queja de esta profesora refleja una preocupación generalizada: la relación de los estudiantes con la lectura de textos académicos y los modos de comprensión de aquello que se lee. Sobre 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.

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». A tal fin, 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? Pues buscas, reflexionas, vuelves a leer, miras el autor qué está diciendo, buscas otro texto..., eso es lo que yo haría.

Blai es un estudiante de Económicas que utiliza una estrategia de lectura que tiene mucho de apropiación:

Acostumbro a leer unos cuantos libros seguidos sobre un mismo tema y desde posiciones opuestas por 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. Despues, escribo las reflexiones que he ido sacando de las lecturas.

Irene, que estudia el doble grado en Historia y Ciencias Políticas, muestra otra forma de desplegar la lectura vinculada a elementos de anclaje y expresión:

Me di cuenta de que, si yo solo leo un texto y subrayo, no lo memorizaba y no me saldrían tan bien los exámenes. Necesitaba hacer resúmenes activos y esquemas y contárselo a mi madre. Cuando paseábamos al perro, le contaba lo que había estudiado.

Estos tres ejemplos muestran cómo la estrategia de lectura no se refiere a un proceso desciframiento de un texto, sino al uso que se hace de él. Se trata de un modo de hacer «algo» con lo que se lee. 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.

4.3.3. Jerarquizar y completar la información recibida

Tomar apuntes 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, pues sabe que el contenido de esos apuntes es crucial para superar la asignatura. Pero los apuntes, que pueden devolverse en estrategia de aprendizaje, pueden adoptar diferentes modalidades, más allá de la de reproducir con fidelidad lo que el profesor ha

presentado. 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.

Tomo apuntes de una manera que intento que sea el máximo jerarquizada, clara y veraz. 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.

Para Marc y otros estudiantes que participaron en TRAY-AP, los apuntes se impregnán de su autoría. Esto les permite apropiarse (hacer suyo) lo que recogen del profesor; se quiebra, así, la pasividad de la escucha y ello les posibilita intervenir y ser agentes activos del aprendizaje.

4.3.4. Aprender de y con los otros

La investigación 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. En todo caso, los colaboradores de TRAY-AP consideran a las relaciones con los otros como una de sus estrategias clave para aprender. Antònia, estudiante de grado en Psicología, destaca el valor que tiene el contraste de pareceres y la integración de otros puntos de vista en su aprendizaje:

Como aprendo ahora es... interactuando con las personas... aprendes... el otro punto de vista. Cómo piensan, cómo actúan, cómo son..., porque [me] ayudan a] ver las diferentes maneras de actuar o incluso los problemas.

Algo similar apunta Carles, un estudiante de Ingeniería Informática cuando se refiere al valor de los trabajos en grupos como posibilitadores del intercambio y de escucha:

Íbamos a la biblioteca una o dos horas, hacíamos un examen, a modo de estudio; uno sabía más de una asignatura que de las otras y, si te lo cuenta alguien y estás atento, se te queda mucho más que si te lo explican de otra manera.

Las señalizaciones de Antònia y Carles cuestionan el carácter individual y el valor que se le da a las estrategias como «algo» que los sujetos tienen o de lo que carecen. En estos ejemplos vemos que también existe el valor de la experiencia compartida, de la relación con los otros y de reconocerse en las diferencias.

4.4. Para seguir con la conversación

Lo que la investigación parece indicar es 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. 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; y *c*) permitir que los estudiantes se encuentren con la paradoja del aprendizaje experimentando frente al aprendizaje real y que, el ser conscientes de este contraste les puede ayudar a mejorar el conocimiento metacognitivo y el uso real de estrategias eficaces durante el estudio.

Este bucle también 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 las situaciones de aprendizaje que se les ofrece.

4.5. Referencias

- Biwer, F., Oude Egbrink, M. G. A., Aalten, P. y De Bruin, A. 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.
- Bjork, R. A., Dunlosky, J. y Kornell, N. (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, A. S., De Boer, H., Kostons, D., Dignath van Ewijk, C. C. y Van der Werf, M. 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, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J. y Willingham, D. 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>
- Gonzalo, M., León-del-Barco, B. y Mendo-Lázaro, S. (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>

5. SOBRE LAS RELACIONES DEL ALUMNADO CON LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES Y VIRTUALES

- › **Laura Malinverní**
- › **Juana M. Sancho-Gil**

5.1. Introducción

Las nuevas generaciones de estudiantes universitarios están cada vez más vinculadas con las tecnologías digitales (TD). Las investigaciones muestran un aumento significativo en la actividad digital entre los estudiantes, y los teléfonos móviles tienen un claro protagonismo a la hora de acceder a Internet (Sefton-Green, 2006). La pandemia de la COVID-19 intensificó todavía más esta tendencia. Si bien las investigaciones reconocen tanto los beneficios como los inconvenientes de las TD (Besolí *et al.*, 2018), a menudo se pasan por alto las voces de los jóvenes.

Este capítulo aborda esta brecha incorporando las experiencias y perspectivas de los estudiantes universitarios sobre su uso de las TD. A partir de las trayectorias de aprendizaje de 50 estudiantes vinculados al proyecto TRAY-AP, este capítulo se centra en cómo los colaboradores en la investigación conceptualizan, viven y experimentan las TD en su vida diaria.

Hemos estructurado sus aportaciones a partir de tres ejes (experiencias de aprendizaje, relaciones sociales y salud mental). Los tres están fuertemente relacionados y son interdependientes. Para cada eje, proporcionamos una breve descripción y destacamos las concepciones, experiencias y reflexiones de los colaboradores. Estas aportaciones tienen como objetivo contribuir a repensar las prácticas de enseñanza universitarias en relación con las TD, yendo más allá de las visiones simplistas de las TD como únicamente beneficiosas o perjudiciales.

5.2. Tecnologías digitales y experiencias de aprendizaje

En sus reflexiones, los colaboradores reconocen la importancia de las TD en sus trayectorias de aprendizaje, en su doble dimensión de facilitadoras y obstaculizadoras. Sobre el aprendizaje autodirigido, aprecian la abundancia de recursos en línea para aprender sobre diversos temas. Las TD les permiten explorar cuestiones sin la necesidad del compromiso que requieren los entornos de aprendizaje institucionales, fomentando una sensación de flexibilidad y curiosidad. Asimismo, utilizan las TD como recursos para personalizar sus experiencias de aprendizaje, profundizando en áreas de interés y accediendo a una amplia gama de contenidos más allá del plan de estudios académico. La flexibilidad de las TD les permite optimizar sus horarios de aprendizaje, adaptándolos a las preferencias y circunstancias individuales. Muchos de ellos concuerdan en que las TD amplían sus ecologías de aprendizaje al facilitar la conectividad con otras realidades y enriquecer los materiales de aprendizaje a través de contenido multimodal.

Aun así, también reconocen los desafíos que plantean las TD al promover un aprendizaje que corre el riesgo de quedarse en lo superficial, así como en su rol distractor. La constante afluencia de información y distracciones inherentes al diseño persuasivo (Fogg, 2003) de las TD hace que muchos consideren que estas pueden impedir un aprendizaje profundo, reducir su capacidad de retener y dar sentido a la información, y conducir a una atención fragmentada y somera. En este sentido, expresan su preocupación por la disminución de su capacidad de concentración y atención, resultante de la exposición constante a nuevos estímulos (Desmurget, 2020). También revelan su aprehensión por el potencial de las TD de socavar el pensamiento crítico al fomentar la dependencia de opiniones externas y los riesgos vinculados a la creación de burbujas de filtro (*filter bubble*) (Pariser, 2015), dado que se escucha únicamente a la gente que comparte su opinión y tiene lugar una simplificación excesiva de temas complejos. Además, la abundancia de contenido en línea dificulta que los estudiantes distingan entre fuentes confiables y dudosas, lo que entorpece su capacidad para acceder a información rigurosa y de calidad de manera efectiva.

5.3. Tecnologías digitales y relaciones sociales

Otro aspecto que los colaboradores señalaron fue cómo las TD influyen en sus relaciones sociales, destacando tanto sus aspectos positivos como los perjudiciales. Explicaron que utilizan las TD para mantener amistades y cuidar a personas distantes, lo que subraya su papel en el mantenimiento de conexiones y la prestación de apoyo. Las TD también sirven como vía para encontrar comunidades de personas con ideas afines, fomentar el activismo y ampliar los contextos sociales más allá de las fronteras locales.

Sin embargo, surgen preocupaciones sobre el rol de las TD en el hecho de *superficializar* las relaciones, distorsionar la comunicación y fomentar el aislamiento social. Expresan su preocupación por el impacto de las TD en la profundidad y autenticidad de las conexiones interpersonales, indicando cómo aplicaciones como Tinder o WhatsApp pueden trivializar las interacciones y facilitar una comunicación vacía. Asimismo, admiten que la dependencia excesiva de las TD puede conducir al individualismo y a la alteración de las expectativas sociales, ya que se espera una presencia constante en línea y respuestas inmediatas.

5.4. Tecnologías digitales y salud mental

Otra cuestión que emergió fue la relación entre las TD y la salud mental. La mayoría resaltó el impacto negativo de las TD en su bienestar mental. Tal como viene evidenciando la investigación (Braghieri *et al.*, 2022), algunos vincularon explícitamente el uso excesivo de TD con un empeoramiento de la salud mental, mientras que otros señalaron una correlación entre el uso intensivo de dispositivos digitales y su bienestar emocional. También manifestaron su preocupación por el tiempo perdido con las TD, sustituyendo valiosos momentos de descanso, desconexión y reflexión con actividades de ocio pasivas como el desplazamiento continuo (*scrolling*) o el ver compulsivamente (*binge-watching*). Sus estrategias para controlar esta adicción van desde eliminar aplicaciones, aunque algunos las reinstalan repetidamente, hasta desintoxicaciones temporales.

