

Trayectorias y ecologías de aprendizajes de estudiantes universitarios: giros, motivaciones, acompañamientos y modos de aprender

Fernando Herraiz-García 

(Universidad de Barcelona — UB, Barcelona, España)

Estíbaliz Aberasturi-Apraiz 

(Universidad del País Vasco — UPV, San Sebastián, España)

RESUMEN — Trayectorias y ecologías de aprendizajes de estudiantes universitarios: giros, motivaciones, acompañamientos y modos de aprender — Este artículo tiene por objetivo acercarse a cómo los jóvenes universitarios aprenden en la actualidad. Desde la perspectiva *Learning Live*, el estudio se centró en las trayectorias y ecologías de aprendizaje de 50 estudiantes a través de metodologías visuales. La investigación se abordó desde una ética performativa basada en la acción comunicativa donde las evidencias eran dialogadas con los colaboradores. Los resultados evidenciaron que se han diversificado las ecologías de aprendizaje; la universidad ya no es el único lugar donde se dispone el conocimiento. Se puso de manifiesto que las trayectorias no eran vividas de manera lineal u homogénea, sino que se experimentaban a través de discontinuidades, tensiones y quiebros inesperados, donde los aprendizajes eran relacionales en la medida en que las trayectorias afectaban y se veían afectadas dentro de comunidades de interés.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza superior. *Learning Live*. Ecologías de aprendizaje. Trayectorias de aprendizaje. Estudiante universitario.

ABSTRACT — Trajectories and learning ecologies of university students: turns, motivations, accompaniments and ways of learning — This article aims to approach how young university students learn today. From the *Learning Live* perspective, the study focused on the learning trajectories and ecologies of 50 students through visual methodologies. The research was approached from a performative ethic based on communicative action where the evidence was discussed with the collaborators. The results showed that learning ecologies have diversified; the university is no longer the only place where knowledge is available. It became evident that trajectories were not experienced in a linear or homogeneous way, but were experienced through discontinuities, tensions, and unexpected breaks, and where learning was relational to the extent that trajectories affected and were affected within communities of interest.

KEYWORDS

Higher education. *Learning Live*. Learning ecologies. Learning trajectories. University student.

RESUMO — Trajetórias e ecologias de aprendizagens de estudantes universitários: transformações, motivações, acompanhamentos e modos de aprender — Este artigo tem como objetivo aproximar-se de como os jovens universitários aprendem hoje. Na perspectiva do *Learning Live*, o estudo focou nas trajetórias e ecologias de aprendizagens de 50 alunos por meio de metodologias visuais. A pesquisa foi abordada a partir de uma ética performativa baseada na ação comunicativa em que as evidências foram discutidas com os colaboradores. Os resultados mostraram que as ecologias de aprendizagem se diversificaram; a universidade não é mais o único lugar em que o conhecimento está disponível. Ficou claro que as trajetórias não eram vividas de maneira linear ou homogênea, mas que experimentavam discontinuidades, tensões e quebras inesperadas, onde as aprendizagens eram relacionadas na medida em que as trajetórias afetavam e se viam afetadas nas comunidades de interesse.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino superior. *Learning Live*. Ecologias de aprendizagem. Trajetórias de aprendizagem. Estudante universitário.

Introducción

Los jóvenes que en la actualidad están estudiando en la universidad han crecido entre entornos virtuales y con acceso a gran cantidad de información. El desarrollo tecnológico favorece la expansión de una sociedad caracterizada por la Volatilidad, la Incertidumbre, la Complejidad y la Ambigüedad (VICA)¹. Según Lemoine *et al.* (2017) VICA se ha convertido en una nueva normalidad que, bajo el mandato de cambios permanentes, impulsa formas multimodales de comunicación e información. Y es que, tal como afirman McCrindle y Wolfinger² (2009), en la actualidad los jóvenes están más que nunca conectados y educados formal y globalmente, donde las tecnologías, las políticas y la cultura marcan diferencias con generaciones anteriores, estableciéndose aspiraciones y cosmovisiones distintas.

Como es obvio, este hecho tiene implicaciones en el ámbito educativo; en nuestro caso, en la enseñanza universitaria también los marcadores sociales han ido variando, conviviendo grupos de personas de diferentes generaciones. Es más, las trayectorias de aprendizaje que se dan son diversas, especialmente, en la relación entre docentes³ y estudiantes. De esta distancia entre trayectorias emerge el interés por saber más sobre cómo se aprende, en esta ocasión, colocando el foco en los estudiantes universitarios, en sus eventos, aspiraciones, intereses, motivaciones, condiciones y tecnologías.

Ser conscientes de las tensiones que separan y agrupan las subjetividades es una invitación para pensar en torno a algunas experiencias de aprender, donde la educación superior se implementa entre lo desconocido y la exigencia crítica (Lemoine *et al.*, 2017).

El presente artículo, como producción académica del proyecto Tray-Ap⁴, tiene el objetivo de provocar el pensamiento en torno a las ecologías y trayectorias de aprendizaje de los estudiantes universitarios, atendiendo a sus concepciones, estrategias, tecnologías y contextos de aprendizaje. Trabajando desde la

perspectiva de *learning lives*, se plantea identificar experiencias situadas y relacionales, reconociendo los tránsitos vividos en tiempos en los que los entornos virtuales y los dispositivos digitales movilizan la vida de los estudiantes, y sus modos de aprender.

Marco teórico

La bibliografía revisada, básicamente, se mueve en dos direcciones. Por un lado, aquella que habla de las *trayectorias* y *ecologías de aprendizaje* para mejorar la labor docente desde el desarrollo profesional, centrándose en el trabajo dentro del aula y en los contenidos de la materia; esta línea evidencia la necesidad de adaptarse a las nuevas tecnologías y a los medios globales (Lemoine et al., 2017). Por otro lado, emerge una orientación que investiga de manera *holística* los aprendizajes (Blewitt, 2006) que se abren a comunidades más allá del marco académico. Este autor aborda la noción de ecología de aprendizaje definiendo la sostenibilidad como un proceso cotidiano que dura toda la vida; desde la Educación para el Desarrollo Sostenible, argumenta que la ecología del aprendizaje requiere una comprensión integral. Al respecto, dicha visión, tiene un propósito ético, es dialógica y trata de dar sentidos al mundo que nos rodea y al que está dentro de nosotros mismos. Es en esta dirección donde el estudio que presentamos se ubica.

En torno a las trayectorias de aprendizaje

Entrar en el estudio en términos conceptuales nos hizo matizar las nociones con las que íbamos a trabajar. En esta línea, Ellis *et al.* (2014) establecen diferencias entre la *progresión del aprendizaje* y la *trayectoria de aprendizaje*. La *progresión de aprendizaje* está organizada con el objetivo de predisponer la potencialidad de un tránsito hacia el dominio de competencias específicas; está basada en Constructos (elaborados, formales, competenciales), Objetivos (descripción de habilidades, procedimientos y rendimientos), Evidencias (argumenta actuaciones, rendimiento, estrategias y dominio) y Tareas (desarrolla análisis a partir de contenidos, objetivos y problemas). Desde los lugares onte-

epistemológicos y éticos donde tratábamos de transitar, encontramos problemática esta dirección al no considerar las subjetividades ni las afecciones que podrían devenir en el enredo agencial que pretendíamos potenciar en la investigación; no hallamos espacios que posibilitasen ir más allá de objetivos, procedimientos o evidencias preexistentes al propio estudio.

Trabajar con *trayectoria de aprendizaje* nos ofrecía la oportunidad de dialogar con descripciones de recorridos y elaboraciones de pensamiento, conectando con tareas y los movimientos en el aprendizaje de los estudiantes (Clements y Sarama, 2004; Anwar y Rofiki, 2018; Lobato y Walkers, 2017).

