

¿QUÉ NECESITO SABER DE VOSOTROS PARA PODER ACOMPAÑAR VUESTRO PROCESO DE APRENDIZAJE?

Juana M. Sancho Gil
Universidad de Barcelona

RESUMEN

La finalidad de este artículo es situar el contexto, el desarrollo y las contribuciones del proyecto TRAY-AP, cuyo objetivo general es explorar las trayectorias de aprendizaje de estudiantes universitarios poniendo el foco en sus concepciones, estrategias, tecnologías y contextos de aprendizaje. Comienza argumentando la necesidad de considerar el carácter cambiante del mundo y sus múltiples contextos, tecnologías, formas de aprender y concebir el conocimiento. Sigue argumentando la dificultad de enseñar, educar, acompañar el proceso de aprendizaje de personas ‘desconocidas’ con las que puede resultar difícil establecer conexiones. Pasa a explicitar los rasgos fundamentales del proyecto de investigación y concluye con algunas de las aportaciones y posibles contribuciones para pensar desde otros marcos la enseñanza y el aprendizaje en la universidad.

PALABRAS CLAVE: enseñanza universitaria, aprendizaje, trayectorias de aprendizaje, contextos, tecnologías.

WHAT DO I NEED TO KNOW ABOUT YOU IN ORDER
TO ACCOMPANY YOUR LEARNING PROCESS?

ABSTRACT

The purpose of this article is to situate the context, development and contributions of the TRAY-AP project, whose overall objective is to unveil the learning trajectories of university students considering their conceptions, strategies, technologies, and learning contexts. It begins by arguing the need to consider the changing nature of the world and its multiple contexts, technologies, ways of learning and expectations and the notion of knowledge. It argues the difficulty of teaching, educating, and accompanying the learning process of ‘unknown’ people with whom it is difficult to establish connections. It goes on to explain the main features of the research project. It concludes with some of the contributions and possible contributions to improving teaching and learning at the University.

KEYWORDS: university teaching, learning trajectories, contexts, technologies.



9

INTRODUCCIÓN

Hace más de dos mil años, más de 20 siglos, Heráclito de Éfeso (c. 540-480 a.e.c.), se refirió a la constancia y a la permanencia del cambio, con su conocida frase «Lo único constante es el cambio». Desde entonces, y desde mucho antes, nada ha dejado de cambiar. Aunque, como argumenta Pareto (1966), también podemos identificar muchas «permanencias», inercias, no-cambios, lo que conlleva desajustes y disfunciones en las personas y los sistemas, sobre todo, los sociales (Sancho, 2004).

El título de este artículo refleja un cambio permanente que nos lleva a seguir investigando y aprendiendo. Se lo debo a una colega de Brasil y expresa el sentido de la investigación de la que da cuenta este artículo. Loures Atié, una educadora brasileña profundamente comprometida con la educación y la justicia social, quien fue invitada a impartir un curso de formación de profesorado de uno de los pueblos originarios de Brasil que, tras el trabajo realizado por una ONG, había decidido impulsar la educación de sus miembros. Pensando que solo mediante la educación era posible aumentar su conocimiento sobre el contexto sociopolítico y económico de Brasil y conseguir así, la defensa de sus derechos. Tenía que impartir la formación en uno de los enclaves de dicho pueblo en la selva amazónica, lo que implicaba un desplazamiento de São Paulo a Manaus (4 horas de avión, si iba directo) y de Manaus a la localización del pueblo (18 horas en barco por el río Amazonas). Lo que le preocupaba no era tanto el viaje como el desconocimiento de la cultura, las expectativas, las experiencias y saberes de la comunidad con la que iba a trabajar. Después de documentarse tanto como pudo, decidió comenzar el proceso formativo con la pregunta que sirve como título de este artículo: «¿Qué necesito saber de vosotros para poder acompañar vuestro proceso de aprendizaje?».

