

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

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

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

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

Coordinación:

FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ

JOSÉ MIGUEL CORREA GOROSPE

Autoría:

ESTIBALIZ ABERASTURI-APRAIZ

SARA CARRASCO SEGOVIA

AURELIO CASTRO VARELA

JOSÉ MIGUEL CORREA GOROSPE

EIDER CHAVES GALLASTEGUI

GABRIELA DA SILVA BULLA

SILVIA DE RIBA MAYORAL

MARIA DOMINGO-COSCOLLOLA

ANA GONÇALVES DE ABREU SOSA

REGINA GUERRA GUEZURAGA

AINGERU GUTIÉRREZ-CABELLO BARRAGÁN

FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ

FERNANDO HERRAIZ-GARCÍA

LAURA MALINVERNI

MIRIAM PEÑA-ZABALA

ELIZABETH PÉREZ IZAGUIRRE

JUDIT ONSÈS SEGARRA

JUANA MARÍA SANCHO-GIL

ALAITZ SASIAIN CAMARERO-NÚÑEZ

SANDRA SOLER CAMPO

BETTINA STEREN DOS SANTOS

MAR SUREDA PERELLÓ

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

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

Octaedro 

Colección Universidad

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

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



Primera edición: junio de 2024

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

© De esta edición:

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

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

IISBN: 978-84.10054-44-8

Depósito legal: B 9889-2024

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

Agradecimientos

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

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

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

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

Sumario

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

PARTE I. CONFIGURAR EL FENÓMENO DE LA INVESTIGACIÓN

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

PARTE II. CAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

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

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

PARTE III. DERIVAS DE LA INVESTIGACIÓN

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

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

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

FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ
JOSÉ MIGUEL CORREA GOROSPE

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

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

1. TRAY-AP. «Las trayectorias de aprendizaje de los jóvenes estudiantes universitarios: concepciones, contextos, estrategias y tecnologías» (PID2019-108696RB-I00). <https://cutt.ly/1wGASh1l>

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.4. Investigar desde una ética relacional

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

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

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

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

1.5. Las capas que desvela el libro

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.6. Antes de seguir con la lectura del libro

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

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

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

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

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

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

Referencias

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

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

Índice

1. Esbozar algunos hilos de sentido: contar la historia de una investigación desde lo que no aparece en los artículos.	13
1.1. Un libro que desvela algunas capas de un proceso de investigación.	13
1.2. Comenzar por el principio: lo que nos llevó a plantear esta investigación	15
1.3. Lo que tratamos de comprender y de poner en relación.	18
1.4. Investigar desde una ética relacional.	19
1.5. Las capas que desvela el libro	20
1.6. Antes de seguir con la lectura del libro	28
Referencias	29

PARTE I. CONFIGURAR EL FENÓMENO DE LA INVESTIGACIÓN

2. De nuestro interés por poner el aprender en contexto.	33
2.1. Investigar y configurar el fenómeno que se investiga	34
2.2. Los ejes de la investigación	35
2.3. Conocimiento parcial de un aprender multisituado.	39
2.4. Conclusiones	42
Referencias	43
3. El marco en el que nos situamos: las trayectorias de vida de aprendizaje	45
3.1. Introducción.	45
3.2. Las trayectorias de vida de aprendizaje	47
3.3. Las trayectorias de vida de aprendizaje en TRAY-AP	49

3.4. Lo que nos aporta esta investigación como docentes universitarios	54
Referencias	55
4. Investigar desde la posición de encuentro entre sujetos y saberes en un espacio de relación	59
4.1. Introducción.	60
4.2. De investigar <i>sobre</i> a investigar <i>con</i>	60
4.3. De <i>dar voz</i> a sostener una <i>escucha</i> atenta	63
4.4. La conciencia de sí (la autoconciencia) en las relaciones de colaboración	66
4.5. Aportaciones	68
Referencias	70
5. La política de la investigación como enredo entre la metodología, las maneras de aprender, las formas de conocerlo y una «ética en práctica»	73
5.1. Introducción.	74
5.2. El despliegue de las trayectorias	76
5.3. Ética en práctica.	79
5.4. Conclusiones	82
Referencias	83

PARTE II. CAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

6. Acercarse al otro que nos regala su historia desde una ética relacional performativa	87
6.1. Introducción.	88
6.2. ¿Qué nos aporta asumir una ética performativa en la investigación?	89
6.3. Algunas tramas que devinieron desde una ética performativa.	94
6.3.1. Trama 1. Pensar entre implicaciones comprometidas dentro y fuera de la investigación	94
6.3.2. Trama 2. En torno a la relación con la materia visual.	97
6.4. A modo de conclusión.	101
Referencias	102