A learning trajectory is an account of changes in a student's schemes and operations; as such, it is a tool that seeks to explain learning that occurs over time, specifying the schemes and operations in play and elaborating how accommodation occurs to build up knowledge. This view of a learning trajectory differs significantly from learning progression frameworks emphasizing strategies or skills (Ellis *et al.*, 2014, p. 3-2).

Ellis *et al.* (2014) argumentan que las trayectorias de aprendizaje se fundamentan en Conceptos (etapas de pensamiento y actividad mental de los estudiantes), Caracterización (esquemas relevantes y naturaleza del pensamiento de los jóvenes), Ejemplos (estrategias, lenguajes y actividades basadas en evidencias) y Actividades (análisis retrospectivos, desarrollo de conceptos, contextos y conexiones pedagógicas). En esta dirección, encontramos un lugar donde poder enredarnos entre aquello que los sujetos aprenden y piensan, y que atraviesan recorridos educativos (Clements y Sarama, 2004)⁵, en nuestro estudio, centrándonos en los estudiantes universitarios.

Más allá del espacio académico y los contenidos de la materia, Barron (2006) propone un ejercicio empírico que haga pensar acerca de las dinámicas de aprendizaje a lo largo del tiempo. Los tres aspectos que definen su trabajo son los siguientes: a) articular las cualidades sociales, relacionales y materiales que favorezcan la participación y el compromiso de los estudiantes, b) comprender los procesos de aprendizaje que los lleven a una intensa implicación, y c) diseñar

recursos hacia la comprensión de los contenidos y la conexión con otras comunidades. En esta dirección, la investigación basada en trayectorias de aprendizaje nos permitió atender a algunos procesos dinamizadores de enredos relacionales en los que las ecologías de aprendizaje se convertían en elementos claves para seguir pensando.

Ecologías de aprendizaje

El estudio nos permitió reflexionar las formas de ecología de aprendizaje que se abrían a opciones comunicativas desde la diversificación, asumiendo el potencial de las tecnologías que se movilizaban. Al respecto, entendemos que una ecología es un sistema complejo y abierto que implica elementos dinamizadores e interdependientes favoreciendo las capacidades adaptativas. Una ecología de aprendizaje queda definida como “a collection of overlapping communities of interest (virtual), cross-pollinating with each other, constantly evolving, and largely self-organizing” (Richardson, 2002, p. 48).

Para Spires, *et al* (2009) las ecologías de aprendizaje se caracterizan por la relación con otras comunidades de aprendizaje, por el acceso constante e inmediato a la información, y por la relevancia y personalización del aprender; todo esto, en un contexto actual donde las ideas abundan, mutan y se expanden constantemente. A tal efecto, comprendemos que el aprender es vivido por los estudiantes como una acción autodirigida a través de la curiosidad y la creatividad, donde el docente asume el papel de facilitador y mentor.

Spires *et al.* (2009)⁶ se acerca a las ecologías desde el desarrollo profesional del docente evidenciando la urgencia de estar actualizado tecnológicamente en un mundo global; se acercan a la noción de ecología del aprendizaje desde el contexto de la formación del profesorado en pro de entornos digitales. El foco lo colocan en la necesidad de replantear el desarrollo profesional ante los cambios sociales y culturales derivados del uso de las nuevas tecnologías digitales en Estados Unidos. También en esta dirección, van den Beemt y

Diespstraten (2016, p. 162) hablan de la ecología de aprendizaje desde las necesidades formativas docentes; muestran que la adopción de las nuevas tecnologías está vinculada con la accesibilidad de recursos, la motivación y la cultura de centro, y la autoeficacia del profesorado y experiencias propias fuera de la escuela.

Por otro lado, esta vez centrado en los estudiantes, a Barron (2006a) le interesa conocer *cómo* se distribuye el aprendizaje entre múltiples entornos y recursos dentro y fuera de la escuela; para esta autora, también es importante saber más en torno a *cómo, cuándo y por qué* los jóvenes eligen aprender. Al tratar de responder a dichas cuestiones presenta un marco de ecología ordenando diversos contextos⁷ interrelacionados entre sí, en su caso enfocado en el desarrollo de la fluidez tecnológica. Siguiendo la aportación de Barron (2006a), nuestro estudio pretendía pensar en torno al enredo de intereses⁸ y curiosidades que se pudieran evidenciar, a través de las cuales los universitarios preferían aprender, transitando multidireccionalmente desde y entre los diferentes contextos y comunidades.

Tal como lo comprendemos, el aprendizaje está distribuido en diversidad de entornos dentro y fuera de la universidad, donde el interés por aprender se desencadena a través de idealizaciones disponibles en las ecologías de aprendizaje que, cuando emerge, el estudiante motivado se involucra usando múltiples recursos. Pensamos que la potencialidad de las tecnologías puede favorecer actividades colaborativas y autoorganizativas de orden grupal; y es que, las ecologías de aprendizaje son espacios relacionales para la discusión, el debate, y la puesta en común de ideas dentro de comunidades especializadas (Richardson, 2002).

Tal como afirma Barron (2006), se necesitan relatos que hablen y piensen en torno a las relaciones transaccionales de los estudiantes y sus espacios de vida. Barron *et al.* (2013) estudiaron en profundidad experiencias de aprender de

jóvenes donde, entre otros espacios, emergió el entorno digital *Simmons Computer Clubhouse* como lugar de aprendizaje en combinación con otros agentes. Se constató que la incorporación de un *Computer Clubhouse* a su ecología fue fundamental para el desarrollo de habilidades de los estudiantes, donde sus propios intereses fueron la base de inspiración, y el trabajo en casa se abrió a la diversificación de oportunidades. Tal como apuntan Barron *et al.* (2013), es esencial comprender el origen del compromiso de los estudiantes sostenido en el tiempo, y así rastrear cómo la motivación evoluciona.

Teniendo en cuenta los compromisos y las motivaciones, básicamente, nuestra investigación partía de la hipótesis de que conocer las trayectorias arrojaría luz sobre las ecologías de aprendizaje dando a conocer las concepciones sobre el aprender, las estrategias que se desarrollaban, los contextos que se solapaban y el papel de las tecnologías que se usaban. En esta línea, suponíamos que se evidenciarían tensiones entre las formas de conocimiento y los modos de aprender entre comunidades diversas, donde la motivación de los estudiantes movilizaría acciones implicadas y conectadas a las diferentes agencias.

Método

La investigación de Tray-Ap estuvo desarrollada bajo un enfoque cualitativo en la medida en que, bajo compromisos éticos, se pensaba desde perspectivas diversas; fue un compromiso con los movimientos entre el dentro y el fuera de la universidad prestando atención a las acciones relacionadas con las formas de pensamiento, sus políticas e ideologías desde la crítica y los discursos éticos. (Denzin *et al.*, 2017, p. 493-494). Siguiendo a Denzin *et al.* (2017) se reconceptualizó la noción de crítica en la investigación cualitativa para promover compromisos globales críticos y epistemologías diversas. Tray-ap fue una invitación a seguir compartiendo, discutiendo e investigando agendas éticas que resultaron de conexiones rizomáticas. En esta dirección, el proyecto estableció una serie de encuentros con 50 jóvenes universitarios para pensar en torno a cómo

aprenden en la actualidad, teniendo en cuenta el carácter diverso de sus trayectorias y las múltiples formas que adquieren sus ecologías de aprendizaje. El estudio se sostuvo creando formas de relación que basadas en metodologías visuales y creativas promoviendo conversaciones y pensamientos críticos.