Al oírla, el grupo de estudiantes se sintió interpelado y comenzó un intenso diálogo («para responder necesitamos hacer una asamblea», dijeron), que les permitió reflexionar y aprender sobre ellos y propiciar el acercamiento a la profesora. Cuando Lourdes compartió esta historia conmigo, me emocionó y me resituó en mi afán constante, durante todos los años que he dedicado a la docencia, por saber quiénes son los «otros» y reconocerlos como un «legítimo otro» (Maturana, 1990), con un saber y una experiencia que es la base del aprendizaje con sentido. Me hizo entender que este fue el detonante que, como docentes universitarios e investigadores, nos había impulsado a diseñar y desarrollar el proyecto TRAY-AP- Trayectorias de aprendizaje de jóvenes universitarios: concepciones, estrategias tecnológicas y contextos¹.

¹ Ministerio de Ciencia e Innovación, PID2019-108696RB-I00. <https://cutt.ly/ZHB2sAH>.

MUNDOS CAMBIANTES

Resaltar la distancia que existe entre las experiencias, saberes y expectativas de estudiantes y docentes, que pertenecen a diferentes generaciones, no constituye una gran novedad. Lo que sí parece bastante diferente en la actualidad es la rapidez y profundidad de los cambios sociales, culturales, económicos y tecnológicos y sus efectos. Las personas que hoy acceden a la universidad han vivido contextos y experiencias significativamente distintas de las de hace diez, quince, veinte o más años y, sobre todo, de las del profesorado más veterano. Idea que ya argumenté hace casi diez años, cuando escribí que

El entorno de socialización de la mayoría de las personas de más de cuarenta años, además de la familia, la escuela y su hábitat, estaba constituido por la radio, los textos impresos (libros, revistas, etc.), el cine, la televisión y el vídeo. Además de estar impregnados por la idea de que los mayores eran los que *sabían* y tenían que enseñar a los pequeños. Hoy, desde que nacen, chicos y chicas se encuentran rodeados de artilugios digitales que forman parte un mundo a descubrir y nombrar tan ajeno y tan próximo para ellos como todo lo que les rodea, desde la naturaleza a la comida, pasando por los números y las letras. No les temen, como no suelen temer a la mayoría de las cosas que componen su entorno, y forman parte con toda naturalidad de un universo que a sus mayores les es sobrevenido, pero que para ellos está ahí y que, además, les responde, les habla, les ofrece una gran variedad de información y les entretiene. Así comienza un discurso nuevo en el que el niño-niña-joven es el que sabe y el que ha de enseñar a los mayores (Sancho, 2014, p. 72).

Hoy, más que nunca, el estudiantado de todos los ciclos educativos está inmerso en un mundo sobreestimulado auditiva y visualmente. Además, transita por múltiples contextos donde experimenta vivencias y aprendizajes, no siempre relacionados con las modalidades de aprendizaje que se promueven en el sistema educativo formal. A comienzos del siglo XXI, Howe y Strauss (2000) denominaron *millennials* a los nacidos desde 1980. Consideraban que, para las nuevas generaciones, las tecnologías digitales estaban constituyendo una parte esencial de la vida.

Para estos autores se trataba de la primera generación en la que la comunicación, incluso la personal, y la gestión del conocimiento, en el sentido más amplio, estaban mediadas por la tecnología digital. De ahí que se considerase a sus integrantes como habilidosos con los ordenadores, creativos con la tecnología digital y, sobre todo, con la capacidad de realizar distintas tareas al mismo tiempo (mirar la televisión, mientras chatean, hablan por teléfono, oyen música y hacen los deberes...) (Sancho, 2014, p. 74).

El entusiasmo despertado por el poder de estas tecnologías, que sigue vigente, llevó a la OCDE a lanzar, en 2006, un programa de investigación y desarrollo llamado «Los aprendices del nuevo milenio»². Además, cada nuevo desarrollo digital

² http://www.oecd.org/document/10/0,3343,en_2649_35845581_38358154_1_1_1_1,00.html.



fue dando nombre a una nueva generación. Oblinger y Oblinger (2005) acuñan la de la generación de la red; Lenhart *et al.*, (2001) la del mensaje instantáneo; Carstens y Beck (2005) la generación jugadora y Veen y Vrakking (2003) la *homo zappiens*. Prensky (2001) lanzó la exitosa marca de «nativos digitales». Este divulgador, hace más de veinte años, argumentaba que «el mayor problema de la educación actual es que nuestros instructores que son inmigrantes digitales, que hablan una lengua anticuada (la de la era predigital), están luchando para enseñar a una población que habla una lengua totalmente diferente» (p. 2). Aunque no tuvo en cuenta que todo ser humano tiene que realizar un esfuerzo para aprender y dominar una lengua, aunque sea la materna.