7. Las concepciones de tres jóvenes universitarias sobre el aprender	105
7.1. Introducción	105
7.2. Trayectorias y concepciones del aprender de Irene, Kareem y Ángela	106
7.2.1. Irene. Cuando la propia trayectoria de vida configura no solamente lo aprendido sino también las distintas formas de aprender	108
7.2.2. Kareem. Cuando las prácticas sociales y culturales que desarrollamos durante la propia trayectoria de aprendizaje contribuyen a transformar las estructuras identitarias de cada joven	110
7.2.3. Ángela. Cuando los movimientos y afectos durante la trayectoria personal de aprendizaje devienen en formas múltiples de construir sentidos sobre el aprender	113
7.3. Discusión e invitación a seguir pensando	115
Referencias	117
8. Nadie sabe lo que se puede aprender con, en y a través del cuerpo. Notas sobre el carácter afectivo y corporal de los procesos de aprendizaje.	119
8.1. Introducción: un giro hacia el cuerpo en el aprender.	120
8.2. Ejes: relatos de cuerpos, afectos y aprenderes	121
8.2.1. La importancia de involucrar el cuerpo.	122
8.2.2. Los límites de la educación virtual	123
8.2.3. La incorporación en el aprender, no la memorización	124
8.2.4. El cuerpo como objeto de estudio	124
8.2.5. La continuidad del cuerpo entre los espacios formales e informales de aprender	125
8.2.6. El impacto de las actividades físicas	125
8.2.7. Los cambios de localización.	126
8.2.8. Las enfermedades y el cuerpo	127
8.2.9. La apariencia y exigencias hacia el cuerpo	128
8.2.10. Lo que un cuerpo puede llegar a hacer.	129
8.3. Aportaciones: aprender con, en y a través del cuerpo	130
Referencias	131

9. Más allá de la perspectiva cognitiva: el sentido que los estudiantes dan a las estrategias de aprendizaje	135
9.1. Las estrategias de aprendizaje en la universidad	136
9.1.1. Sobre las estrategias que los estudiantes deben aprender.	136
9.1.2. Sobre las tipologías de estrategias que utilizan los estudiantes	139
9.2. Las estrategias de aprendizaje en la investigación de TRAY-AP.	140
9.2.1. Conectar los temas de estudio con situaciones reales	142
9.2.2. Expandir los modos de comprensión en la lectura	143
9.2.3. Expandir las lecturas para abrir nuevas relaciones.	145
9.2.4. Jerarquizar y completar la información recibida	146
9.2.5. Aprender de y con los otros	147
9.2.6. Relacionarse con referentes en las redes y plataformas.	149
9.3. Para seguir con la conversación.	150
Referencias	152
10. Las contexturas de aprendizaje: explorar cruces y seguir relaciones entre entornos de aprendizaje	155
10.1. Poner en relación los entornos en los que el aprender tiene lugar	156
10.2. Aprender a partir del interés por temas sociales	159
10.3. El papel del grupo en el aprender	162
10.4. Visualizar como estrategia de aprendizaje	163
10.5. Aportaciones para repensar las relaciones pedagógicas	165
Referencias	166
11. Las tecnologías digitales en el aprendizaje	169
11.1. Introducción.	169
11.2. Las tecnologías digitales en el aprender del estudiantado universitario	171
11.2.1. Sumar y restar oportunidades para el aprendizaje autodirigido	172
11.2.2. En la profundidad, en la superficie	172
11.2.3. Potenciar y debilitar las capacidades cognitivas.	174
11.2.4. Optimizar y desperdiciar los tiempos de aprendizaje.	175

11.2.5. Ampliar y acotar las ecologías de aprendizaje del estudiantado	175
11.2.6. Enriquecer y simplificar los materiales de aprendizaje	176
11.2.7. Ayuda y obstáculo en el aula	177
11.2.8. Afrontando las ambigüedades de las TD en el aprendizaje: estrategias y reflexiones	177
11.3. Implicaciones para la investigación y la docencia universitaria	179
Referencias	181
12. Lo que nos dijeron los estudiantes sobre su experiencia de aprendizaje en la universidad	185
12.1. Introducción. Sobre la representación y comprensión del aprendizaje	185
12.2. La imagen como detonante de la experiencia de aprendizaje.	187
12.3. Experiencias sobre el aprendizaje que emergen de cada conversación	188
12.3.1. Aprender a partir del reconocimiento mutuo	189
12.3.2. Aprender en las relaciones que nacen desde lo colectivo	191
12.3.3. El aprendizaje y sus espacios	194
12.4. Qué nos permiten pensar sus experiencias de aprendizaje	197
Referencias	198
13. Cómo elaboramos un cuestionario para no preguntar lo que ya sabíamos y extender la conversación	201
13.1. Plantear un cuestionario en la investigación de TRAY-AP: tensiones y dilemas	202
13.2. Pasos para la elaboración del cuestionario	203
13.2.1. Descripción del cuestionario	207
13.3. Las respuestas al cuestionario	208
13.3.1. Sobre el sentido de ir a la universidad	208
13.3.2. Concepciones sobre el aprender.	210
13.3.3. Estrategias de aprendizaje	212
13.3.4. Contexturas de aprendizaje	214
13.3.5. Relación con las tecnologías digitales	216