5.5. Implicaciones para la docencia en la universidad

Los colaboradores reconocen tanto los beneficios como los inconvenientes de las TD en sus vidas. Desde el punto de vista de los estudios universitarios, estas polaridades y ambigüedades abren espacios de reflexión relevantes sobre los desafíos que las relaciones de los jóvenes con las TD plantean. De hecho, evidenciamos algunas oportunidades y espacios de reflexión que se abren a partir de las conversaciones con las personas participantes en la investigación:

- *Hacia perspectivas que descentran lo humano para entender las relaciones con las TD.* Los relatos de los colaboradores evidencian la capacidad de acción de las TD en la vida del alumnado cómo estas moldean sus hábitos, habilidades y contextos y las complejidades de los entrelazamientos de entidades humanas y no humanas que ponen en acción. En este sentido, desde el prisma de la docencia, puede resultar relevante utilizar las experiencias y las reflexiones del alumnado sobre sus relaciones con las TD como punto de partida para cuestionar concepciones antropocéntricas y dualistas y acercarse a perspectivas relacionales o posthumanistas (Braidotti, 2013). Estos enfoques, al descentrar lo humano, permiten explorar los complejos enredos relaciones que se dan entre jóvenes y TD. Para Braidotti, en nuestras sociedades, globalmente vinculadas y tecnológicamente mediadas, se ha difuminado la distinción tradicional entre lo humano y sus otros, dejando al descubierto la estructura no naturalista de lo humano. El movimiento posthumanista desplaza la tradicional unidad humanística del sujeto y nos ayuda a dar sentido a nuestras identidades flexibles y múltiples. El pensamiento postantropocéntrico, que abarca no solo otras especies, sino también la sostenibilidad de nuestro planeta en su conjunto, da lugar a la hibridación, borrando las distinciones categóricas entre lo humano y otras especies. El reto de la condición posthumana consiste en aprovechar las oportunidades para una nueva vinculación social y la construcción de comunidades, al tiempo que se persigue la sostenibilidad y el empoderamiento. Consideramos que reflexionar con el alumnado sobre estos modelos ontoepistemológicos a partir de las experiencias situadas de la capacidad de acción (*agency*) de las TD en sus vidas puede constituir una oportunidad para hacer posible otras miradas y otras formas de comprender y actuar en el mundo.

- *Hacia otras nociones de conocimiento.* Las reflexiones de los colaboradores configuran otras formas de conceptualizar el conocimiento, el aprendizaje y el saber. En este sentido, aprecian la variedad que ofrecen las TD en términos de abundancia de recursos, diversificación y posibilidad de aprender sin tener que comprometerse a un camino específico. Estas características también tienen su contraparte en términos de riesgos de dispersión y superficialidad. No obstante, abren espacios para confrontar las formas en que las TD y la universidad construyen el conocimiento. La apreciación de los colaboradores para «poder aprender un poco de todo» a través de las TD refleja, en parte, el modo en que Baumann (2012) y Gergen (1997) hablan del *yo contemporáneo*. Según Gergen, la multiplicidad de modelos y posibles formas de ser a las que estamos expuestos en la contemporaneidad contribuye a la proliferación de todos «los *yoes*» que podríamos llegar a ser, dando pie a deseos e intereses a veces incompatibles. Esto genera un sentimiento de no poder abarcar nunca todo lo que deseamos, de no llegar nunca a todo lo que deseamos hacer. Al mismo tiempo, complejiza los procesos de toma de decisiones que podrían resultar excluyentes o limitantes, ya que estas pueden implicar la renuncia a algunos de estos «*yoes* posibles». De la misma manera, Baumann (2012), hablando de la *identidad fluida*, remarca cómo, en la sociedad contemporánea, resulta necesario construir una identidad flexible y versátil que plante cara a las distintas mutaciones a las que el sujeto tiene que enfrentarse a lo largo de su vida. Con relación a esto, una identidad «fija y sólida» se vuelve, por lo tanto, un impedimento.

Estas aportaciones, en el marco del pensar las experiencias y saberes de los jóvenes universitarios, abren espacios de debate en el vínculo que se establece entre carrera universitaria, TD y construcción del conocimiento. Al mismo tiempo, ponen en evidencia cómo la versatilidad se configura como un valor central en el aprender, una respuesta fuertemente adaptativa y funcional a las condiciones del entorno. Frente a un panorama en el que se entremezcla la necesidad social de versatilidad y el deseo individual de fluidez, resulta necesario pensar hasta qué punto el conocimiento que ofrece la universidad es capaz de afrontar esta fluidez, multiplicidad y nomadismo.

- *Redefinir los objetivos de la alfabetización digital.* Si bien los colaboradores consideran que poseen unos conocimientos sólidos en el uso de las TD, también luchan en lo relativo a problemas de autorregulación y salud mental asociados a estas. Esto pone de relieve la necesidad de adoptar enfoques de alfabetización digital que vayan más allá del aprendizaje técnico. El debate sobre la alfabetización digital no se sitúa en si usar o no las TD en el aula ni en cómo usarla. Se dirige, más bien, hacia la generación de espacios de diálogo tanto para hacer frente a sus preocupaciones acerca de cómo las TD los afecta a ellos como para reflexionar sobre de qué manera las TD impactan el bienestar humano y no humano en una escala más amplia. Esto implica ofrecer recursos, estrategias y herramientas capaces de apoyar al alumnado en el cultivo de habilidades y competencias para hacer frente a retos como el manejo de la atención, la capacidad de concentración y la distracción. Por otro lado, requiere descentrar la forma de pensar las TD para ir más allá del impacto individual y poder navegar por sus implicaciones ecosociales y sus relaciones con estructuras de poder, privilegio y opresión.
- *Pensar la soberanía tecnológica en el aula.* Desde la investigación realizada emerge el hecho de que las voces y las preocupaciones de la juventud sean ignoradas en el diseño de las TD. Esta cuestión, trasladada al aula, abre espacios para debates sobre los valores democráticos en el diseño y el desarrollo tecnológico. Así, urge pensar iniciativas de alfabetización digital crítica capaces de formar a los jóvenes para que logren que se escuche su voz en el diseño y desarrollo de las TD, fomentando un enfoque más inclusivo y participativo.

En conclusión, las experiencias de los estudiantes con las TD ofrecen un punto de partida para pensar las relaciones entre las complejidades de la tecnología contemporánea y el rol de la universidad. Adoptar perspectivas posthumanistas, repensar la noción de *conocimiento* en el ámbito universitario y ampliar los objetivos de la alfabetización digital puede ayudar a responsables políticos, docentes e investigadores a navegar por este panorama en evolución y capacitarse y capacitar a los jóvenes para que puedan relacionarse de manera crítica y no subordinada con las TD.

5.6. Referencias

- Bauman, Z. (2012). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica.
- Besolí, G., Palomas, N. y Chamarro, A. (2018). Uso del móvil en padres, niños y adolescentes: Creencias acerca de sus riesgos y beneficios. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 36(1), 29-39.
- Braghieri, L., Levy, R. E. y Makarin, A. (2022). Social media and mental health. *American Economic Review*, 112(11), 3660-3693.
- Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Wiley.
- Desmurget, M. (2020). *La fábrica de cretinos digitales*. Península.
- Gergen, K. J. (1997). *El yo saturado*. Paidós.
- Fogg, B. J. (2003). *Persuasive Technology: Using Computers to Change What We Think and Do*. Morgan Kaufmann.
- Pariser, E. (2015). Fun facts from the new Facebook filter bubble study. *Medium*. <https://cutt.ly/Jw4fMbYl>
- Sefton-Green, J. (2006). Youth, Technology, and Media Cultures. *Review of Research in Education*, 30(1), 279-306. <https://doi.org/10.3102/0091732X030001279>

6. LUGARES DE APRENDIZAJE

- › **Aurelio Castro**
- › **Sandra Soler**

6.1. Introducción

No se vive ni se aprende en un espacio neutro y vacío, como si se tratase de una hoja de papel en blanco. El principal objetivo de TRAY-AP ha sido el de profundizar en la comprensión y conocimiento sobre cómo aprenden los estudiantes universitarios. Por ello, a partir de los cuatro encuentros en los que las colaboradoras del proyecto elaboraban su trayectoria de aprendizaje, hemos indagado necesariamente en la pluralidad de contextos donde cada estudiante reconocía haber aprendido en diversos espacios fuera de las instituciones.

En este sentido, los lugares de aprendizaje no funcionan como un mero contenedor por donde discurre el aprender, sino como sitios casi siempre entrelazados entre sí y con un papel activo en dicho proceso. Además, la investigación de TRAY-AP se llevó a cabo durante la pandemia de COVID-19, de modo que las narrativas y reflexiones de las colaboradoras acerca de los lugares de aprendizaje estuvieron también marcadas por una situación que trastocó las maneras habituales de habitar y transitar los espacios.

En este capítulo indicamos los principales entornos que fueron señalados como significativos por las colaboradoras de TRAY-AP, teniendo en cuenta que sus aprendizajes suelen cruzar, conectar y afectar diversos contextos y formas espaciotemporales. No se trata, pues, de pensarlos como compartimentos estancos, puesto que los estudiantes acostumbran a fluir a través de ellos en su cotidianidad.

Aunque pueda sorprender, en un libro orientado hacia la enseñanza universitaria, seguidamente damos cuenta de la relevancia que tiene en los jóvenes el entorno familiar y escolar, por un doble motivo. Los principales referentes de los estudiantes siguen estando en la familia, y más si cabe en un periodo como el actual, en el que la emancipación

de los jóvenes se posterga más allá de la finalización de los estudios universitarios. La referencia al entorno escolar, especialmente a la secundaria, la destacamos porque, como hemos visto en el capítulo 4, la mayor parte de las estrategias de aprendizaje se afianzan en esta etapa formativa.

6.2. La familia

En las trayectorias de aprendizaje de los diferentes colaboradores del proyecto, la familia se suele reconocer como un lugar de aprendizaje primordial. Los contextos familiares se vinculan lógicamente como aquellos en los que se ha empezado a caminar o hablar, pero también a escribir o leer. En una gran mayoría de las trayectorias, la familia –incluyendo a los padres, y en ocasiones a los hermanos y abuelos– constituye una fuente permanente de apoyo y de inspiración a lo largo de la vida, desempeñando un papel fundamental en la toma de decisiones relevantes tales como la elección de los estudios a realizar (López-Dórame y Hernández-Arias, 2018).

La elección de una carrera académica y profesional tiene un impacto directo en la calidad de vida de las personas y, en consecuencia, en su bienestar general. Por consiguiente, la decisión de seleccionar una futura carrera universitaria constituye un acto determinante que influye de manera significativa en los niveles de satisfacción y felicidad individual (Moniarou-Papaconstantinou, 2015). La toma de una decisión de tal magnitud respecto a la trayectoria vital previa a la incorporación al ámbito universitario es un proceso complejo y desafiante, donde la orientación y el apoyo familiar desempeñan un papel fundamental.

A edades más tardías, en la habitación propia se suelen conjugar actividades variopintas como el deporte, los videojuegos o el estudio. En ocasiones, el paso de la cama al escritorio define también en cierto modo el del ocio al trabajo, puesto que sentarse a escribir delante del ordenador resuena con el asiento del aula, donde el cuerpo también se posiciona con mayor rigidez para llevar a cabo un esfuerzo. En la cama, sin embargo, tal y como nos explicó un estudiante, el iPad entre las manos y la superficie mullida del colchón, sumados a la esfera de privacidad, generan un envoltorio inmersivo y de ocio, aunque eso no significa ne-

cesariamente que no se trabaje en él. De hecho, el ocio (comandado a menudo por una pantalla) y el trabajo se entremezclan constantemente en espacios domésticos.