Se comenzó a caracterizar a los pertenecientes a estas generaciones como más inteligentes, despiertos y preparados. Boschma y Groe (2006) argumentaron que eran la generación Einstein, por ser más listos, más rápidos y sociales. Aunque estas proclamas se comenzaron a intercalar con otras no tan entusiastas. Nicholas Carr (2008) se empezó a preguntar si Google, en realidad, no nos estaba haciendo estúpidos. Su experiencia le hacía sentirse incómodo, tenía la sensación de que algo o alguien estaba jugueteando con su cerebro, le estaba reasignando sus circuitos neuronales y reprogramando su memoria. Su mente estaba cambiando y lo notaba, sobre todo cuando leía un libro o un artículo largo. Esto le llevó a escribir el libro *¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* (Carr, 2011).

A partir de aquí, distintos autores se han preguntado lo mismo en relación con los libros digitales y comenzaron a emerger estudios que atribuyen al exceso y la facilidad de acceso a la información propiciada por Internet los crecientes problemas de dispersión y falta de atención de toda la población. Pero, sobre todo, de los más jóvenes.

Cada vez disponemos de más acceso a más información, pero a su vez ésta está más fragmentada y a menudo descontextualiza. Pero, además, disponer de más información no significa contar con los recursos intelectuales y emocionales necesarios para dialogar con ella de forma crítica, darle sentido y convertirla en un conocimiento que nos posibilite aprender sobre nosotros mismos, los otros y el mundo que nos rodea (Sancho, 2014, p. 75).

Ya en 1995, esta tendencia llevó a Umberto Eco a argumentar que «el exceso de información cambiará nuestras cabezas» (Rivière, 1995). Mientras autores como Lankshear y Knobel (2001) y Lanham (2006) comenzaron a advertir que, en un mundo con un gran exceso de información, el bien máspreciado había comenzado a ser la *atención*. Por ser algo limitado que los sistemas educativos, las multinacionales del ocio y el negocio digital se disputaban.

Hoy, a los estudiantes universitarios, no solo se les considera «post-digitales» (Correa *et al.*, 2023) y «post Siglo xx» (McCrindle y Wolfinger, 2011), por haber nacido después de Internet y la WWW, en un mundo cada vez más digital. Sino porque han crecido en un contexto social, político, económico y tecnológico VICA –volátil, incierto, complejo y ambiguo– (Lemoine, Hackett, y Richardson, 2017). De este modo, algunos mantienen una presencia considerable en movimien-



tos de reivindicación social (Seemiller y Grace, 2017), a la vez que se muestran temerosos y conservadores (Twenge, 2017; Vallespín y Martínez-Bascuñán, 2017) y menos tolerantes a la frustración (Haidt & Lukianoff, 2019). La mayoría de estos jóvenes, que son considerados los primeros *Homo Globalis* o ciudadanos del mundo (Broennimann, 2017), han crecido conectados a entornos virtuales y con acceso a más información que los de cualquier otra generación (Seemiller y Grace, 2017). En una época que «It's not the era of experts but the era of user-generated opinion» (McCrinkle y Wolfinger, 2011, p. 102), en la que «data is cheap, but making sense of it is not» (Boyd, 2010, s. p.).

A estas consideraciones sobre quiénes son los jóvenes se une la evidencia de que las condiciones cambiantes del mundo en que vivimos transforman y diversifican constantemente los contextos educativos y las formas y recursos para aprender son cada vez más multimodales e intercomunicados (McCrinkle y Wolfinger, 2011; Geraci *et al.*, 2017). En estos contextos, los jóvenes parecen situarse como *observadores*, en busca de ejemplos prácticos 'reales' que les permitan aplicar sus aprendizajes. A ello se une la necesidad de comprender la aplicabilidad de estos ejemplos para implicarse en el proceso (Seemiller y Grace, 2017), así como los posibles problemas de dispersión y superficialidad (Carr, 2011); y las adiciones (Alter, 2018; Sampredo, 2018) promovidas por las tecnologías persuasivas (Fogg, 2003; 2009). Todo lo que se dice sobre los jóvenes llevó a Livingstone (2017) a argumentar que muchas de las interpretaciones que se hacen pueden llevar a conclusiones apresuradas. De ahí la necesidad de entenderlos y comprender cómo los cambios que se están dando en todas las dimensiones se relacionan con el sentido que otorgan al aprender y al conocer.