El enfoque metodológico

La investigación asumió una perspectiva sociocultural que favoreció la integración de conocimientos en las ciencias humanas (Cole, 1996, p. 4)⁹ al considerar la sociedad y la cultura como elementos cruciales para la comprensión, en nuestro caso, de los procesos de subjetivación de jóvenes universitarios. Y para ello, asumimos un enfoque biográfico centrado en las trayectorias de aprendizaje y los vínculos que se crean entre identidades, aprendizajes, y sus agencias (Biesta, 2008). Al ubicarnos en una perspectiva *learning live*, nos alejamos de la idea tradicional de contexto como contendor (Cole, 1996, p. 6) y como algo externo al sujeto. Tray-Ap propuso un giro hacia una ontología fluida en contraposición a una ontología sólida (Roth & Jornet, 2018), y de una dimensión transitiva a una intransitiva (Jornet & Roth, 2018). En esta línea, una ontología fluida nos permitió estudiar la naturaleza inherentemente cambiante del aprendizaje; mientras que, una lectura intransitiva revelaba procesos que involucran movimientos agenciales de modo simultáneo. Partimos de la idea de que lo emergente no estaba ubicado dentro de una persona sino en relaciones basadas en “the notion of (sense-) contexture (Schütz, 1932) as a way of articulating the interdependence of thing referred to (‘text’) and the social dimension (‘context’) in the constitution of sense” (Jornet y Roth, 2018, p. 34).

Ser consecuente con todo esto, implicó que el enfoque biográfico se centrara en la vida de los estudiantes y sus trayectorias de aprendizaje (Bielsa, 2008), allí donde las subjetividades se desarrollaban a través de procesos discontinuos alejándose de la formación de sujetos como resultado de contextos pre-preconcebido; a la estela de Jornet y Erstad, (2018), la investigación supuso

problematizar la noción de *contexto* como algo pre-existente. Para ello, se asumió el término de *contextura* en desarrollo que cambiaba la relación constitutivamente mutua, en la que las personas y la materia se enredaban constituyendo vidas, subjetividades e historias. Tal como lo entendimos, las subjetividades afectaban y eran afectadas en la conjetura en la que se veían enredadas.

En torno a la categoría de análisis

Para el estudio se identificó como unidad de análisis las acciones de las personas actuando en el entorno *Persons-acting-in-setting* (Lave, 1988, p. 189). Más que comprender el individuo y el contexto como entes aislados, la unidad de análisis se constituyó como la relación entre ambas donde las trayectorias de los colaboradores estaban abiertas a procesos de devenir en diferentes formas de Acción Situada; acciones que se alejaban de un aprender entendido como la adquisición de conocimiento o como una posesión individual (McDermott, 1991, p. 277). Nardin (1996) afirma que la unidad de análisis es la actividad; lo que sucede en la actividad (compuesto de objetos, acciones y operaciones) es un contexto que no está “allí fuera” como un contenedor externo; sino que tiene que ver con las personas que generan contexto (actividades) a través de sus propios objetos. Nardi (1996, p. 36) argumenta que:

Lave (1988) identifies the basic unit of analysis for situated action as ‘the activity of persons-acting in setting’. The unit of analysis is thus not the individual, not the environment, but a relation between the two. A setting is defined as ‘a relation between acting persons and the arenas in relation with which they act’.

El estudio con este enfoque nos hizo prestar atención al flujo de acciones que devenían, enfatizando en la capacidad de respuesta, en su naturaleza improvisada, y en la afluencia de factores que conjeturan las situaciones.

En nuestro caso, era una acción vinculada con el aprendizaje que estaba, inevitablemente, integrada en las prácticas sociales (Lave y Wenger, 1991)¹⁰, y que actuaba como una fusión que acontecía dentro y fuera de la vida académica. Al

margen de la actividad entendida como generadora de un objeto, nos movemos dentro de Acciones Situadas dado que todas las agencias crecen afectándose en y durante la acción. En esta línea – por ejemplo –, se comprendía que un estudiante era afectado y afectaba los medios digitales que conformaban su acción situada de aprendizaje.

Entre colaboradores y estrategias de investigación

Para comprender cómo aprenden los jóvenes universitarios se mantuvieron 4 encuentros con cada uno de los estudiantes. En la organización de la muestra distinguimos cinco ámbitos diferentes dependiendo de los grados que cursaban: educación, humanidades, ciencias experimentales, ingeniería y ciencias sociales.

La búsqueda de colaboradores se realizó siguiendo el método de referencia en cadena; en otras palabras, los primeros estudiantes proponían nuevos participantes con los que seguir trabajando, permitiendo así el acceso a múltiples redes (Penrod et al., 2003).

Se realizaron entrevistas, notas multimodales, grupos de discusión y cuestionario en línea; acciones en las que estrategias visuales hicieron emerger eventos significativos (Hernández-Hernández, Correa, Aberasturi-Apr aiz, Sancho-Gil, 2020). La realización, por ejemplo, de líneas de vida permitió señalar situaciones, movimientos y contexturas que vinculaban sus biografías con los sentidos de aprendizaje y los modos de afrontarlo. Se invitó a recoger de manera multimodal, a modo de diario, experiencias de aprendizaje relevantes durante una o dos semanas. El último encuentro consistió en devolver los relatos de aprendizaje que el investigador había ensamblado a partir de las conversaciones y los artefactos visuales producidos con la finalidad de corroborar y matizar aquello argumentado; esta intervención se consolidaba como un modo de validación y una cuestión ética para seguir aprendiendo.

Implicaciones éticas

Siguiendo a Jornet y Erstad (2018), el análisis se basó en el estudio de casos biográficos, tematizando (Braun y Clarke, 2006)¹¹ las trayectorias de aprendizaje a través de las concepciones que se manejaban, las estrategias que usaban, el papel de las tecnologías y las contexturas que componían sus ecologías de aprendizaje. Las creencias y las formas ideológicas fueron claves en el flujo de significados.

La investigación estuvo desarrollada bajo una ética performativa al situar la acción comunicativa en el foco de las resoluciones; hacer frente al dilema ético implicó un proceso compartido que valoró la expresión íntima con los sujetos que colaboraron (Edwards *et al.* 2015). En esta línea, fue un compromiso con:

Performative ethics is an emerging new branch of ethical theorising, practice and pedagogy where the development of ethical capacity emerges through the interaction of social agents in ethical and values-based conversation. It is a view that highlights the co-creative and dialogical nature of ethical responses and the implementation of moral concerns (Edwards *et al.*, 2015, p. 253).

La investigación surgió en las relaciones que cuidaron la conversación ética y los valores que favorecieron una creatividad conectada y situada. Es en esa interacción co-creativa y dialógica donde surgió el dilema en torno a cómo actuar bajo una ética performativa ante una tensión (momento éticamente importante); por ejemplo, ante un malestar o juicios de valor recordado desde el presente evidenciando desigualdades en las relaciones de poder. Para tratar de dar respuesta a esta cuestión, el estudio asumió la reflexividad como una herramienta clave. Dicha reflexividad estuvo comprometida con el enredo circunstancial y con en el análisis crítico (Sultana, 2007) induciendo a la posicionalidad reflexiva y proponiendo acciones deconstructivas (Macberth, 2001)¹².

Being reflexive in an ethical sense means acknowledging and being sensitized to the microethical dimensions of research practice and in doing so, being alert to and prepared for ways of dealing with the ethical tensions that arise. As we have stated, reflexivity does not prescribe specific types

of responses to research situations; rather, it is a sensitizing notion that can enable ethical practice to occur in the complexity and richness of social research (Guillemin y Gillam, 2004, p. 277-278).

Además de generar conocimiento y rigurosidad, la reflexividad propuso pensar en torno a cómo la investigación podría afectar a los colaboradores ante situaciones complejas. Según Guillemin y Gillam (2004), la reflexibilidad contribuye a la ética de la investigación porque: (1) es un modo de reconocer la *microética*¹³, entendiéndola como una dimensión ética de la práctica cotidiana en la investigación; (2) atiende a los *momentos éticamente importantes*; y (3) advierte y responde a las preocupaciones éticas cuando emergen.