Al contrario de esta tendencia, otro colaborador ha adoptado como estrategia de aprendizaje el discernir lo que hace o deja de hacer en los cuatro espacios que más frecuenta: su casa, la universidad, el gimnasio y el trabajo. Por ejemplo, asegura que su cabeza no le «permite» trabajar en casa, donde necesita relajarse:

En mi habitación tengo un escritorio, pero mi cerebro dice: «Esta no es tu zona de trabajo». Es como si mi cuerpo se liberase y dijera: «Aquí es descanso».

Para estudiar, prefiere meterse siempre en una biblioteca, mientras que en el trabajo trata de olvidar su agenda lectiva. En suma, poner límites espaciotemporales a sus actividades lo ayuda a sobrellevar la semana.

6.3. La escuela y sus tránsitos

Durante las primeras etapas vitales, los aprendizajes adquiridos en el entorno familiar entran en relación de continuidad o tensión con los que se obtienen en la escuela y, posteriormente, en el instituto. Al decir de varios colaboradores, las aulas y otros espacios de las instituciones formales remiten a una sensación de obligatoriedad instaurada por el currículum o la manera de relacionarse en la escuela. Esta sensación continúa a veces en la universidad, pese a que la educación superior no es obligatoria (lo cual no quita que se viva en ocasiones como tal).

Pero acceder al sistema educativo, en este caso, a la escuela infantil y primaria, también abre la puerta a toda una serie de interacciones que de otro modo no existirían. Tal y como nos explicó un estudiante con sordera total, comenzar la escuela a los tres años y medio le brindó la oportunidad de que la «mirasen» de otro modo:

Mi madre no se daba cuenta por qué yo balbuceaba como un bebé. Fue en la escuela infantil cuando identificaron mi sordera, y con el primer audífono pude escuchar por primera vez el sonido ambiente y el trino de los pájaros.

Los tránsitos de casa a la escuela y viceversa también se convierten en lugares informales de aprendizaje, en los cuales suele constituirse, además, una cierta autonomía más allá del ámbito familiar, en compañía de otras personas o a través de la lectura o la música.

6.4. La universidad

Los estudiantes reconocen aprender tanto dentro como fuera de las aulas. En el contexto universitario, las colaboradoras de TRAY-AP identifican haber aprendido en y con diversos elementos humanos y no humanos; con el profesorado, inevitablemente, pero también con compañeros dentro y fuera del aula (por ejemplo, en la biblioteca, en los pasillos o en espacios informales como la cafetería). Juntarse para hablar en diferentes espacios, algunos externos o limítrofes al aula, pero conectados con la vida en la facultad, aúna la educación con la socialización y la subjetivación, o, dicho de otra manera, con un orden sociocultural y unas maneras de hacer y de ser en las que se inserta cada estudiante. Este orden, no obstante, tampoco es enteramente presencial, sino que se teje y afianza igualmente a través de formas virtuales. El ordenador o el móvil se utilizan para compartir exámenes, textos o memes a través de grupos de WhatsApp; repasar contenidos trabajados en el aula, etc.

Un estudiante «confiesa» que ha visto algún capítulo de una serie sentado al fondo de la clase, con el móvil escondido delante del estuche y unos cascos inalámbricos. Consultar el WhatsApp también es habitual. Cuando hacen una exposición, «incluso los compañeros miran el móvil», dice. Si la inercia es *desconectar* durante las explicaciones del docente, entonces, ¿para qué ir a clase? Este mismo colaborador responde así:

Porque puede haber alguna cosa interesante. Para no arrepentirme de no haber ido. Puede salir algo relevante para la evaluación, o lo que sea, y tienes que estar presente. O bien porque te lo puedes pasar bien y merece la pena. En las clases de una asignatura que me fascinaba no apuntaba nada, porque me interesaba a un nivel personal.

6.5. En compañía

Sea en una biblioteca, en un bar o en la calle, los aprendizajes de muchas colaboradoras de TRAY-AP y los lugares en los que se despliegan suelen darse en compañía. Como señala una estudiante:

Aprendo con mis amigos al preguntarles cosas y ser curiosa; muchas veces me acuerdo más de algo que hablé con uno tomando una cerveza que del contenido de una clase magistral.

Otro estudiante comenta que los entornos en los que otras personas también están trabajando, como la biblioteca, favorecen que él también lo haga. Del mismo modo, le funciona mejor ir con un amigo que solo. «Ya no me estaría fallando a mí, sino a la otra persona», dice, como si en los espacios de estudio se comprometiese imaginariamente a través de los otros.

Una colaboradora de la investigación suele generar también este tipo de entornos con su pareja, con quien queda uno o dos días a la semana para trabajar juntos en cosas diferentes. Comparten mesa en el salón, cada uno con su ordenador y sabiendo lo que está haciendo el otro, pero manteniendo la autonomía entre sí. Aunque suelen pedirse consejo de tanto en tanto, también pueden pasar dos horas sin decirse nada.

Asegura una estudiante:

Siempre me gustó estar rodeada de gente diversa, con otros puntos de vista. Escuchar sus problemas, o estar con ellos cuando están tristes, entender qué pensaban o cómo veían las cosas.

En la calle o en el bar, relata otro colaborador de TRAY-AP, las conversaciones en grupo regresan a veces a algún tema de las asignaturas, aunque, sin duda, en términos muy diferentes a como se tratarían en el aula. Se mueven, asimismo, por espacios urbanos para estar *aparte* como el alumno siguiente:

Frecuentamos un parque no muy grande. Estamos un poco aislados. Es una zona donde la gente acostumbra a pasear al perro, pero sin mucho tránsito. Aunque nos ve todo el mundo, la gente más cercana está a 20 metros de distancia. Es una zona tranquila, no hay mucho ruido.

6.6. Diferentes ecologías de aprendizaje

La multiplicidad de lugares de aprendizaje y el entrelazamiento que se produce entre ellos también despliegan diferentes *ecologías*. Algunas están orientadas al estudio y apuntan a un cierto equilibrio entre estar con alguien y mantener la autonomía mientras se realiza una actividad. Otras acogen momentos de ocio y desconexión y se sitúan normalmente en espacios domésticos. Algunos colaboradores también explican que han tenido que desvincularse durante una temporada de la universidad (formada también por una serie de ecologías y, por lo tanto, por maneras de estar y sentir institucionales) a fin de encontrar otras formas de valoración y seguir aprendiendo. Como la siguiente estudiante:

Después del primer año dejé la carrera y empecé a hacer muchas otras cosas, diferentes: me saqué el carné de coche, trabajé en la hostelería... Durante ese tiempo en el que tuve que buscarme un poco la vida, aprendí bastante. Y también a no depender de estudios. Porque claro, durante toda mi vida mi tiempo había girado en torno a ellos, y este año ya no.

Ciertas ecologías están también encaminadas al cuidado de sí, entendido como la elaboración de unas condiciones específicas (corporales, espaciotemporales, etc.) que permiten afrontar el día a día en la universidad o el trabajo. El gimnasio, los espacios terapéuticos o los lugares donde se ensaya con instrumentos tienen que ver con estas prácticas de cuidado, las cuales son en sí mismas una manera de darse espacio para poder aprender. El deporte, por ejemplo, proporciona otros contextos de aprendizaje a algunos de nuestros colaboradores:

Aprendo fuera de los centros educativos, ya sea en el básquet, el gimnasio o la bicicleta los fines de semana cuando tengo tiempo [...]. En un equipo donde había un compromiso, ciertos valores que quería representar el club [...] empezó mi crecimiento personal en el mundo del deporte.

A la luz de estas experiencias, ha de resaltarse la importancia del cuidado en relación con el aprendizaje. Si las instituciones educativas consideran fundamental promover el proceso de aprendizaje del alumnado desde una perspectiva integral, abarcando aspectos como el bienestar físico, mental y social, resulta prioritario que la universidad otorgue es-

pecial atención al bienestar de toda la comunidad académica (Meyers *et al.*, 2019). Con todo, la percepción de varias colaboradoras es que los ambientes de la universidad no lo hacen.

6.7. Aportaciones para la docencia universitaria

Tener presentes los lugares de aprendizaje supone reconocer, como nos muestran Jornet y Estard (2018) y Esteban-Guitart *et al.* (2018), el papel que tienen en las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes. Lo que nos lleva a plantear la importancia de conocer el papel de los entornos no escolares en los que aprenden no solo habilidades, sino también estrategias y valores. Quiere decir, al mismo tiempo, 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 lugares de aprendizaje se alinean en función de las trayectorias de cada persona. Desde esta consideración, el proyecto TRAY-AP nos hace pensar que están ligados a esquemas afectivos, cognitivos, contextuales, familiares, etc. A ello cabe añadirle el peso que tienen los grados y las líneas profesionales que perfilan los entornos de aprender de los estudiantes.

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

Si los profesores de una estudiante de Arquitectura conocieran cómo influye en su manera de aprender la exigencia, disciplina y disponibilidad para el trabajo en grupo que ha asumido a raíz de su experiencia con la gimnasia rítmica, aprovecharían estas características para potenciarlas y llevarlas más allá en las situaciones que organizan en las clases.

Lo que tratamos de señalar en este capítulo, y que las actuales formas de organización de la docencia apenas posibilitan –por sus ratios elevadas, la ausencia de personalización de los aprendizajes, las clases expositivas, etc.– es que 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. Conexiones que acontecen en múltiples lugares y momentos, no por fuerza en una institución formal, y que pueden involucrar recursos analógicos o digitales.

6.8. Referencias

- Esteban-Guitart, M., Coll, C. y Penuel, W. R. (2018). Learning across Settings and Time in the Digital Age. *Digital Educational Review*, 33.
- Jornet, A. y Estard, O. (2018). From learning contexts to learning lives: Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 33, 1-25.
- López-Dórame, D. y Hernández-Arias, A. (2018). Influencia familiar y personas significativas en la elección de carrera universitaria. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 21(3), 923-940. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/67306>
- Moniarou-Papaconstantinou, V. y Triantafyllou, K. (2015). Job satisfaction and work values: Investigating sources of job satisfaction with respect to information professionals. *Libr. Inf. Sci. Res.*, 37, 164-170.