En este contexto, entre el profesorado de educación superior, crece la inquietud y comienzan a preguntarse: «¿Cómo nos podemos comunicar con los jóvenes si no hablamos su lengua, si no los conocemos?». Una cuestión que ha impulsado un buen número de investigaciones (Erstad, 2012, 2013; Erstad *et al.*, 2009, 2016a; Erstad y Sefton-Green, 2012; Erstad *et al.*, 2016b; Ito *et al.*, 2013; Jornet y Erstad, 2018; Livingstone y Sefton-Green, 2016; Sefton-Green y Erstad, 2017; Twenge, 2017).

EL PROYECTO TRAY-AP

Todo lo anterior se cruza con nuestra experiencia docente e investigadora en la que ocupa un papel destacado la preocupación por cómo se aprende en diferentes instituciones y contextos (Fendler y Miño, 2015; Sancho-Gil *et al.*, 2015; Sancho-Gil y Ornellas, 2014 y Hernández-Hernández, 2017; Hernández *et al.*, 2020) y que llevamos a cabo en un grupo de investigación en el que convivimos *babyboomers*, *millennials* y miembros de la generación Z. Los cambios señalados y nuestro interés por cómo el aprendizaje tiene lugar nos llevó a plantear una investigación con el objetivo general de explorar las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes universitarios poniendo el foco en sus concepciones, estrategias, tecnologías y contextos de aprendizaje. Al proyecto llevamos una serie de preguntas que recogían las dudas a las que nos enfrentábamos al plantear la investigación:



- ¿Cómo entendemos un contexto de aprendizaje si el aprendizaje ya no está necesariamente sujeto a unas relaciones y estructuras institucionales específicas?
- ¿Qué oportunidades de investigación se abren si expandimos las nociones de contexto?
- ¿Cómo comprender los modos en los que los escenarios, las tecnologías y las prácticas cotidianas de los aprendices se entrelazan a través de ecologías de aprendizaje? (Barron, 2004; Esteban-Guitert, Coll y Penuel, 2018).
- ¿Cómo explorar no solo cómo estas formas de aprendizaje pueden circular sino qué función tiene el aprendizaje –como un proceso en movimiento– en los aprendices?
- ¿Cómo los jóvenes que participan en la investigación se relacionan con el sentido emergente de su aprendizaje y, en consecuencia, con el sentido que le ven a la formación a lo largo de su vida? (Sefton-Green y Erstad, 2017).

Estas cuestiones nos llevaron a decantarnos por una perspectiva sociocultural (Cole, 1996) y biográfica (Biesta, 2008), que se concreta en un enfoque metodológico de tipo cualitativo (Denzin y Lincoln, 2017), que lleva a revisar la noción tradicional de contexto de aprendizaje situada en una institución educativa. Cuestionar la noción de contexto nos llevó a trascender la idea clásica que lo entiende como «aquello que nos rodea» (Cole, 1996, p. 6) o como una suerte de contenedor en el que se instala el aprender (McDermott, 1991), para decantarnos por la noción de «learning lives» (Jornet y Estard, 2018). Esto conlleva desentrañar la existencia de una «con-textura» [*contexture*] que se comporta de un modo más líquido que sólido u objetual:

In this conception, there is not a context –i.e., a culture, a setting, a social environment– and then a person or persons, and their relation. Instead, in a contexture (e.g., a rope) there is an ensemble of threads, where everything that can be discerned as forming part of a context –persons, materials– gets intertwined in such a way so as to build up particular lives, identities, and histories (Jornet y Estard, 2018, p. 5).