Resultados

El objetivo del presente artículo consiste en abordar algunas de las cuestiones que emergieron en las trayectorias y las ecologías de aprendizaje de los estudiantes. Los resultados son abordados reflexivamente con el ánimo de no establecer generalizaciones que desfiguren las singularidades de las acciones situadas de cada uno de ellos.

El análisis se desarrolló a partir categorías temáticas, identificando algunos de los eventos más relevantes de las trayectorias vinculadas a las concepciones sobre el aprendizaje, sus estrategias, el uso de tecnologías y las contexturas en las que los estudiantes se veían enredados. La agrupación por temas y la ordenación de eventos que emergieron de los encuentros nos permitió pensar en torno a: (a) la diversidad en las ecologías de aprendizaje que suponía atender a los giros inesperados, (b) las motivaciones que accionaban el aprendizaje enredado en las comunidades de interés, (c) trayectorias hacia la diversificación en el aprendizaje y (d) el acceso al conocimiento y los modos de aprender.

Entre giros inesperados

Pudimos constatar diversos casos en los que los estudiantes vivieron sus tránsitos haciendo frente a determinados giros y cambios de rumbo inesperados. Tal

como sucede en la sociedad y la cultura, la complejidad y la ambigüedad llenaba de incertidumbre la toma decisiones curriculares, sobre todo, a edades tempranas.

Así fue el caso de Marta que, tras una trayectoria encarrilada en la formación en danza clásica, a los quince años de edad vivió un giro inesperado; entró en crisis después de diez años de una formación donde el cuerpo y su movimiento centraba el aprendizaje.

Especialmente – mientras realizaba la línea de aprendizaje –, argumentó repetidamente cómo cambió su motivación en 3º curso de la Educación Secundaria Obligatoria (a partir de ahora E.S.O.) en el Instituto del Teatro. Las palabras de Marta hablaban del carácter exigente y disciplinado que afectaba holísticamente su cotidianidad, a la vez que mostraban la figura de su madre como clave en el acompañamiento. Una figura que ayudaba a conformar la construcción de nuevos deseos, expectativas y objetivos tras el quiebro inesperado. Siempre, desde la inercia materna que asociaba la prosperidad laboral con el éxito académico; éste fue un empuje que la motivó a cursar el bachillerato en humanidades y acceder al doble grado de Derecho y Relaciones Laborales.

Juan no tuvo que enfrentarse a la complejidad que vivió Marta; en su caso, la motivación por estudiar arquitectura fue tardía. Las conversaciones daban cuenta de cómo había transitado por la E.S.O.; sin destacar y sin demasiado compromiso valoró realizar algún ciclo superior que le diese acceso rápido a la vida laboral. Dicha opción era una elección disponible más dentro de su ecología de aprendizaje. A diferencia de Marta, que había tenido una meta desde la niñez, Juan no había mostrado un interés concreto. Finalmente, decidió realizar el Bachillerato para acceder al Grado de Arquitectura lejos del hogar familiar; se trasladaba a Barcelona desde Mallorca. Esto le llevaba a un espacio de posibilidades recuperando así la tradición familiar de su abuelo y su tío, ambos arquitectos.

Por otro lado, María hablaba de que siempre quiso ser enfermera. Pudimos constatar que la incertidumbre que se desprendía de su línea de aprendizaje

estuvo relacionada con la dirección curricular por la que transitar. Al final prefirió cursar un Ciclo Superior de Enfermería antes de iniciar sus estudios universitarios. La complicidad de su madre le ayudó a la toma de decisiones en torno a qué estudiar, incluso la motivó para trasladarse de San-Sebastián-Donostia a Barcelona a estudiar el Grado Universitario. Del mismo modo que Juan, el viaje a una ciudad nueva se convertía en un aliciente que movilizaba nuevas disponibilidades en su ecología de aprendizaje.

Las palabras de Eneko hablaban de discontinuidades en su formación, en ambos casos, causadas por la discordancia ante la disposición académica. Este caso era relevante por la desmotivación que vivió al llegar a la universidad por primera vez. Eneko argumentó que: “cuando entré a Ciencia Política me desencanté mucho con cómo se enfocaba la ciencia política, y entonces, decidí cambiarme y empecé a estudiar Filosofía” (Eneko, entrevista 2, p. 25). Estas palabras nos permitían pensar en cómo afectó la decepción en la toma de decisiones curriculares a la hora de buscar un aprender con sentido elaborando un discurso propio.

Enredarnos en la conversación de Emma nos hacía percibir ciertos giros mediados por temas no académicos; pudimos constatar la manera en que interfirió su salud en la toma de decisiones. En su caso, un tumor en el ojo le provocó la pérdida casi completa de la visión; reflexionar en torno a cómo este hecho incidió en su trayectoria nos llevó a tomar conciencia de las afecciones mutuas que se desplegaron dentro de sus familiares durante el proceso basadas, principalmente, en relaciones de cuidado. El relato de Emma, en el que la quiebra le sobrevino por problemas de salud, nos hizo pensar en cómo las limitaciones coyunturales pueden transformarse en motivaciones académicas y generar líneas laborales en torno al cuidado de los demás.

Motivaciones, acompañamiento y comunidades de interés

La coyuntura del viaje de Juan a Barcelona le llevaba a cursar un semestre introductorio antes de iniciar el Grado en Arquitectura. En los cuatro encuentros surgieron argumentaciones que rememoraban positivamente aquel curso inicial, tanto que parecía ser el foco de ignición de la intensidad e implicación con la que vivía su formación. Allí conoció a estudiantes, profesores y espacios que acompañaron posteriormente sus tránsitos acercándose a comunidades que dinamizaron su trayectoria; pasó a ser un estudiante comprometido mientras se diversificaba su ecología de aprendizaje.

Nuestra universidad tiene una gran ventaja, que es una universidad veinticuatro horas; al ser muy pequeña, hay una mezcla de todos los cursos. Había pocos profesores... todos se conocen bastante y son muy cercanos con los estudiantes. Hay muy buen rollo. Un tú a tú bastante majo que yo encuentro bastante guay... los profesores yo creo que lo intentan y en el propio bar se crean muchas situaciones de relación profesor/alumno donde salen cosas chulas, relacionadas con la universidad o relacionadas fuera (Juan, entrevista 2, p. 5).

Juan siempre procuraba moverse acompañado por los diferentes espacios. Este hecho, nos hacía pensar en las contexturas que se crearon basadas en relaciones de complicidad recíproca donde todos y todas se veían afectados mutuamente. En la acción de buscarse y encontrarse fuera y dentro de la facultad para estudiar juntos, nos pareció ver el indicio de una necesidad afectiva que movilizaba aspectos que iban más allá de compartir problemas, propuestas, avances, incertezas, etc. Conversar con Juan nos llevaba a comprender cómo se configuraba su comunidad de interés desde un sentido afectivo; de algún modo, se movía entre diversos espacios afectándolos y siendo afectado a partir de lo que allí sucedía. El bar de la facultad, el piso de estudiantes, etc. se constituyeron en claros ejemplos donde acontecían experiencias cómplices e imprevistas.

Otra línea de pensamiento se generó con María. Conversar con ella nos hizo ver las tensiones que emergían cuando no acababa de encontrar un lugar cómplice entre colegas, especialmente, cuando se realizaban tareas grupales en el Grado

de Enfermería. Mostrar el problema a través de la línea de aprendizaje le hacía recuperar experiencia del pasado, cuando practicaba un deporte en equipo como era el hockey. En su caso, parecía echar de menos una colaboración que complementase sus virtudes y limitaciones cuando, por ejemplo, afirmaba que “lo que me gusta del equipo, es que mis debilidades las cubren otras personas, que son sus fortalezas” (María, entrevista, 1. p. 11). Atender al desaliento que manifestaba María, nos hacía pensar en cómo afectaba una formación competitiva a la configuración de comunidades de interés, en esta ocasión, poco o nada cohesionadas. Al respecto, la mensurabilidad de los expedientes académicos transcendía configurándose en un dispositivo¹⁴ que regulaba *trayectorias de privilegio* entre estudiantes. Las colegas con mejores calificaciones se convertían en *sujetos preferentes*, por ejemplo, a la hora de elegir el centro de prácticas durante el primer curso.