7. APORTACIONES DESDE EL CRUCE ENTRE LAS INQUIETUDES DEL PROFESORADO Y LAS EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES

- › **Fernando Hernández-Hernández**
- › **Cristina Lasa Ochoteco**

7.1. Introducción: ¿Qué nos pasa a los docentes?, ¿qué les pasa a los estudiantes? Una invitación a conversar

Pero ¿qué nos pasa a los docentes? ¿Cuántas veces decimos eso de que los estudiantes cada vez saben menos, que no atienden, que les falta base, que solo les importa aprobar? Suele ser cuando nos toca un grupo difícil y encima, por la razón que sea, no estamos de muy buen humor. En su relato autobiográfico *Chagrin d'école* (*Mal de escuela*, 2008), Daniel Pennac describe su trayectoria de aprendizaje que va del fracaso escolar a convertirse en profesor. Subraya Pennac que lo peor que le puede pasar a un alumno es cruzarse con un profesor que esté descontento consigo mismo:

Me repliego tras la clase magistral. [...] No soy el profesor, soy el guarda del museo, guío mecánicamente una visita obligatoria. Esas horas frustradas me dejaban abatido. Salía de mi clase agotado y furioso. Un furor que mis alumnos corrían el riesgo de pagar durante todo el día, pues no hay nadie más dispuesto a echarte una buena bronca que un profesor descontento consigo mismo. Cuidado, mocosos, intentad pasar desapercibidos, vuestro profe se ha puesto una mala nota y el primero que pase le servirá. (Capítulo 3, p. 8)

Pennac habla de la educación secundaria, pero lo que dice también se puede llevar a las aulas de la universidad. La insatisfacción de muchos docentes ante las «carencias» (de interés, de atención, de implicación, de comprensión, de referentes...) de los estudiantes es manifiesta. Y lo hemos escuchado en los grupos de discusión que organizamos en TRAY-AP. Pero también afecta a los estudiantes, como se aprecia en el capítulo 9 de esta publicación.

De aquí la importancia de que docentes y estudiantes se escuchen y reconozcan. Una de las finalidades de hacer investigación es que «altere el mundo real» (De Freitas y Truman, 2021, p. 524). De ahí que en este capítulo pongamos en relación lo que nos dijeron unos y otros en los diferentes encuentros y situaciones a las que dio lugar la investigación de TRAY-AP.

7.2. Lo que señala el profesorado

En las conversaciones con el profesorado en los dos grupos de discusión que mantuvimos en Barcelona y San Sebastián (Correa Gorospe y Hernández-Hernández, 2024a), aparecen aspectos asociados con cuestiones que tienen que ver con la organización universitaria y las relaciones pedagógicas. En los dos encuentros, los participantes plantearon su relación con lo que dicen los estudiantes sobre cómo y dónde aprenden. En este punto, confrontarlos con lo que habían dicho los estudiantes contribuyó a alterar los modos de relación y el lugar en el que se inscriben como profesores. Lo que señalaron lo mostramos en forma de listado para que destaque los aspectos que pueden contribuir a plantear y sostener otras relaciones pedagógicas:

- De entrada, queremos destacar que hay conexión en las aportaciones de unos y otros en lo que se refiere a un reclamo de un cambio en la relación, la comunicación y el reconocimiento entre ambos colectivos.

Antes de adentrarnos en las contribuciones del profesorado, queremos advertir que estas, en buena medida, están atravesadas por las dificultades. El profesorado, sobre todo, señala los impedimentos para transformar las relaciones entre enseñanza y aprendizaje, entre estudiantes y docentes.

- Se reconoce que hay pocas condiciones favorables para implementar otros modos de hacer y relacionarse. A pesar de ello, valoran el aprendizaje basado en problemas o en proyectos de indagación, porque facilitan la implicación del alumnado. Con todo, requieren que el profesorado confíe en la autonomía de los estudiantes.
- Poner el foco en la evaluación del conocimiento factual y declarativo aparece como un obstáculo, porque perpetúa estrategias y prácticas

reproductivas. Una profesora de Medicina de la UB mostraba esta tensión en sus estudiantes:

No les interesa aprender por proyectos, porque, si después, en el MIR, les evalúan tipo test, nosotros también nos adaptamos a hacer exámenes tipo test, porque les van a evaluar así.

- Las actuales estructuras departamentales cerradas impiden también la colaboración y el conocimiento entre profesores. Un docente 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...

- Una dificultad estructural añadida es cómo se han planteado los «supuestamente» nuevos planes de estudio, que se han definido y llevado a cabo sin tocar modelos organizativos existentes. De esta manera casi todo continúa igual. Una profesora de Economía y Empresa de la UB, al referirse a la puesta en marcha de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior en el acuerdo de Bolonia, señaló algunos 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 de universidades europeas, para ver cómo lo habían puesto en marcha. [...] 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.

Lo anterior no significa que sea imposible modificar las estructuras sin tocar las relaciones y jerarquías de poder de los departamentos y las facultades. Si no se cuestiona el *statu quo*, es difícil que la universidad haga un giro con el cual se abra a dialogar de manera crítica con un mundo cambiante e impredecible. Lo que impide dar respuesta a unos estudiantes que reclaman ser reconocidos, les preocupa su futuro y están afectados por el malestar que genera un sistema neoliberal que favorece el individualismo, una irrefrenable tendencia consumista, despreocupación por asuntos sociales, una ética del triunfo personal (Colussi, 2018), la dispersión y el aislamiento.

7.3. Lo que señalan los estudiantes

En TRAY-AP realizamos un cuestionario (Correa Gorospe y Hernández- Hernández, 2024) que recogía lo que había ido apareciendo en las conversaciones con los 50 estudiantes con quienes elaboramos sus trayectorias de aprendizaje. Una parte central del cuestionario estuvo focalizado en indagar en cómo mejorar las relaciones profesorado-alumnado, la enseñanza y el aprendizaje, así como en el sentido y la función de la universidad.

Las aportaciones de los estudiantes ofrecen una oportunidad para reimaginar la universidad explorando el tipo de institución que elegirían para estudiar y el tipo de estudiante universitario que les gustaría ser. Una institución que los suele imaginar como consumidores de información y que, con frecuencia, actúa como expendedora de títulos y no se plantea quiénes son, cómo aprenden y cómo afrontan su presente-futuro (Hernández y Sancho, 2021).

Los comentarios que dejaron en el cuestionario, sea como reivindicaciones o como críticas hacia el sistema universitario, coinciden, en buena medida, con lo que nos hemos ido encontrando en las trayectorias de aprendizaje de los 50 colaboradores que participaron en TRAY-AP. Estas reivindicaciones estudiantiles tuvieron eco en los grupos de discusión con los docentes universitarios.

Se pueden establecer muchas conexiones entre las reivindicaciones estudiantiles y los retos que los docentes universitarios viven en su com-

promiso con la mejora de la docencia 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 reivindicaciones que, de tenerse en cuenta, ayudarían a mejorar la experiencia del aprendizaje y la enseñanza en la universidad. Más todavía cuando la inteligencia artificial generativa y la crisis de la presencialidad (Silió, 2023) invitan a no ir a la universidad a hacer exámenes, sino a aprender juntos. Vamos a detenernos en algunas de las consideraciones del alumnado.

7.4. Las relaciones pedagógicas

Las aportaciones de los jóvenes reclaman con insistencia un conjunto de medidas orientadas a transformar las tradicionales relaciones pedagógicas entre profesorado y alumnado. Sus reivindicaciones permiten deducir que las actuales relaciones pedagógicas tienden a basarse en un modelo jerárquico de comunicación, que son distantes y que no generan movimientos de afecto entendidos como un desplazamiento de una situación conocida a otra desafiante y desconocida.

- A los profesores se los ve, en algunos casos, como extraños; a veces, también como enemigos. Los jóvenes manifiestan un deseo de transformar esas relaciones de alumnado-profesorado en otro modelo más próximo, participativo y afectivo. Por eso 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 profesionales.
- A la cuestión sobre cómo mejorar las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje, el alumnado reclama la ruptura con el estereotipo del aprendizaje como memorización. Señalan la necesidad de abandonar el PowerPoint, que el aprendizaje sea cooperativo, con mayor participación y posibilitador de diferentes modos de expresión.
- En este ámbito, el profesorado reconoce el papel preponderante de su concepción como transmisor de contenidos y especialista disciplinar. Esto tiene una influencia en los aprendizajes de los estudiantes,

en la medida en que se orientan para adaptarse al modo de enseñar y, sobre todo, para responder a una evaluación en la que no importa tanto cómo aprenden o problematizan lo que se les presenta, sino que favorece adaptarse a las expectativas docentes.

7.5. El sentido y la función de la universidad

- Sobre esta cuestión, cabría destacar el reclamo del alumnado en participar en el diseño de los grados, para incorporar una apertura hacia las necesidades de la vida cotidiana y de la búsqueda de empleo. Ello implica, por ejemplo, más propuestas extracurriculares que les permitan aplicar lo que estudian.
- Aparte de poder disfrutar de la vida en el campus, resaltan la necesidad de espacios de escucha y atención al alumnado, normalizar el trabajo en equipo, vincular lo que se estudia con la vida cotidiana y relacionarse de forma crítica con los cambios tecnológicos.
- En relación con 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 exigencia 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.
- Por su parte, el profesorado destaca las limitaciones para abordar y responder a la diversidad de los estudiantes. Sobre todo, porque predominan estructuras organizativas que favorecen el aumento de la cantidad de estudiantes y la fragmentación de horarios y planes de estudio.
- Una de las consecuencias del incremento del número de estudiantes en los grupos clase es el efecto que tiene a la hora de generar alternativas formativas de evaluación. Alternativas que vayan más allá de pruebas de papel y lápiz que favorecen, sobre todo, la repetición o la aplicación de lo dicho en clase o realizado en los laboratorios. O el acomodo a rúbricas de indicadores establecidos antes de saber quiénes son los estudiantes y cómo aprenden.
- También se hace patente, para unos y otros, la falta de recursos y condiciones para que el profesorado afronte y sostenga el cambio organizativo y metodológico que representa acoger la diversidad de

- los estudiantes y plantear una enseñanza que favorezca el aprender con sentido.
- Finalmente, señalan el impacto de las tecnologías digitales en la sociedad y la universidad. Estas tecnologías afectan a las competencias que los estudiantes ya tienen, a las experiencias virtuales de formación y, sobre todo, a las posibilidades que se abren y los cambios que se plantean como profesores.

Estas ideas aparecen alineadas con las opiniones de las jóvenes recogidas en el estudio de la Unesco (2022) sobre el futuro de la enseñanza superior.

7.6. Una invitación a configurar un proyecto compartido

No estamos en dos bandos enfrentados. Estudiantes y docentes compartimos dudas, temores y expectativas de cambio. Saber y reconocer lo que nos afecta resulta esencial para poder configurar un proyecto de enseñar-aprender que tenga sentido para ambos. Un proyecto que no es igualitario –pues tenemos historias y responsabilidades diferentes–, pero que puede llevarse a cabo de manera horizontal. En el marco de unas relaciones pedagógicas en las que unos y otros nos reconozcamos como legítimos otros.

Afrontar este proyecto en cada curso, en cada clase, dentro de las limitaciones y posibilidades en la que nos coloca la universidad es un acto de resistencia creativa. Una resistencia que requiere el reconocimiento del otro, replantearse los modos de relación, abrirse a la escucha y a los cuidados y hacer patente las fuerzas que nos hacen pensar y actuar como lo hacemos. De esta manera, la universidad puede pasar de ser un lugar de acomodo a un espacio de resistencia. De un espacio de sometimiento, a un lugar de encuentro y vida en común.