Esta perspectiva nos llevó a adoptar lo que Jornet y Erstad (2018, p. 6) califican como una «forward-looking perspective of life unfolding events: We are then faced not with a world of contexts and borders, but with an unbounded life that has constraints and forms of organizing of its own, accruing to learning habits and identities». De este modo, las experiencias que tejen cada «vida de aprendizaje» requieren un acercamiento que atienda, en primera instancia, a las conexiones que sostiene el aprendizaje de los jóvenes, que acontecen en múltiples lugares y momentos y no se sitúan necesariamente en una institución formal. Tales conexiones pueden involucrar recursos analógicos o digitales.



TABLA 1. DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Localización	País Vasco Cataluña
Participantes	30 mujeres 20 hombres (14% con necesidades específicas)
Ámbitos de conocimiento	Ciencias Sociales y Jurídicas 18 Artes y Humanidades 12 Ingeniería y Arquitectura 5 Ciencias 6 Ciencias de la Salud 6 Dobles titulaciones 3

Elaboración propia.

RECONSTRUYENDO LAS HISTORIAS DE VIDA DE APRENDIZAJE

La elaboración de trayectorias de vida de aprendizaje requiere una profunda implicación de los participantes que solo puede lograrse desde una perspectiva inclusiva (Nind, 2014) de la investigación. Desde una posición que sitúa al «otro» no como «objeto-sujeto» sino como portador de un conocimiento que está dispuesto a compartir, un enfoque que no plantea investigar *sobre*, sino investigar *con* (Hernández-Hernández, 2011).

A partir de este marco ontoepistemológico, metodológico y ético, hemos invitado a 50 jóvenes universitarios de universidades de Cataluña y País Vasco a hacer visibles sus vidas de aprendizaje.

IMPLICANDO A LAS PERSONAS PARTICIPANTES

Para intentar conseguir la implicación, el esfuerzo y el tiempo requerido por las 50 personas *con* (que no *sobre*) las que investigamos, para seleccionarlas, seguimos una estrategia de muestreo intencional (Palinkas *et al.*, 2015) y en cadena (*Snowball sampling o chain-referral*) (Coleman, 1958; Goodman, 1961), con el fin de garantizar que recogíamos (en parte) la diversidad de estudiantes existentes hoy en la universidad y en las diferentes áreas temáticas en las que se agrupan las distintas titulaciones universitarias. La participación se centró en (a) estudiantes mayores de 18 años, matriculados en una institución académica pública de educación superior en el País Vasco o Cataluña y (b) que estuvieran en su segundo año o más adelante en la carrera. De este modo, involucramos a 50 estudiantes universitarios, 28 de Cataluña y 22 del País Vasco; 30 mujeres y 20 hombres (55,6% y 44,4%, cercano a la distribución observada en las universidades españolas en el curso 2019-2020), siete de ellos (14%) ‘excepcionales’ (López, 2001) (tabla 1).



En las narraciones destacaron tiempos (cronología), lugares, personas, actividades, objetos, afectos, marcos temporales, puntos de inflexión, etc., que consideraban cruciales para sus sentidos y formas de aprender.

El tercer encuentro se centró en los momentos, métodos y estrategias de aprendizaje que identificaban como relevantes en su aprendizaje diario, incluyendo actividades académicas y no académicas realizadas dentro o fuera de los muros institucionales. Les pedimos que identificaran, a lo largo de una o dos semanas, 1) situaciones en las que consideraran haber aprendido individualmente y con otros, 2) circunstancias que evidenciaran sus estrategias de aprendizaje y el uso de cualquier recurso, 3) contextos en los que aprendieron, y 4) todo aquello que consideraran relevante en relación con su aprendizaje. Para ello, les facilitamos un cuaderno para realizar un diario de aprendizaje en el que registrar notas de campo textuales y multimodales (Hernández-Hernández & Sancho-Gil, 2018). En esta tercera entrevista colaborativa dialogamos sobre las situaciones que mostraban sus estrategias de aprendizaje, contextos y tecnologías.

En la cuarta sesión, los investigadores, tras dialogar y conceptualizar la información generada con las personas participantes, compartimos un borrador de sus trayectorias de aprendizaje para que lo leyeran, revisaran y contribuyeran a la versión final del texto. A partir de este punto, y tras consensuar la versión final de sus narrativas, procedimos a un análisis temático de las mismas, con el fin perfilar una visión de conjunto sobre cómo aprenden los estudiantes universitarios actuales.