Yo creo que al final, como que estás con tus rivales a la hora de hacer un trabajo [...] Yo siento que la gente no se centra en lo que tienen que hacer ellos; están más pendientes de lo que está haciendo el de al lado. Porque para entrar necesitamos un once y pico; es una nota muy alta. Ya entras con esa rivalidad (María, entrevista 1, p. 3).

La tensión que percibimos de las palabras de María nos hacía visibilizar una controversia que parecía normalizada e institucionalizada, a pesar de de que la labor del profesional sanitario estuviese claramente conectada con equipos de trabajo.

Entre otras situaciones, encontramos especialmente relevante la motivación de Emma dado que surgió de una tensión encarnada en tiempos de escolarización. Tal como argumentó, su interés por la justicia social y por cursar el doble Grado de Educación Social y Trabajo Social, se hallaba en experiencias de acoso escolar vividas en primera persona. Estar atentos a las aportaciones de Emma nos llevó a pensar en la motivación como fuerzas abiertas a los afectos, en su caso, basados en la resiliencia de aquella que desea cambiar y transformar la sociedad que habita. Tanto era así que combinaba su formación con una vida laboral ejerciendo

de cuidadora en una residencia de gente mayor, y un centro donde acuden personas con diversidad funcional. Cómo se funden las complejidades experienciales propias de las comunidades de interés en su ecología de aprendizaje es algo que nos perturba a la vez que nos motiva para seguir indagando sobre cómo los jóvenes aprenden en la actualidad.

Trayectorias hacia la diversificación en el aprendizaje

En nuestro estudio pudimos constatar que los viajes fueron relevantes en las trayectorias de aprendizaje. Entre otros casos, María hablaba de su traslado a Barcelona a estudiar el grado, Juan de su viaje a Barcelona y de su Erasmus en Chile; por otro lado, Marta imaginaba planificando su estancia en Noruega durante el curso que estaba por venir.

Juan, estudiante de arquitectura, realizó una línea de aprendizaje construida en cuatro bloques; el tercero lo dedicó exclusivamente a su estancia en Chile. Las circunstancias sociopolíticas del país de acogida parecieron marcar claramente su experiencia, tal como reflejaba aquello que decía mientras daba forma visual a su experiencia.

Los alumnos habían cerrado la universidad y a mí ya me parecía bien; habían cerrado todas las puertas. Allí no podía entrar ni Dios. Allí nadie estudiaba ni trabajaba ni nada de nada hasta que el país cambiase la constitución. Pasé de tener un súper espacio a, de pronto, no tenerlo. Tampoco tenía relación con los profesores porque... claro... yo lo entendía. Todo el mundo estaba pendiente de lo que pasaba en Chile (Juan, entrevista 2, pág. 7).

Las palabras de Juan hablaban de un movimiento social y cultural que paralizó Chile, hecho que provocó una discontinuidad en su formación. Las imágenes que aportó acompañaban relatos de movilizaciones entre barricadas, huelgas y manifestaciones. Una lucha con la que simpatizó desde el primer momento; más allá de las aulas, se vio interpelado por el compromiso y la implicación de sus compañeros chilenos, reconociendo el poder del activismo para la transformación social. Escuchar las argumentaciones de Juan nos hacía pensar

en cómo ciertos imprevistos diversificaba su experiencia de aprender dentro y fuera de la universidad; en este sentido, encontró un referente motivador en la implicación sociopolítica de los estudiantes chilenos, algo que no halló en Barcelona. Tras vivir con intensidad lo acontecido en Chile, regresó prematuramente a su ciudad de origen a causa de la alarma sanitaria provocada por el virus Covid-19.

El confinamiento llevó a Juan a resignificar el espacio de su piso compartido convirtiéndolo en un estudio de arquitectura, donde nuevamente buscaba a sus colegas para seguir estudiando en compañía. Así lo reflejó en un cuarto bloque de su línea de aprendizaje, dedicándolo exclusivamente a colocar imágenes de sus compañeros de piso trabajando y a relatar experiencias de aprendizaje compartiendo formaciones *on line* y debatiendo las posibilidades arquitectónicas de sus proyectos.

Otro caso relevante fue el de Eneko al haber encontrado su motivación en la ciudad donde vivía; su interés por la historia nace al moverse por las calles de Mendigorria (Navarra). Por otro lado, los viajes en autocaravana con su familia durante su infancia le permitieron conocer diversos entornos; tal como argumentó—entre otros lugares, visitar la ciudad de Granada acrecentó especialmente su interés por la arquitectura y la historia medieval. De algún modo, su relato nos hacía pensar en cómo y en qué medida le afectaban los espacios por los que transitaba, y las historias sociales y culturales que los contextualizaban. En su caso, pareció mediar en la decisión de estudiar el Grado de Ciencia Política.

Nos detuvimos en el caso de Marta porque, a diferencia de los casos anteriores, el viaje que marcaba su trayectoria todavía estaba por llegar; en su línea de aprendizaje, aparecía su estancia de Erasmus en Noruega como una proyección imaginada que afectaba a su presente en la medida en que movilizaba expectativas por devenir. Las conversaciones que surgieron de los encuentros apuntaban hacia preocupaciones de discontinuidad a su formación. A pesar del Plan Bolonia, la convalidación de materias era compleja en un grado como Derecho

donde muchos de los conocimientos son singulares del país donde se estudia y se ejerce la profesión. Esta circunstancia coyuntural parecía encaminarla a interesarse por el derecho internacional, común y compartido por los países de destino y origen.

El acceso al conocimiento y los modos de aprender

Los encuentros con los estudiantes universitarios nos hacían pensar en la vinculación de dinámicas y recursos desplegados con la noción de aprendizaje que se manejaban. Esta línea de pensamiento se fundamenta ante la escucha atenta de argumentaciones, por ejemplo, como la de Marta:

Yo lo que siempre he pensado que muchos de nosotros estamos ‘en piloto automático’ a nivel de que nos dan lo que tenemos que hacer – especialmente en el bachillerato o la E.S.O. Te dicen ‘tienes que hacer esto, esto, y esto...’ y ya está; no tienes que salir más allá de ese recuadro, no tienes que pensar, no tienes que reflexionar, al menos en nuestro sistema. [...] Hay una despersonalización del alumno o de la alumna y no buscan más allá, no buscan una reflexión (Marta, entrevista 1, p. 2).

Las palabras de Marta nos hacían pensar en un modo de aprendizaje, en su caso, bajo la controversia que supone ir en *piloto automático*; lo que significaba asumir una disonancia entre ella misma y aquello que debía aprender. Considerar esta dislocación nos llevaba a distinguir una doble dimensión: la primera hablaba de la noción de aprendizaje donde los contenidos que se debían asimilar, así como las metodologías docentes, no tenían nada que ver con ella; la segunda, visibilizaba modos de transitar “eficaces” que le conducían de un punto a otro asumiendo, supuestamente, competencias curriculares.

Por otro lado, pudimos constatar que de las argumentaciones de las estudiantes se desprendían las nociones de aprendizaje que se exigían en sus grados. El caso de María, estudiantes de enfermería, vinculaba su aprendizaje con los recursos memorísticos que debía desarrollar para asimilar información diversa. Aunque comprendían que aprender era algo más que memorizar, recurrían a

estrategias concretas que la llevarsen a recordar palabras y conceptos; buscaba tutoriales por Internet que mostraban “trucos” para retener listas de fármacos. En la misma dirección, durante su segundo encuentro, Marta argumentó que recurría al cuerpo en movimiento para rescatar de su memoria alguna definición durante un examen; su método consistía en hacer un gesto, por ejemplo, con la mano para poder recordar; rescataba un método de su formación en danza clásica donde el cuerpo asumía un papel relevante.