En esta tarea es importante tener presente la invitación de María Zambrano (2011) a «no dimitir» para que cambie el sentido que tiene ir a clase:

Todo depende de lo que suceda en este instante que abre la clase cada día. De que en este enfrentamiento de maestro y alumnos no se produzca la dimisión de ninguna de las partes. (p. 108)

Para que ello ocurra, nos parece necesario recoger la invitación de Marina Garcés (2020) a abrirnos a la diversidad en la universidad y a 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 en compañía.

7.7. Referencias

- Brooks, R., Gupta, A., Jayadeva, S. y Abrahams, J. (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>
- Colussi, M. (2018). Influencia del neoliberalismo en las nuevas generaciones. *Educere*, 22(72), 439-446.
- Correa Gorospe, J. M. y Hernández-Hernández, F. (2024a). Lo que nos dijo el profesorado sobre sus dificultades y tensiones ante el aprender de los estudiantes. En: F. Hernández-Hernández y J. M. Correa Gorospe (coords.). *Es hora de que hablemos de cómo se aprende en la universidad* (pp. 239-260). Octaedro.
- Correa Gorospe, J. M. y Hernández-Hernández, F. (2024b). Cómo elaboramos un cuestionario para no preguntar lo que ya sabíamos y extender la conversación. En: F. Hernández-Hernández y J. M. Correa Gorospe (coord.). *Es hora de que hablemos de cómo se aprende en la universidad* (pp. 201-220). Octaedro.
- De Freitas, E. y Truman, S. E. (2021). New empiricisms in the Anthropocene: Thinking with speculative fiction about science and social inquiry. *Qualitative Inquiry*, 27(5), 522-533.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (2021). Dilemas y desafíos de la universidad desde el cruce de visiones entre docentes y estudiantes. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 8(1). <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/318>

- Pennac, D. (2009). *Mal de escuela* (trad. Manuel Serrat Crespo). Debolsillo.
- Silió, E. (14 de diciembre de 2023). 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>
- Unesco (2022). *La enseñanza superior que queremos: las voces de los jóvenes sobre el futuro de la enseñanza superior*. www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp. <https://www.weforum.org/agenda/2022/02/four-trends-that-will-shape-the-future-of-highereducation>
- Zambrano, M. (2011). *Filosofía y Educación: manuscritos*. Club Universitario. Edición electrónica de Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey. <https://elibro-net.ehu.idm.oclc.org/es/ereader/ehu/113666>

8. CÓMO AFECTA LA EVALUACIÓN A LOS MODOS DE APRENDER DE LOS ESTUDIANTES

- › **Fernando Hernández-Hernández**
- › **Elizabeth Pérez Izaguirre**
- › **Miriam Peña Zabala**
- › **Aurelio Castro Varela**

8.1. No hay cambio en los planes de estudio si no se cambia la evaluación

Lawrence Stenhouse (1991) escribió, cuando en Inglaterra se comenzaba a introducir un currículum para favorecer la comprensión y no la repetición, que no se podía cambiar el currículum si no se cambiaba la evaluación. Desde esta premisa, en este capítulo, después de revisar y plantear otro sentido para la evaluación en la universidad, compartimos dos ejemplos de evaluación multimodal que tratan de posibilitar –en la línea de lo señalado en los capítulos anteriores– que los estudiantes reconstruyan sus trayectos de aprendizaje en torno a los proyectos de indagación que llevan a cabo.

La idea de «currículum» está más extendida en la educación obligatoria, sobre todo, a partir de la aprobación de la reforma de La Ley Orgánica General del Sistema Educativo LOGSE (1990). En la universidad se utiliza más la denominación de *plan de estudios* para organizar las asignaturas de un grado; *planes docentes* para trazar las líneas compartidas de una asignatura, y *programa* para concretar cómo un profesor lleva al aula el plan docente.

Sin embargo, la noción de *currículum* tiene interés en la línea planteada en este libro. Sobre todo, si se considera, como hace Rob Walker, que el currículum es lo que sucede entre el docente y cada uno de los estudiantes. Lo que significa que es «una evaluación retrospectiva de lo que ha sucedido entre usted y su alumno [...]. Eso es lo que importa: su currículum. En esa clase, frente a esos chicos y chicas. Ahí es donde el currículum tiene lugar, en el intercambio entre ustedes» (Goodson y Walker, 1991, p. 54). Por eso, el currículum (aquel que se piensa y

planifica para que alguien lo aprenda) tiene sentido en una relación pedagógica (Hernández-Hernández, 2011) más que en la planificación y puesta en acción de contenidos y actividades.

8.2. La evaluación como evento que da cuenta de tránsitos y transformaciones

La noción de *relación pedagógica* es clave en la invitación que hace este libro y que, como ahora veremos, puede orientar el sentido de la evaluación. Sería un movimiento afectivo (en el sentido de Spinoza) que acontece cuando tiene lugar una experiencia de encuentro de subjetividades (cómo nos conocemos y narramos) y saberes (cómo nos vinculamos con lo que conocemos). Este encuentro no se puede predecir ni utilizar como atajo para aprender ciertos dispositivos culturales; este encuentro emerge. Por eso, el aprender tiene que ver con el desplazarse y con cambiar de mirada, y se convierte en un evento y una experiencia significativa de muchas maneras.

En este evento lo que pretende la evaluación es que cada estudiante sea consciente de sus desplazamientos desde el lugar del que partía (en su tránsito de la información al conocimiento) cuando entró a formar parte de la relación pedagógica que propicia la vida de una asignatura. Ese movimiento es parte de un proceso interior de cada sujeto.

El desafío es, para los docentes, qué hacer –qué dispositivos o situaciones activar– para que se hagan visibles algunos «aspectos» de ese desplazamiento interior. Este es el reto de la evaluación: posibilitar situaciones que permitan observar los «movimientos» de los estudiantes. Siempre desde la conciencia de que hay procesos, cambios y dificultades que no se pueden hacer patentes al momento.

Desde esta perspectiva, la evaluación puede ayudar a localizar –en la medida que sea posible– los tránsitos entre lo que se pensaba que se podría aprender y lo que se piensa –se tiene conciencia– que se ha aprendido. Se trata de imaginar situaciones que se puedan plasmar y seguir los rastros entre lo que no se sabía al inicio y que ahora se sabe (o se piensa que se sabe) y de lo que es necesario que haga consciente el aprendiz.

Desde esta posibilidad, la evaluación ha de ser fundamentalmente formativa, pues pensar uno mismo y con otros el recorrido de aprender que se está realizando implica darse cuenta del propio aprendizaje y ser consciente de su trayectoria (progresos, errores, lagunas...), así como del sentido de lo que evoca una calificación.

La calificación puede salir del informe de la trayectoria (que apunta la evolución) del alumno a lo largo de una situación de aprendizaje, y de su capacidad para transferir lo aprendido a nuevas situaciones. Ha de tener sentido para el estudiante, el cual necesita que alguien lo mire y le dé un retorno. Por eso es crucial compartir con ellos su trayectoria y evolución; decidir conjuntamente cómo serán las pruebas de evaluación y cómo corregirlas, etc. Tener esa mirada en determinados momentos del proceso también es importante para los docentes, para asegurarse de que cada estudiante está aprendiendo. Aunque no siempre sepa lo que está aprendiendo.

8.3. Dos ejemplos de evaluación que presta atención a los desplazamientos de los estudiantes

Estos dos ejemplos son del campo de los grados de Educación y de Humanidades. Pero, por más que, de entrada, no parezcan transferibles a grados científico-técnicos o de ciencias sociales o de la salud, sugieren cuestiones que pueden ser tenidas en cuenta por estos grados. Vamos a destacar dos de estas cuestiones: la que tiene que ver con el diseño de evaluación multimodal y la que tiene en cuenta el proceso del proyecto y no solo el resultado.

La *multimodalidad* en la evaluación hace referencia a la utilización de diferentes medios y formatos para evaluar el aprendizaje: textos, imágenes, vídeos, audios, entre otros, para comprender mejor la evolución y adquisición de conocimientos de los estudiantes. Este enfoque permite una evaluación vinculada a la transferencia de lo aprendido y a su sostenibilidad.

En lo referente al proceso, se trata de plantear situaciones que permitan a los estudiantes mostrar tanto sus modos de comprensión como las dificultades y tensiones a las que se enfrentan «durante» la inda-

gación o investigación de un tema, la realización de un proyecto, o la vinculación de determinadas tareas con conceptos, operaciones o situaciones en la práctica.

8.3.1. Un *podcast* para vincular conceptos con la relación entre tres imágenes

El primer ejemplo forma parte de la asignatura Genealogías de la Cultura Visual del máster Artes Visuales y Educación. La propuesta de evaluación planteada por Aurelio Castro Varela consistió en la realización del guion y la grabación de un *podcast* en el que los estudiantes profundizaron en la relación entre tres imágenes.

Se propone que el trabajo se lleve a cabo, preferiblemente, en grupos de tres estudiantes. La duración del *podcast* no debe superar los 10 minutos, mientras la extensión del guion (a partir del cual se puede improvisar en la grabación) debería moverse en torno a las 2500 palabras.

Para establecer la relación entre las tres imágenes, es preciso emplear una perspectiva de los estudios de cultura visual (tal y como hace Mirzoeff –2016– en el capítulo «Cómo verse a sí mismo»). Esto supone considerar cómo cada una de esas imágenes conversa con su época y contexto sociocultural a partir de una problemática común.

Cabe recordar que la problemática en el texto de Mirzoeff no son los selfis, sino los dispositivos de la visión o las formas de autorrepresentación de los artistas. Por consiguiente, es importante que las imágenes se vinculen y piensen en su relación a través de las nociones de *discurso*, *dispositivo*, *vida social* o *placing* que se han trabajado en clase.

Por último, también es relevante que, en el guion y, posteriormente, en la grabación se citen y pongan en juego referentes bibliográficos (al igual que hace Mirzoeff en su texto) para crear y sostener la relación entre las imágenes. Por ello, todos los guiones deben incorporar una bibliografía final y ha de ser utilizada de manera efectiva a lo largo del trabajo. En el Campus Virtual se deja una guía sobre el sistema de citación APA7.

Esta fue la orientación que se facilitó al alumnado para llevar a cabo el *podcast*. Utilizar esta estrategia multimodal ofrecía la oportunidad de,

por una parte, reconstruir algunos conocimientos y experiencias del curso y llevarlos a la relación entre tres imágenes. Esta acción supone una invitación a transferir, que conlleva no solo reorganizar el recorrido realizado, sino también poner en relación las «partes» del trayecto de aprendizaje. La transferencia es la habilidad para pensar y razonar sobre nuevas situaciones, usando conocimientos previos (Carpintero Molina, 2002). Esto es lo que el *podcast* pretende, además de hacerlo en grupo y en un formato que permite poner en relación diferentes estrategias comunicativas: audiovisuales, orales, narrativas, etc.