13.4. Contribuciones a partir del cuestionario	218
Referencias	219

PARTE III. DERIVAS DE LA INVESTIGACIÓN

14. <i>No sabía qué escribir, porque no sabía qué quiere decir aprender: pensar el aprender desde la perspectiva de la indeterminación.</i>	223
14.1. Reconfigurar el saber sobre el aprender y el aprendizaje	224
14.2. Entre la incertidumbre y la indeterminación en la investigación social.	225
14.3. El tercer encuentro como apertura hacia la indeterminación.	226
14.3.1. Pensar desde los conceptos	226
14.4. Aportaciones para unas relaciones pedagógicas que tengan en cuenta la indeterminación	235
Referencias	236
15. Lo que nos dijo el profesorado sobre sus dificultades y tensiones ante el aprender de los estudiantes	239
15.1. Introducción.	240
15.2. Los grupos de conversación.	242
15.2.1. El sentido de ir a la Uuniversidad en un mundo VICA (volátil, incierto, complejo y ambiguo)	244
15.2.2. Concepciones sobre el aprender.	246
15.2.3. Estrategias de aprendizaje	247
15.2.4. Contexturas de aprendizaje	249
15.2.5. Tecnologías digitales en el aprendizaje	251
15.2.6. Aportaciones y dificultades para transformar las relaciones entre enseñanza y aprendizaje	255
15.3. Para seguir con la conversación.	257
Referencias	259
16. Carta a la universidad: la visión de los jóvenes.	261
16.1. Presentación.	262
16.2. Carta de una estudiante a la universidad	264
Referencias	270

17. Trayectoria de aprendizaje de una joven universitaria: aportaciones sobre el proceso de construcción de la docencia	271
17.1. Introducción	271
17.2. Contexto de la investigación y decisiones metodológicas	272
17.3. La trayectoria y el diario de aprendizaje	274
17.4. Dimensiones del análisis de la trayectoria	275
17.4.1. Concepciones	275
17.4.2. Estrategias	277
17.4.3. La relación con las tecnologías digitales	280
17.4.4. Contextos de aprendizaje	282
17.5. Consideraciones finales	284
Referencias	285
18. Cartografía de una investigación	287
18.1. Introducción	287
18.2 Cartografía de la investigación de TRAY-AP	289
Referencias	298
19. Pensar las relaciones pedagógicas en la universidad desde la investigación de TRAY-AP	301
19.1. El punto de partida: la universidad pública como un terreno en disputa	302
19.2. Contribuciones del estudiantado para reimaginar la universidad	304
19.3. Lo que aporta y nos permite pensar la investigación de TRAY-AP	307
19.3.1. Sobre el aprender en la universidad	308
19.3.2. Sobre los estudiantes universitarios	309
19.3.3. Sobre cómo ha afectado TRAY-AP a quienes hemos realizado la investigación	310
19.3.4. Contribuciones de TRAY-AP para pensar las relaciones pedagógicas en la universidad	311
19.3.5. Lo que aportan las conversaciones con el profesor	316
19.3.6. Para seguir con la conversación	317
Referencias	318

**Si desea más información
o adquirir el libro
diríjase a:**

www.octaedro.com

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

Se dice que a los actuales estudiantes universitarios les falta interés y curiosidad. Que están más preocupados por el móvil y lo que pasa en las redes virtuales que por atender en clase. Se les señala como superficiales y sin inclinación a la lectura. Presentan altas tasas de ansiedad, depresión y suicidio. Están obsesionados por su seguridad emocional. Ello les hace querer estar a salvo de quienes no están de acuerdo con ellos, lo que provoca que sean personas frágiles, hipersusceptibles y maniqueas. Así, no se les considera preparados para encarar la vida, que es conflicto, ni la democracia, que es debate.

Como profesores universitarios esta situación nos preocupa y afecta. Pero somos cautos con esta fotografía. Aunque en nuestras prácticas docentes observamos algunas de estas actitudes, también hay estudiantes que van a la universidad para debatir y pensar de manera crítica, están socialmente implicados y reivindican el reconocimiento de una diversidad interseccional, se rebelan ante las injusticias y buscan alternativas ante los desafíos que plantea el mundo contemporáneo.

Para comprender este fenómeno, los grupos de investigación Esbrina, de la Universidad de Barcelona, y Elkarrikertuz, de la Universidad del País Vasco, hemos llevado a cabo la investigación TRAY-AP, de la que da cuenta este libro. Conscientes de que los jóvenes están afectados por una organización social que favorece el individualismo, la dispersión de la atención, la precariedad laboral y emocional, y la dependencia de las tecnologías digitales, nos planteamos una investigación que pusiera el foco en la escucha y recogiera sus trayectorias de aprendizaje. Con este estudio, que realizamos *con* los estudiantes y no *sobre* ellos, hemos tratado, además de generar conocimiento, abrir caminos para que la universidad tenga en cuenta quiénes son y cómo aprenden los estudiantes.

Fernando Hernández-Hernández. Profesor emérito vinculado a la Unidad de Pedagogías Culturales de la Universidad de Barcelona (UB). Forma parte del grupo de investigación Esbrina (2021 SGR-0068) y REUNID (red de innovación e investigación educativa).

Jose Miguel Correa Gorospe. Profesor de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Miembro del grupo de investigación Elkarrikertuz (IT1586-22) y REUNID (red de innovación e investigación educativa).