Más allá de recursos nemotécnicos, la búsqueda por Internet de María también la ponía en contacto con comunidades de interés, accediendo a experiencias de sanitarios en ejercicio de su profesión.

Hay varias cuentas de enfermeras y suben diferentes ilustraciones... ‘mira, pues esto lo he dado en clase’, son como dibujos. Yo soy muy gráfica. Tengo mis apuntes con dibujillos para entenderlo mejor. Y las ilustraciones que suben al Instagram, o diferentes noticias que suben al Twitter. Intento mantenerme un poco informada. De hecho, nos dijeron una aplicación para descargarla que la pagaba la universidad; estaba súper bien. Era de anatomía del cuerpo en 3D, impresionante. La utilicé para estudiar anatomía (María, entrevista 1, p. 7).

Las palabras de María evidenciaban la potencialidad de las tecnologías digitales más allá del aula. *Twitter* e *Instagram* eran espacios que la acercaba a las realidades de una profesión que esperaba desarrollar. También, en esta dirección, encontramos relevante la experiencia relatada por Juan; en su caso, además de su aprendizaje instrumental vinculado al dominio del *software* infográfico a través de plataformas como *Doméstika*, argumentaba usar las redes como fuente de inspiración; navegar en busca de imágenes arquitectónicas que aportaban soluciones a sus problemas era una práctica habitual.

Discusión

El estudio en torno a cómo los universitarios aprenden nos ha permitido movernos entre trayectorias de aprendizaje diversas. En este sentido, determinados giros y discontinuidades nos afectaron transformando nuestros

pensamientos previos; así como, también, hemos sido conscientes del carácter diverso de los espacios por donde se movían y de las comunidades de interés que cohabitaban. Ciertamente, la universidad ya no tiene la potestad que da acceso exclusivo a aquello que está por conocer, ni tampoco a los modos que hacen que el aprender devenga. A pesar de ello, juega un papel relevante que, entre luces y sombras, incide como dispositivo en ecologías de aprendizaje cada vez más heterogéneas. Las discusiones nos surgieron de las controversias que perturbaron nuestra manera de pensar como docentes que aprenden cuando investigan. En esta línea, una de las tensiones que nos afectó vino al constatar el carácter individualista que favorece la universidad.

La investigación nos hizo tener en mente las tensiones que favorecían la competitividad entre estudiantes bajo la rúbrica meritocrática de los expedientes académicos; al respecto, nos planteamos la problemática al ver cómo este dispositivo predisponía *trayectorias de privilegio y subjetividades preferentes* evitando relaciones de aprendizajes colectivos. La tensión se nos hacía evidente bajo los supuestos que vinculaban de manera refleja el aprendizaje de los estudiantes y los resultados numéricos que aparecían en sus expedientes. La desmotivación se materializaba a la sombra de procesos de adaptación, por un lado, dejándose llevar por motivaciones individualistas y, por otro, aprendiendo a ir en *piloto automático* con la misión de demostrar la adquisición de conocimientos externos y preexistentes. Percibir esto en Marta, aparentemente cómplice, nos llevaba a considerar relevantes sus resistencias al moverse dentro de imposiciones formativas que poco tenían que ver con ella; en este sentido, contemplábamos críticamente lo accionado desde la rigidez que enmarcaba contenidos cerrados asumidos a la estela de recursos nemotécnicos. Así mismo, nos afectaban la manera cómo las trayectorias de éxito se encarnaban en los estudiantes al cumplir con lo demandado llegando al final de formación; eso sí, bajo formas de subjetividad obedientes a los mandatos académicos.

La investigación también mostró la resignificación de algunos espacios. El piso compartido, el bar de la facultad, plataformas virtuales, etc. se transformaban en lugares donde encontrarse para discutir y compartir; así se generaban comunidades de interés que iban más allá de las propias materias universitarias. Para Juan trabajar acompañado en aquellos espacios favorecía la creatividad como acción colectiva incluso en tiempos de confinamiento. Mientras que, por un lado, se evidenciaban solapamientos de comunidades dentro y fuera de la academia diversificando acciones colectivas, por otro, también se constataban dispositivos de regulación y ordenamientos que mediaban en sus aprendizajes. Así lo percibimos en el caso de Juan en el que, con algunos compañeros durante un verano, proyectaron la reforma de una vivienda familiar. En ese contexto, la creatividad como acción colectiva se tensionaba al entrar en contacto con las normativas locales que regulaba la edificación municipal, y con las directrices del cliente que pagaba el encargo. Ésta era la primera vez que se enfrentaban a algo que les era extraño y estaba alejado del piso compartido, o de la facultad; de este modo, entraban en contacto con dispositivos reguladores y exigencias propias del ámbito profesional. Todo ello nos hizo pensar en la experiencia de aprendizaje en términos de juego de fuerzas que entraban en disputa cuando se enredaban las idealizaciones proyectadas por los estudiantes con reglamentaciones laborales.

Esta tensión, no la percibimos en la trayectoria de María cuando entró en contacto con colectivos fuera de la universidad; con fluidez, accedía a información sobre casos resueltos por profesionales de la salud a través de las redes sociales. Su interés por saber más le llevaba a estar atenta a experiencias narradas por enfermeros en plataformas virtuales; las relaciones pedagógicas que se daban eran corroborativas y sumatorias a todo lo que estaba aprendiendo.

El estudio nos permitió pensar en torno al estatus que disfrutaban algunas comunidades de interés en el solapamiento de múltiples capas de aprendizaje. Fuimos conscientes de cómo afectaban a las trayectorias de los estudiantes entrar

en relaciones con el contexto laboral para el cual se estaban formando; cuanto más vinculación con la realidad profesional, más motivación.

Conclusiones

El presente estudio nos ha acercado a cómo los jóvenes universitarios viven los tránsitos de formación dentro y fuera de la universidad. Hemos percibido que los modos de aprendizaje son tan variados como las nociones de aprender que se manejan, y que éstas están asociadas en cierta medida al grado que se estudia. Aunque aparecían disposiciones similares, las trayectorias se desplegaban desde la diversidad dejando entrever tensiones y afinidades; éstas configuraban las trayectorias en la medida que evidenciaban linealidades y estabilidades, pero también incertezas y fluctuaciones asociadas a interrupciones y discontinuidades. La ilusión de estabilidad de una trayectoria “bien” encarrilada, previsible y coherente no dejaba de ser una construcción que devenía desde la fragilidad inherente a una serie de imaginarios disponibles y dispositivos reguladores propios de determinadas ecologías. Fragilidades que se dejaban ver en los giros inesperados que acompañaban aquello que motivaba las parálisis, los movimientos y sus inercias.

Fueron parálisis y movimientos que, de modo metafórico, se vieron reflejados también en la acción de plasmar visualmente los relatos de aprendizaje; y es que los investigadores fuimos testigos de cómo los estudiantes aprendían mientras narraban sus historias oral y visualmente. De esto éramos conscientes cuando nos vimos interpelados por preguntas que volvían hacia nosotros; los colaboradores querían saber más sobre cómo los investigadores nos enfrentábamos a los dilemas que les habíamos arrojado. La reflexibilidad nos llevaba a comprender la propia investigación como un espacio de aprendizaje también para los estudiantes fomentando diálogos y discusión entre agencias y comunidades distantes.