Esta propuesta de evaluación trata de ir más allá de lo presentado en el aula y de involucrar a los estudiantes en un proceso de indagación, que se apoya en la explicitación de los criterios de valoración por anticipado. Estos criterios no solo les pueden servir de guía para el *podcast*, sino que les clarifica lo que el profesor espera que lleven a cabo (que hayan podido aprender).

- Cómo la relación entre imágenes se traza a partir de una perspectiva de cultura visual, mezclando referentes heterogéneos (sean o no artísticos) (3 puntos).
- La complejidad conceptual de la relación y cómo se sostiene a partir de las nociones trabajadas en clase (3 puntos).
- La fundamentación teórica y el uso de los referentes bibliográficos (3 puntos).
- La realización del *podcast* y cómo se refiere mediante las palabras (1 punto).

Se trata, entonces, de que entren en un proceso de evaluación formativa que les permita reconstruir aspectos de la experiencia de clase, que les propone una forma de indagación que apela a establecer relaciones entre fuentes y que les invita a utilizar un modo de comunicación –el *podcast*– que les es próximo y que posibilita formas imaginativas de dar cuenta del proceso que se ha seguido. Este formato puede ser llevado a diferentes situaciones de aprendizaje de la mayoría de los grados universitarios.

8.3.2. Una propuesta de autoevaluación grupal

El segundo ejemplo se presentó al inicio de la asignatura Aportaciones a la Innovación desde las Artes Visuales, de la Mención de Innovación Educativa del grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación de Bilbao de la Universidad del País Vasco UPV/EHU, impartida por Miriam Peña Zabala. Entre los varios temas que se trataron en clase

para organizar el curso se habló de lo que implica valorar un proceso de aprendizaje. El objetivo principal fue invitarlos a autoevaluar, a través de la práctica artística y de modo grupal, el proceso de aprendizaje de un proyecto que se ha de desarrollar en la asignatura y que consta de diferentes fases.

Antes de comenzar con el proyecto, dentro del horario de clase, se diálogó sobre lo que se puede aprender en un proceso y sobre cómo se podría evaluar. ¿Cómo se sabe si hemos aprendido en el proceso? Se habla en grupos pequeños y luego se hace una puesta en común. Estas son algunas de las ideas principales que se extraen de la reflexión grupal.

Se aprende del proceso cuando:

- Tenemos un reto y lo vamos solventando poco a poco.
- Nos ponemos en relación y escuchamos las propuestas de las demás.
- Buscamos caminos alternativos para encontrar una solución.
- Paralelamente, aprendemos otras cosas de la asignatura que no son explícitas.
- Nos aventuramos en la propuesta de la asignatura, aunque sea nueva para nosotras.

Posteriormente, a cada grupo se le pidió que identificara tres objetivos de su propuesta de trabajo con relación a los contenidos de la asignatura.

8.3.2.1. Materializar un proceso

Cada grupo eligió un punto de partida en un espacio diáfano de la Facultad de Educación que simboliza el inicio de la asignatura y diversos materiales que servirán para dar forma a la cartografía tridimensional espacial.

- Cada grupo elige un material matriz conector: se sugiere que sea algo maleable, como cuerda, lana, cinta adhesiva, lazo, etc.
- Se recomienda no tener demasiados materiales e ir añadiendo más si la pieza los necesita.
- Todos los materiales son susceptibles de ser manipulados, conectados, quitados...; aquellas decisiones estéticas que ayuden a visibilizar lo que el proceso está significando son bienvenidas.

8.3.2.2. *El proceso del proceso*

La propuesta anima al grupo a alejarse de la idea de un proceso que se evalúa al final desde lo que el recuerdo ha capturado. Por ello, se reivindica la importancia del aquí y el ahora, de los sentires del presente, con los matices de un sentir verdadero del proceso que se vive *in situ*. Nos interesan las emociones de los logros y las incertidumbres. Por eso, cada semana se dedicará un tiempo de la asignatura a que cada grupo dé cuenta de la fase en la que se halla.

A tal efecto, se les invita a elaborar una cartografía espacial de sus desplazamientos (intelectuales, espaciales, afectivos, relaciones...) durante el curso. Es un elemento vivo y, como tal, sufre alteraciones. Cada fase está conectada con la anterior, ninguna decisión está exenta de tensiones matéricas y conceptuales que, en ocasiones, necesitan ser solventadas para que aquello que se quiere hacer se sujete y dé cuenta de lo que se quiere transmitir.

Estos momentos de reajuste nos hablan de personas conectadas con experiencias pasadas que quizás han sido solventadas, o quizás siguen latentes, lo cual indica que los procesos no se pueden valorar como un ente aislado, sino como un acontecimiento en relación.

8.3.2.3. *El espacio como material*

Proponer una cartografía espacial (figuras 1, 2 y 3) supone situar al alumnado ante una nueva realidad. Implica una invitación a una metarreflexión del proceso artístico vivido en la asignatura mediante un proceso de creación. Este marco les aleja de la idea del arte decorativo y los sitúa en el proceso artístico como una herramienta reflexiva.



Figuras 1, 2 y 3. Cartografías espaciales que reflejaban un recorrido de la asignatura. Fotos de Miriam Peña.

Dialogan, interactúan y construyen en grupo aquello que quieren expresar y, de algún modo, la cartografía espacial tridimensional se convierte en una prótesis de su propio ser, ya que su magnitud invita a pisarla, o a sumergirse en ella para intervenirla.

Por último, se considera relevante que esta macrocartografía los interpele al pasar por el pasillo, que no se pueda guardar en un cajón ni en una carpeta. Que esté ahí *mirándolos*, que no quede más remedio que hablar con ella y decirle lo que te sucede. Nos interesa mantener esta tensión dialéctica entre sujeto y objeto que necesita ser solventada, como cualquier proceso en el que se está inmerso y que respira cuando ve la luz.

8.3.2.4. Dar forma al relato de la autoevaluación

A lo largo del proceso, se comentan las diferentes aportaciones que van dando forma a la cartografía. El alumnado trabaja en un constante inacabado y eso genera cierta ruptura respecto a los modos de hacer establecidos, al mostrar que lo que se busca no es un elemento que concluya, sino que las etapas por las que se discurre sean las evidencias sobre las que dialogar.

En los encuentros se habla de las posibilidades del material, de las analogías que propicia, sin olvidar el lugar en que se insertan. Estas conversaciones matéricas y conceptuales son reflejo del proceso que viven y favorece la conversación para ahondar sobre posibles mejoras o sobre los descubrimientos que ha aportado el proceso.

Al finalizar el proyecto, se hace una reunión en torno a la pieza que ejemplifica el camino vivido. Se recurre a los ítems que han servido de pauta a lo largo de la experiencia y esto nos sirve para hacer una reflexión que tenga que ver con ellas. La intervención de cada grupo es un relato genuino lleno de pequeñas derivas se vincula con la identidad que se ha ido configurando en el grupo. Al final, les da pena soltarlo, porque quizás la cartografía tridimensional insertada en un espacio de la facultad termina, de algún modo, siendo un apéndice de su propio ser.

8.3.2.5. Lo que implica cambiar el foco de la evaluación

La propuesta presentada supone un reto por su novedad e implica trabajar de un modo desconocido para el alumnado y para la docente. Este contexto requiere abrir la puerta a la incertidumbre como un valor añadido y considerar que el devenir constituye un aliado.

Para que esta deriva dé sus frutos, resulta esencial incidir en la importancia del proceso semanal, en el que se activa el diálogo grupal y la manipulación de la cartografía sin miedo a errar. Este es un elemento clave para estar conectadas con una creación que pretende «estar viva».

Los resultados finales están subordinados a los materiales, al espacio elegido, así como a las ricas trayectorias inherentes de cada grupo. Lo acontecido nos habla de lo genuino de cada grupo que presenta una pieza única y que nada tiene que ver con ninguna otra. Al final, la profesora escribe:

Como docente, conversar con un alumnado implicado en su proceso de aprendizaje me lleva a pensar que este tipo de propuestas ofrece la posibilidad de insertar la evaluación en lo cotidiano de la asignatura de forma naturalizada. Semanalmente, los relatos muestran pequeños giros, matices, sentires del grupo, y esto no hace más que acercarte a esas personas, a lo que verdaderamente les atraviesa. Quizás está es una de las grandes fortalezas de la propuesta, el surco, el recoveco, lo sutil que afecta en el viaje de la asignatura. Eso que las interpela como futuras docentes.

La idea de una cartografía que dé cuenta de la vida del proyecto que se lleva a cabo, o del proceso de indagación que se configura en los grupos en los que se organiza el proceso de aprendizaje, constituye un referente que puede llevarse a otros grados, donde lo artístico no ha de ser tan relevante. Pero sí que lo es la estrategia metacognitiva «viva» que va haciendo explícitos los recorridos de aprendizaje de los grupos.

8.4. La evaluación en relación con el aprender como intraactividad

A pesar de que en la universidad se suele olvidar, la formación de una persona no es una cosa, un número o un lugar en una rúbrica pre establecida, sino un proceso que permite a un ser humano cambiar sus puntos de vista. Lo que lleva a preguntarnos, junto con Biesta (2013), qué es lo que la formación en la universidad produce (ha de producir), sino lo que significa. No lo que la formación hace (resultados), sino lo que hace posible.

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, y las relaciones tiempo-espacio en una habitación específica de organismos situados, donde las personas son solo uno, entre otros, de esos organismos materiales.

Karen Barad (2003) se refiere, con la noción de *intraactividad*, 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, p. 33), que se basa en la inseparabilidad fundamental. Además, esta noción cuestiona los dualismos y las separaciones, puesto que defiende –como se observa en la naturaleza– que los elementos se constituyen en relaciones, no en separaciones.

En este marco, entendemos la *evaluación* como el movimiento que se da en el seno de las relaciones pedagógicas y que nos aporta información sobre lo que se ha aprendido a través de los movimientos intraactivos. 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 y el aprendizaje es contextual y se encarna en cada persona (Ellsworth, 2005).

8.5. Referencias

- Barad, K. (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, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12101zq>
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm.
- Carpintero Molina, E. (2002). El proceso de transferencia: revisión y nuevas perspectivas. *EduPsykhé: Revista de psicología y educación*, 1(1), 69-96.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad* (trad.: Laura Trafí). Akal.
- Goodson, I. y Walker, R. (1991). *Biography, identity and schooling. Episodes in educational research*. Falmer.
- Haraway, D. J. (1988). Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Lenz-Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: introducing an intra-active pedagogy*. Routledge.
- Mirzoeff, N. (2016). *Cómo verse a sí mismo. Una nueva introducción a la cultura visual*. Paidós.

9. CONTRIBUCIONES DEL PROYECTO TRAY-AP A LA MEJORA DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

- › **José Miguel Correa Gorospe**
- › **Mar Sureda**

9.1. Introducción

A vueltas con la idea de que la investigación «altere el mundo real» (De Freitas y Truman, 2021, p. 524), en este capítulo exploramos algunas consecuencias que se derivan de la investigación de TRAY-AP y que pueden contribuir a «alterar» las actuaciones en el marco de la enseñanza-aprendizaje en la universidad. Para ello, abordamos lo que puede aportar 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, como hemos aprendido desde la pandemia, han de ocupar un lugar relevante, así como la búsqueda del equilibrio entre la acreditación, la ética y la formación que se vincule con la práctica.

9.2. El contexto: sobre el aprender en la universidad desde la perspectiva de los estudiantes

En el mundo actual, caracterizado por el constante cambio social y natural, la universidad ha de afrontar una permanente revisión de sus funciones y objetivos y de los importantes retos inherentes a la ambigüedad, volatilidad, incertidumbre y complejidad del mundo para el conocimiento y la formación. Si se quiere mejorar la docencia universitaria, es preciso comprender los cambios que se han producido en los últimos años y que han conformado la universidad actual.

Impulsados por ideologías neoliberales que hacen hincapié en el libre mercado, la competencia, la eficiencia, el individualismo y la reducción de la intervención estatal, las universidades públicas han sido objeto de reformas políticas desde la década de 1980. Como también de ataques declarados desde el inicio de la segunda administración Trump en Es-

tados Unidos. Entre los diferentes riesgos que todo esto puede provocar en el sector de la enseñanza superior, está la erosión de su voz crítica, su legitimidad y su transparencia.

Que el acento recaiga en la mejora, la eficiencia y los estándares no puede de hacer olvidar el indispensable equilibrio 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, con frecuencia, la generación de ingresos sobre la de conocimiento y el compromiso con la sociedad que las acoge.

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 para el beneficio económico. En este marco, las universidades se entienden como herramientas para formar a especialistas cualificados que sean productivos, que apoyen la economía del conocimiento y que generen impacto económico con la investigación. 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. Ante este panorama, el reto que tenemos por delante es reimaginar las universidades como instituciones democráticas y con una finalidad social y no mercantil (Martin-Sardesai *et al.*, 2021).

En este contexto aparecen dos ejes significativos en el sentir del alumnado (y del profesorado) vinculados a la transformación del modelo de universidad que tenemos en la actualidad. Dos ejes que permiten expandir un proyecto de universidad más vinculado al territorio y a lo comunitario. El fenómeno del *bridging* ('tender puentes') y del *bonding* ('establecer vínculos afectivos'), en el sentir del alumnado y del profesorado, orientan una tendencia expansiva de la universidad que hacen posible visibilizar un cambio en las relaciones hacia dentro y hacia fuera del contexto universitario.

9.3. Replantear el sentido del aprender en la universidad

Como hemos visto en los capítulos anteriores, el aprender no es solo un proceso cognitivo, sino también performativo, experiencial y afectivo. El aprendizaje traspasa las paredes de las aulas universitarias. No tiene lugar a solas, sino acompañado por otras personas y dispositivos. Se aprende no solo en espacios institucionalizados, sino también en lugares que no están estratificados y estructurados, que se abren a la posibilidad de la indagación y del compartir permanente en una red de relaciones.

Esta «liquidez» nos hizo preguntarnos, ya desde el primer momento: ¿cómo puede la universidad, en lugar de desatender esta multiplicidad en constante movimiento, potenciar nuevos ecosistemas que posibiliten aprendizajes que se articulen con otros agentes y aprovechen las oportunidades de aprendizaje expandido en los diferentes contextos y relaciones que se brindan a los estudiantes? Las que siguen serían algunas oportunidades que han emergido del intercambio con el alumnado:

- Es imprescindible, para facilitar otras pedagogías, desplegar otras prácticas que entrecruzan los contextos formales y tradicionales de aprendizaje, los desbordan y, en ocasiones, también los desplazan. Todo ello para posibilitar espacios de reflexión, participación y enunciación de los universitarios en el aula y más allá.
- Cabe recordar que aprender, como apunta Lenz-Taguchi (2010), no tiene lugar en el «interior» del joven, sino que es un fenómeno 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.
- Desde esta perspectiva del aprendizaje, a la universidad le corresponde reconocer, legitimar y asociarse con las oportunidades y agentes que movilizan otros contextos de aprendizaje. Contextos en los que la adquisición de los contenidos académicos es inseparable de otras muchas dimensiones de tipo social, cultural o afectivo que conforman cada una de sus experiencias durante el tránsito por la universidad.

- Lo anterior supone un desplazamiento hacia una concepción del estudiante como sujeto, alejada de la que lo considera como un objeto (cliente o parte de una estadística) o un repositorio de contenidos.
- Para los estudiantes, la vida emocional es, frecuentemente, invisibilizada, relegada a un segundo plano en 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, las relaciones que se establezcan deben cambiar, como requisito para desarrollar un aprendizaje con sentido.
- 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 el compartir saberes; y que la experiencia universitaria no quede relegada a un mero marco teórico ajeno a la realidad que se encontrarán fuera de ella.
- Lejos de la idea de la universidad autosuficiente, toma fuerza la práctica de mantener un diálogo permanente con otros agentes, contextos y oportunidades que nos acompañan y por donde transitamos.
- En TRAY-AP se evidencia 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, 2005) y los procesos de enseñanza (Planella, 2006). El cuerpo está siempre presente en el aprendizaje de las jóvenes universitarias, siendo 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.

9.4. Para reimaginar la universidad

TRAY-AP ofrece la oportunidad de pensar en otro modelo de universidad a partir de las concepciones y las experiencias de aprender que viven los estudiantes, los contextos por los que transita su aprendizaje, las estrategias que utilizan o las tecnologías digitales que los acompañan. También de sus deseos, ambiciones y reivindicaciones de ciertos cambios que permiten imaginarse de otra manera un lugar tradicionalmente asentado en la lógica bancaria y jerárquica de la transmisión del conocimiento.

Dos cuestiones nos ayudan a reimaginar la universidad como contexto y experiencia de aprendizaje conectada con la sociedad, los colectivos y las comunidades. La primera se relaciona con cómo mejorar las relaciones profesorado-alumnado y la consiguiente deriva hacia la relación entre la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. La segunda se enfoca en cómo mejorar el sentido y la función de la universidad. Docentes y estudiantes comparten ciertas reivindicaciones que ayudarían a mejorar la experiencia del aprendizaje universitario.

9.4.1. Cómo mejorar las relaciones profesorado-alumnado: hacia otro modelo de enseñanza y aprendizaje en la universidad

La crítica hacia las formas tradicionales de enseñanza-aprendizaje, donde el alumnado tiene un papel pasivo en su aprendizaje reclama, por parte de este, transformar las relaciones pedagógicas entre profesorado y alumnado.

Sus reivindicaciones permiten darse cuenta de que las actuales relaciones pedagógicas están basadas en un modelo jerárquico y distante de comunicación, que no genera movimientos de afecto (en el sentido spinoziano de cambio de estado).

Que, lejos de implicarse en experiencias vitales transformadoras, continúan perpetuando un orden establecido que les relega a una pasividad sin compromiso personal.

En la actual coyuntura organizativa de la universidad (con exceso de estudiantes en los grupos, la imposibilidad de cambiar la organización de los tiempos de aprendizaje, una estructura compartimentada de los currículums y las asignaturas, etc.), al profesorado se le ve, en algunos casos, como enemigos o como entes distantes.

Los estudiantes quieren transformar esas relaciones alumno-profesorado en otro modelo más próximo, participativo y afectivo. Donde se promuevan experiencias que transformen, que afecten y que importen.

Exigen un cambio en la relación con el profesorado, más cercana, que posibilite el conocimiento mutuo y la comprensión de las situaciones personales, emocionales y laborales.

De cara a la mejora relacional entre alumnado y profesorado, proponen colocar al alumno en el centro, transformar la relación con el docente, basándose en el respeto mutuo, con mayor confianza y contacto.

9.4.2. Mejorar el sentido y la función de la universidad

En relación con la universidad, los estudiantes comparten tres de las finalidades que Brooks *et al.* (2020) encontraron en su investigación: la reivindicación de que los grados se conecten con el mundo laboral, que la experiencia formativa propicie el encuentro con los otros y que se atiendan sus reivindicaciones.

También piden la introducción de más programas extracurriculares y tener en cuenta la necesaria adaptabilidad a los cambios tecnológicos.

Se muestran conscientes de que viven en un periodo en el que saben que seguir aprendiendo como lo han hecho hasta ahora no va a ser posible. Que será necesario abandonar el tradicional modelo transmisivo y el rol del docente experto en contenidos.

Ello los lleva a cuestionar el papel subalterno del alumnado y el modelo de comunicación jerárquico que rige en la universidad.

Este cambio de perspectiva es difícil de conseguir en el actual momento de la universidad, debido a cuestiones organizativas y metodológicas, que se vinculan al discurso neoliberal que impregna la universidad.

Frente a ello, los estudiantes demandan mayor libertad y disfrute en el campus; favorecer la escucha y atención al alumnado; fomentar el trabajo en equipo; vincular lo que se estudia a la vida cotidiana; y relacionarse de forma crítica con los cambios tecnológicos. En este punto, el referente del cual disponen 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.

9.5. Conclusiones provisionales

A partir del análisis de las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes, las aportaciones de los grupos de conversación con el profesorado y estudiantes de las universidades de Cataluña y el País Vasco, y las resonancias y reivindicaciones recogidas en el cuestionario que respondieron 436 estudiantes, se identifican seis orientaciones que se podrían tener en cuenta en la planificación de procesos de mejora de la docencia universitaria:

1. La docencia universitaria necesita transformar la función del profesorado universitario, en las aulas y fuera de ellas, de un rol de transmisor de contenidos y especialista disciplinar a otro que tenga como finalidad la colaboración, la participación en proyectos, la vinculación de lo que se aprende con situaciones reales, el sostenimiento de propuestas interdisciplinares y el valor de los cuidados.
2. Los estudiantes demandan otro tipo de universidad, donde no se los trate como clientes o consumidores de contenidos curriculares. Reclaman un tipo de profesor más cercano, más «humano», menos «libresco». Reclaman pedagogías basadas en conexiones significativas, donde los cuidados hacia uno mismo, el otro y el mundo sean una preocupación urgente.

Estas orientaciones se alinean con la postura de Nuncio Ordine (2013), en su crítica a la actual educación superior, cuando lamenta la obsesión por poner los estudios universitarios al servicio de una profesión. Propuesta que considera 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 mujeres y hombres que piensen de manera independiente y que estudien para ser mejores ciudadanos y personas más críticas.