Notas

- ¹ VICA es el acrónimo que resulta de unir las iniciales: Volatilidad, Incertidumbre, Complejidad y Ambigüedad. El origen se encuentra en la versión en inglés *VUCA (Volatile, Uncertain, Complex and Ambiguous)*. El origen del acrónimo, que surgen en ámbito militar, se sitúa en tiempos posteriores a la guerra fría.
- ² McCrindle y Wolfinger (2009, p. 3) más allá de una definición biológica (vinculado a la relación de nacimiento entre padres e hijos), define la noción de generación como un grupo de personas nacidas en una misma época, formadas e influidas con marcadores sociales similares (etapa de vida, condiciones, eventos, experiencias, tecnología, etc.). Como consecuencia de ello existen diferencias entre las generaciones actuales y las anteriores.
- ³ Los grupos Esbrina (Universidad de Barcelona) y Elkarrikertuz (Universidad del País Vasco), desarrollaron el proyecto *APREN-DO: Cómo aprende los docentes: implicaciones educativas y retos para afrontar el cambio social* (EDU2015-70912-C2-1-R). El proyecto colocó el foco en cómo el profesorado de secundaria aprendía en los diversos contextos por donde transitaba. A partir de metodologías visuales se pudo constatar la diversidad de trayectorias de vida y, entre otros temas, el papel que tenían la cotidianidad más allá del espacio del aula.
- ⁴ Tray-Ap es el acrónimo del proyecto *Trayectorias de aprendizaje de jóvenes universitarios: concepciones, estrategias, tecnologías y contextos* (Ministerio de Ciencia e Innovación, PID2019-108696RB-I00. 2020-2022) Coordinado como IP por el Dr. Fernando Hernández Hernández (Universidad de Barcelona) y por el Dr. José Miguel Correa Gorospe (Universidad del País Vasco).
- ⁵ Sarama et al. (2016), y Anwar y Rofiki (2018) distinguen tres componentes⁵: los objetivos, el camino de aprendizaje y las estrategias. Al respecto, ven en su estudio una oportunidad para mejorar un desarrollo profesional docente de carácter continuo y reflexivo, orientado a cubrir unos objetivos y conocimientos concretos y situados.
- ⁶ Spires, et al (2012) propone cinco estrategias en las que, básicamente, invitan a los docentes a: 1) Usar el método TRACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) basado en la adaptación a las nuevas tecnologías digitales. 2) Realizar indagación basado en proyectos interdisciplinarios que aporten más de una solución. 3) trabajar las habilidades globales, enraizadas en un mercado globalizado donde se adquieran habilidades para tener éxito y asumir competencias de liderazgo. 4) Desarrollar evaluaciones orientadas en el rendimiento que reemplaza la evaluación por la creación (vinculados a procesos cognitivos de creación, generación y producción, donde la creatividad sustituye ejercicios memorísticos). 5) Estar activos en comunidades y redes de aprendizaje profesional que brinde conocimiento, apoyo y motivación.
- ⁷ Barron (2006a) al centrarse en el desarrollo de la fluidez tecnológica (en programación, diseño de webs, creación de imágenes, vídeo digital, etc.) detecta los siguientes contextos: 1) Recursos distribuidos (libros, tutoriales, grupos en línea), 2) Grupo de amigos (juego, proyectos, colaboración tareas), 3) Comunidades (librerías, centros comunitarios tecnológicos, club y concursos), 4) Hogar (juegos, proyectos, aficiones familiares), 5) escuela (clase de informática y tecnologías, actividades extraescolares), y 6) Trabajo (diseño de web, asistentes de enseñanza, editores de vídeo).
- ⁸ Barron (2006a, p. 203), al tratar de responder a *cómo, cuándo y por qué* los estudiantes eligen o muestra interés por aprender, detecta tres vías: en la primera, el interés emerge en la escuela trasladándose al ámbito de la comunidad y del hogar; en la segunda, surge entre amigos y se traslada a ámbito escolar; y en la tercera emerge en el hogar, transita por las clases extraescolares, la comunidad y finalmente la escuela.

- ⁹ Cole (1996), desde el ámbito de la psicología, habla de dos grupos o tendencias; por un lado, aquellos que colocan a la cultura en un lugar secundario o periférico y, por otro, aquellos otros que exploran las posibilidades que brinda el papel de la cultura en la vida mental. Siguiendo a Shwerder, invita a realizar un giro que contemple la hibridación de los diversos ámbitos de conocimiento en ciencias humanas y, de este modo, reformular una psicología cultural.
- ¹⁰ Leva y Weger (1991) aclaran el concepto de aprendizaje colocándolo en un lugar inseparable de la práctica social; para ello se ubica bajo la rúbrica de participación periférica legítima, analizando los cambios que puedan arrojar luz sobre las cualidades que caracterizan el aprendizaje bajo dicha rúbrica en las comunidades educativas.
- ¹¹ Braun y Clarke (2006), básicamente, definen el análisis temático como un método que invita a identificar patrones temáticos. Para superar sus limitaciones, afirma que es vital la claridad en el proceso de investigación, así como el reconocimiento de las posiciones teóricas dentro la investigación cuantitativa, más allá de visiones ingenuamente realistas. Como cualidad importante, entiende que el análisis temático no está vinculado con un determinado marco teórico pre-existente, sino que son efectos de la diversidad de discursos. Una propuesta construccionista en esta línea plantea el estudio de las realidades, los eventos y sus significados, procurando tematizar los contextos sociales y sus condiciones.
- ¹² Macbeth (2001) define la noción de reflexividad a través de dos dimensiones: reflexividad posicional y reflexividad textual. El primero habla de la posicionalidad asumiendo la incerteza del investigador, y de su lugar en el campo de estudio a través de sus intereses, agencias, estructuras transversales, y vínculos discursivos. La reflexividad textual se refiere a aquellos estudios y discursos que llevan a interrogar y a extrañar los procesos propios de la investigación.
- ¹³ Guillemin y Gillam (2004), de acuerdo con Komesaroff, define la microética como esa dimensión que emerge en la relación clínica de confianza entre médico y paciente. Llevando la noción al ámbito de la investigación, la proponen como marco reflexivo en torno a cuestiones éticas entre investigador y colaborador.
- ¹⁴ La noción de dispositiva que se maneja en el artículo está basada en la aportación de Agamben (2011) siguiendo a Foucault. Así pues, comprendemos como dispositivo “todo aquello que tienen de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos” (Agamben, 2011, p. 257).

Referencias

- AGAMBEN, Giorgio. ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, año 26, n. 79, p. 249-264, 2011.
- ANWAR; I ROFIKI. Investigating students' learning trajectory: a case on triangle. *Journal of Physics: Conference Series*, p. 1-6, 2018. DOI :10.1088/1742-6596/1088/1/012021
- BARRON, Brígida. Interest and self-sustained learning as catalysts of development: a learning ecology perspective. *Human Development*, v. 49, n.4, p. 193-224, 2006a. DOI: 10.1159/000094368
- BARRON, Brígida. Learning ecologies for technological fluency in a technology-rich community. *Journal of Educational Computing Research*, v.31, p. 1-36, 2004. DOI: 10.2190/1N20-VV12-4RB5-33VA
- BARRON, Brígida. Configurations of learning settings and networks: implications of a learning ecology perspective. *Human Development*. v.49, n. 4, p. 229-231, 2006b. DOI: 10.1159/000094370
- BARRON, Brígida; SÁBIO, Susie; MARTIN, Caitlin K. Creating within and across life spaces: the role of a computer Clubhouse in child's Learning Ecology. In: BEVAN, Bronwyn et al. (eds.), *LOST*

Opportunities: learning in out-of-school time, explorations of educational purpose. New York: Springer, 2013. p. 99-118, 2013. DOI 10.1007/978-94-007-4304-5_8

BIESTA, Gert et al. *Learning lives: learning, identity and agency in the life-course: full research report esrc end of award report*, RES-139-25-0111. Swindon: ESRC, 2008. p. 15-25.

BLEWITT, John. *The ecology of learning, sustainability, lifelong learning and everyday life*. New York: Earthscan, 2006.

BRAUN, Virgínia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa

BROWN, John. S. Learning in the Digital Age. In: DELVIN, M.; LARSON, R.; MEYERSON, J (ed.) *The Internet and the University: Forum*. v. 71, p. 65-91, 2001.

BROWN, John S. Growing up digital: How the web changes work, education, and the ways people learn. *Change Magazine*, p. 11-20, mar./abr. 2000.

CHARMAZ, Kathy. *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London, UK: Sage, 2006.

CLARKE, Adele. *Situational analysis: grounded theory after postmodern turn*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2005.

CLEMENTS, Douglas H.; SARAMA, Júlia. Learning trajectories in mathematics education. *Mathematical Thinking and Learning*, v. 6, n.2, p. 81–89, 2004. DOI: 10.1207/s15327833mtl0602_1

COLE, Michael. *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press, 1998.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S.; MACLURE, Maggie; OTTERSTAD, Ann M.; TORRANCE, Harry; CANNELLA, Gaile S.; KORO-LJUNGBERG, Mirka; MCTIER, Terrence. *International Review of Qualitative Research*, v. 10, n. 4, p. 482-498, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1525/irqr.2017.10.4.482>

ELLIS, Amy B.; WEBER, Érico; LOCKWOOD, Elise. The case for learning trajectories research. In: OESTERLE, S.; LILJEDAHL, P.; NICOL, C.; ALLAN, D. (Eds.) *Proceedings of the Joint Meeting of PME 38 and PME-NA 36*. v. 1, p. 1-8. Vancouver, Canada: PME, 2014.

GUILLEMIN, Marilyns; GILLAM, Lynn. Ethics, reflexivity and “ethically important moments” in research. *Qualitative Inquiry*, v. 10, p. 261-280, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando; ABERASTURI-APRAIZ, Estíbaliz; SANCHO, Juana M.; CORREA, José Miguel. *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Barcelona: Octaedro, 2020.

JORDAN, Brigitte; HENDERSON, Austin. Interaction analysis: foundations and practice. *The Journal of the learning sciences*. v. 4, n. 1, p. 39-103, 1995. DOI: 10.1207/s15327809jls0401_2

JORNET, Alfredo; ERSTAD, Ola. From learning contexts to learning lives: studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, n. 33, p. 1-25, 2018.

JORNET, Alfredo; ROTH, Wolff-Michael. Imagining design: transitive and intransitive dimensions. *Design Studies*, v. 56, p. 28–53, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.destud.2018.02.002>

LEMOINE, Pamela A.; HACKETT, P. Thomas; RICHARDSON, Michael D. Global higher education and VUCA—volatility, uncertainty, complexity, ambiguity. In: S. MUKERIJ, Siran; TRIPATHI, Purnendu (Eds.), *Handbook of research on administration, policy, and leadership in higher education*. Hershey, PA: IGI Global, 2017. p. 548-568.

LOBATO, Joanne; WALTERS, C. David. A taxonomy of approaches to learning trajectories and progressions. In: CAI, J. (ed.) *Compendium for research in mathematics education*. The National Council of Teachers of Mathematics, Inc. p. 74-101, 2017.

MACBETH, Douglas. On “reflexivity” in qualitative research: two readings, and a third. *Qualitative Inquiry*, v. 7, n. 1, p. 35-68, 2001. DOI: 10.1177/107780040100700103

McCRINDLE, Mark; WOLFINGER, Emily. *ABC of XYZ: Understanding the Global Generations*. Sydney: UNSW Press, 2009.

McDERMOTT, Ray P. The acquisition of a child by a learning disability. In: CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean. (ed.) *Understanding practices. Perspective on activity and context*. Cambridge University Press, 1991. p. 269-305.

NARDI, Bonnie A. Studying Context: a comparison of activity theory, situated action models, and distributed cognition. In: NARDI, Bonnie A. *Context and Consciousness: activity theory and human-computer interaction*, Cambridge, MA: MIT Press, 1996. p. 35-52.

PENROD, Janice; PRESTON, Deborah B.; CAIN, Richard E.; STARKS, Michael. A discussion of chain referral as a method of sampling hard-to-reach populations. *Journal of Transcultural Nursing*, v.14, n. 2, p. 100-107, 2003. DOI: 10.1177/1043659602250614

RICHARDSON, Arthur. An ecology of learning and the role of elearning in the learning environment. *Global Summit*, 2002, p. 47-51.

ROTH, Wolff-Michael; JORNET, Alfredo. From object-oriented to fluid ontology: a case study of the materiality of design work in agile software development. *Computer Supported Cooperative Work*, v. 27, p. 37–75, 2018. <https://doi:10.1007/s10606-017-9297-6>

SARAMA, Julie; CLEMENTS, Douglas H.; WOLFE, Christopher B.; SPITLER, Mary E. Professional development in early mathematics: effects of an intervention based on learning trajectories on teachers' practices. *Nordic Studies in Mathematics Education*, v. 21, n. 4, p. 29–55, 2016.

SPIRES, Hiller A.; WIEBE, Eric; YOUNG, Carl A.; HOLLEBRANDS, Karen; LEE, John K. Toward a new learning ecology: professional development for teachers in 1:1 learning environments. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, v. 12, n. 2, p. 232-254, 2012.

SULTANA, Farhana. Reflexivity, positionality and participatory ethics: negotiating fieldwork dilemmas in international research. *ACME: An International E- Journal for Critical Geographies*, v. 6, n. 3, p. 374-385, 2007.

VAN DEN BEEMT, Antoine; DIEPSTRATEN, Isabelle. Teacher perspective on ICT: a learning ecology approach. *Computers & Education*, v. 92-93, p. 161-170, 2016. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.017>

Fernando Herraiz-García

É licenciado e doutor em Belas Artes pela Universidade de Barcelona; professor colaborador da Unidade de Pedagogias Culturais onde, além de lecionar para a licenciatura nesta área, coordena o Mestrado em Artes Visuais e Educação, numa abordagem construcionista. Como professor, integra o grupo de Inovação Docente Indaga-t da UB, e integra o consolidado grupo de pesquisa Subjetividades e ambientes educacionais contemporâneos (Esbrina). Nos últimos anos tem trabalhado em projetos de pesquisa que abordam temas educacionais em torno das subjetividades por meio de metodologias visuais.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9675-578X>

E-mail: f.herraiz@ub.edu

Currículo: <https://webgrec.ub.edu/webpages/000010/cat/f.herraiz.ub.edu.html>

Estíbaliz Aberasturi-Apraiz

É licenciada em Belas Artes (1994) e doutora em Ciências da Educação, na área da Pedagogia (2009) pela Universidade do País Basco, UPV/EHU. Professora universitária e investigadora da Faculdade de Educação, Filosofia e Antropologia de San Sebastián, UPV/EHU, desde 1995. Sua trajetória como pesquisadora e docente está associada, principalmente, à formação de professores, à inovação pedagógica e à investigação e aprendizagem através das artes visuais em contextos educativos. Atualmente está envolvida no projeto de I+D "Como aprendem os professores de educação infantil e do ensino básico: implicações educativas e desafios para enfrentar a mudança social" (EDU2015-70912-C2-2-) onde trabalha com métodos de investigação artística. Possui diversas publicações nacionais e internacionais, entre as quais destaca "Post-modern reality shock: Beginning teacher as peregriners in Communities of Practice".

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7827-0850>

E-mail: estitxu.aberasturi@ehu.eus

Currículo: https://www.ehu.eus/es/web/doktoregoa/doctorado-psicodidactica-psicologia-educacion-didacticas-especificas/profesorado?p_redirect=fichaPDI&p_idp=5122

*Recebido em 11 de julho de 2023
Aceito em 12 de outubro de 2023*