3. La transformación de la docencia pasa por reorganizar la utilización de las tecnologías digitales en la sociedad y la universidad. Esto implica resignificar la importancia de las competencias digitales del profesorado, el papel que desempeñan los dispositivos digitales, las experiencias virtuales de formación que se ofrecen en la docencia, y el análisis crítico de sus posibilidades, cambios e influencias en la transformación como profesores.

4. La mejora de la docencia pasa también por transformar 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.
5. Si se quiere mejorar la docencia en la universidad, hay que solucionar la falta de recursos y garantizar condiciones adecuadas para que el profesorado pueda 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.
6. En la línea del punto anterior, es preciso dar respuesta a las limitaciones que, en la actualidad, tanto los grados como el profesorado tienen para acoger la diversidad de los estudiantes en las aulas universitarias. Limitaciones que son fruto de estructuras organizativas que favorecen un incremento de la cantidad de estudiantes que se pueden acoger en las aulas con el mínimo coste. La atención a la diversidad supone comprender la singularidad de los estudiantes. Lo que obliga a desarrollar nuevas formas de escucha y diálogo. Además de la reducción de las ratios y la implantación de maneras integradas e interdisciplinares de organizar los planes de estudio y los currículos de las materias y asignaturas.

Lo dicho hasta ahora nos lleva a recoger la invitación de Marina Garcés (2020) a abrirnos a la diversidad 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 permite reflexionar sobre las dificultades que provoca repensar a los estudiantes desde la perspectiva de la diversidad. Los estudiantes que participaron en TRAY-AP plantearon que les fueran reconocidas sus diferencias, la singularidad de sus identidades y la imposibilidad de seguir sosteniendo un sistema de enseñanza superior basado en la simplificación y la generalización de atribuciones, ritmos, estrategias, objetivos y finalidades.

Todo lo anterior implica afrontar el reto de construir una universidad inclusiva, tomando conciencia de los privilegios y las 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.

9.6. Referencias

- Brooks, R., Gupta, A., Jayadeva, S. y Abrahams, J. (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>
- De Freitas, E. y Truman, S. (2021). New empiricims in the Anthropocene: thinking with speculative fiction about science and social inquiry. *Qualitative Inquiry*, 27(5), 522-533. <https://doi.org/10.1177/107780042094364>
- Ellsworth, E. (2005). *Places of learning: Media, architecture, pedagogy*. Routledge.
- Garcés, M. (2020). *Escola d'aprenents*. Galaxia Gutenberg.
- Lenz-Taguchi, H. (2010). *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an Intra-Active Pedagogy*. Routledge.
- Martin-Sardesai, A., Guthrie, J. y Parker, L. (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, Ph. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Acantilado.
- Parker L., Martin-Sardesai, A. y Gutherle, A. M. J. (2021). The commercialized Australian public university: An accountingized transition. *Financial Accountability & Management*, 39(1), 125-150. <https://doi.org/10.1111/faam.12310>
- Planella, J. (2006). Corpografías: dar la palabra al cuerpo. *Artnodes: revista de arte, ciencia y tecnología*, 6, 13-23.

CODA: UNA UNIVERSIDAD CENTRADA EN EL APRENDIZAJE PARTICIPATIVO Y CON SENTIDO

- › **José Miguel Correa Gorospe**
- › **Fernando Hernández-Hernández**

Las experiencias y testimonios del alumnado en TRAY-AP revelan una transformación significativa en sus formas de aprender, que se vincula con los enfoques pedagógicos que utilizan algunos docentes. Estos enfoques –como el aprendizaje basado en proyectos o en problemas, la clase invertida o el aprendizaje-servicio– no solo promueven una mayor implicación del estudiante, sino que también responden a las demandas de un entorno profesional cambiante, donde la autonomía, la colaboración y la capacidad de resolver problemas son esenciales.

La implementación de metodologías que favorecen el aprendizaje con sentido demanda una renovación profunda del rol docente y del ecosistema universitario. El profesorado puede asumir una función de mediador del aprendizaje, diseñando experiencias significativas, evaluaciones auténticas y entornos flexibles que estimulen que el alumnado se involucre. Por su parte, la universidad debe garantizar espacios físicos y virtuales adecuados, formación continua para el personal docente y una cultura institucional que valore la innovación educativa.

Para avanzar en esta dirección, se proponen algunas sugerencias que se alinean con lo que los estudiantes manifiestan y que hemos recogido en los anteriores capítulos: 1) fomentar comunidades de práctica docente para compartir experiencias; 2) integrar progresivamente metodologías participativas en los planes de estudio; 3) utilizar herramientas digitales que faciliten la personalización del aprendizaje; y 4) recoger sistemáticamente la voz del alumnado para ajustar las estrategias pedagógicas. Estas acciones posibilitan consolidar una universidad más inclusiva, dinámica y centrada en el aprendizaje, donde el estudiante no solo adquiere conocimientos, sino que desarrolla competencias clave para su vida personal y profesional.

A continuación, presentamos una tabla en la que se recogen aspectos clave para un currículum universitario que responda a los retos del futuro, dividida en cinco secciones, relacionadas con las aportaciones del proyecto TRAY-AP: 1) enfoques pedagógicos; 2) cambio de rol del estudiantado; 3) nuevas dimensiones de evaluación; 4) cambios requeridos al profesorado; y 5) cambios requeridos a la universidad.

Categoría	Aspectos clave	Descripción
Enfoques pedagógicos	Aprendizaje basado en proyectos (ABP)	Trabajo en proyectos reales o simulados que integran saberes.
	Aprendizaje basado en problemas (PBL)	Resolución de problemas complejos como punto de partida del aprendizaje.
	Clase invertida (<i>flipped classroom</i>)	Estudio teórico fuera del aula y práctica en clase.
	Aprendizaje personalizado y adaptativo	Uso de tecnología para ajustar el aprendizaje al ritmo del estudiante.
	Gamificación	Uso de dinámicas de juego para motivar y comprometer.
	Aprendizaje-servicio (ApS)	Aplicación del conocimiento en contextos comunitarios reales.
Cambio de rol del alumnado	De receptor a protagonista	Participación en su proceso de aprendizaje. De receptor pasivo a protagonista activo del proceso de aprendizaje.
	De memorizar a construir conocimiento	Enfoque en la comprensión y aplicación. De memorizar contenidos a construir conocimiento mediante la investigación, la colaboración y la reflexión.
	De dependencia a autonomía	Gestión del propio aprendizaje. De depender del docente a gestionar su propio aprendizaje, desarrollando autonomía, autorregulación y pensamiento crítico.
	De trabajo individual a colaboración	Trabajo en red y en equipo, tanto presencial como virtualmente.
Nuevas dimensiones de evaluación	Evaluación formativa	Evaluación continua, del proceso, no solo el resultado, con retroalimentación para mejorar el aprendizaje.
	Evaluación por competencias	Enfoque en saber hacer y habilidades. Incluye habilidades cognitivas, sociales y emocionales.
	Autoevaluación y coevaluación	Reflexión sobre el propio desempeño y el de otros. El estudiante reflexiona sobre su propio desempeño y el de sus compañeros, fomentándose la metacognición y la responsabilidad.

Categoría	Aspectos clave	Descripción
Nuevas dimensiones de evaluación	Portafolios digitales	Evidencias del aprendizaje. La recopilación de evidencias del aprendizaje a lo largo del tiempo permite una evaluación más integral y personalizada.
	Evaluación auténtica	Basada en tareas reales o simuladas que reflejan el uso del conocimiento en contextos del mundo real.
Cambios requeridos para el profesorado	Cambio de rol	De transmisor a facilitador del aprendizaje. El docente ya no es la única fuente de conocimiento, sino un guía que orienta, motiva y acompaña al estudiante en su proceso de aprendizaje.
	Nuevas competencias	Diseño de actividades activas, colaborativas y contextualizadas, y evaluación innovadora. Manejo de herramientas digitales y plataformas educativas. Evaluación formativa, por competencias y con instrumentos variados.
	Mayor planificación	Preparación de experiencias flexibles y significativas.
	Trabajo colaborativo	Coordinación interdisciplinar y en equipo para diseñar experiencias de aprendizaje integradas.
	Formación continua	Actualización pedagógica (metodológica de evaluación) y tecnológica constante.
Cambios requeridos para la universidad	Transformación institucional	Revisión de planes de estudio para introducir metodologías activas, cultura educativa y transformación del modelo educativo institucional.
	Rediseño de espacios físicos y virtuales	Aulas flexibles, con mobiliario móvil, tecnología integrada y conectividad. Plataformas virtuales robustas y accesibles.
	Apoyo al profesorado	Formación docente, dotación de recursos y reconocimiento y valoración de la innovación educativa en la carrera académica.
	Cultura centrada en el aprendizaje	Promoción de una visión compartida del aprendizaje activo y centrado en el estudiante.
	Evaluación del impacto	Medición del impacto de estas metodologías en el rendimiento, la satisfacción y la empleabilidad del alumnado.

NORMAS PARA LOS COLABORADORES

<https://bit.ly/3DKFESh>

EXTENSIÓN

Las propuestas de cada cuaderno no podrán exceder **la extensión de 50 páginas (en Word)**, salvo excepciones, unos 105.000 caracteres; espacios, referencias, cuadros, gráficas y notas incluidos.

PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

Los textos han de mostrar, en formato electrónico, un **resumen** de unas diez líneas y tres palabras clave, no incluidas en el título. Igualmente, han de contener el **título**, un **abstract** y tres **keywords** en inglés.

Respecto a la **manera de citar y a las referencias bibliográficas**, se han de remitir a las utilizadas en este cuaderno.

EVALUACIÓN

La aceptación de originales se rige por el **sistema de evaluación externa por pares**.

Los originales son leídos, en primer lugar, por el **Consejo de Redacción**, que valora la adecuación del texto a las líneas y objetivos de los cuadernos y si cumple los requisitos formales y el contenido científico exigido.

Los originales se someten, en segundo lugar, a la **evaluación de dos expertos** del ámbito disciplinar correspondiente, especialistas en la temática del original. Los autores reciben los comentarios y sugerencias de los evaluadores y la valoración final con las correcciones y cambios oportunos que se han de aplicar antes de ser aceptada su publicación.

Si los cambios exigidos son significativos o afectan a buena parte del texto, el nuevo original se somete a la evaluación de dos expertos externos y de un miembro del Consejo de Redacción. El proceso se lleva a cabo como «doble ciego».

REVISORES

<https://bit.ly/3oF4izw>

¿QUÉ NOS ENSEÑAN LOS
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS?
PENSAR Y PROYECTAR LA
DOCENCIA Y LAS RELACIONES
PEDAGÓGICAS DESDE LO QUE
NOS APORТА EL ALUMNADO

FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ
FERNANDO HERRAIZ-GARCÍA
(COORDINACIÓN)