Al mismo tiempo, organizamos dos grupos de discusión, uno con profesores y otro estudiante. Por último, a partir de las aportaciones combinadas de todos los participantes elaboramos un cuestionario en línea que hemos distribuido a través de las universidades públicas españolas.

AVANZANDO ALGUNAS APORTACIONES

El volumen de información generado en esta investigación ha sido considerable. Además de las cincuenta narrativas elaboradas con las personas participantes sobre sus procesos de aprendizaje a lo largo, lo ancho y lo profundo de la vida (Banks *et al.*, 2007), contamos con las transcripciones de todas las sesiones de trabajo realizadas. Una lectura atenta de todas ellas nos permitió identificar un conjunto de temáticas relacionadas con el aprender hoy en (y fuera) de la universidad.

- El sentido que las personas participantes le dan a ir y estar a la universidad.
- Sus concepciones sobre el aprender.
- Las estrategias de aprendizaje que utilizan.
- Las ecologías y texturas de aprendizaje que habitan.
- Sus relaciones con las tecnologías de y en el aprendizaje.

A partir de aquí comenzamos a pensar y dialogar con todo lo que estos ámbitos nos aportan y sugieren para mejorar las relaciones con los estudiantes, las relaciones entre enseñanza y aprendizaje y el sentido y función de la universidad.



La primera cuestión que nos ha permitido evidenciar es la imposibilidad, *la distorsión que supone considerar al cuerpo estudiantil como algo homogéneo*. El aprendizaje es contextual y corporeizado. Cada uno de nosotros nacemos y nos movemos desde cuerpos diferentes situados en contextos diversos que posibilitan unos aprendizajes e inhiben otros. Como argumenta Phillips (2014):

Learning is a phenomenon that involves real people who live in real, complex social contexts from which they cannot be abstracted in any meaningful way. [...] learners are contextualized. They do have a gender, a sexual orientation, a socio-economic status, an ethnicity, a home culture; they have interests and things that bore them (p. 10).

La noción de intraacción (Barad, 2007) nos permite ir más allá de la «interacción», que considera cuerpos preestablecidos que participan en la acción unos con otros. La intraacción entiende la capacidad de acción no como una propiedad inherente a un individuo o ser humano que debe ejercerse, sino como un dinamismo de fuerzas. Esta perspectiva, además de posibilitar situar los «enredos» afectivo-cognitivos entre seres humanos y no humanos y fuerzas materiales y simbólicas, permite entender que, a pesar de que las personas puedan encontrarse en contextos y situaciones similares, incluso idénticos, puedan desarrollar actitudes, experiencias enredos afectivos y cognitivos, perspectivas y aprendizajes totalmente diferentes.

En relación con *el sentido que le dan a ir y estar a la universidad*. Mientras algunas de las personas participantes pensaban que la universidad preparaba para el mundo del trabajo convencional, otros creían que no estaba conectada con el mundo laboral o «real». Había quienes pensaban que el sentido de la universidad era la obtención de un título para un trabajo estable. Mientras para otras, que era un lugar en el que les decían lo que tenían que hacer y cómo, y no un espacio para el pensamiento crítico y la confrontación de ideas. Para otras, la universidad era una extensión de la enseñanza obligatoria a la que se va a tomar apuntes y hacer exámenes. También para algunas, la universidad no era capaz de conectarse con ámbitos sociales.

En cuanto a sus *concepciones sobre el aprender*, las aportaciones de los cincuenta participantes se sitúan en torno a:

– Se aprende cuando

- se conecta lo que ofrece la universidad con los propios intereses y conocimientos;
- se participa en contextos colaborativos y/o colectivos donde se favorece el debate, la discusión, la deliberación y la socialización;
- uno se da cuenta de que ha cambiado de punto de vista, con respecto a uno mismo, a lo que hace, a los otros y al mundo.
- te sientes capaz de un trabajo autónomo, de autorregularse, afrontar experiencias de ensayo-error.

Lo que no significa que el conjunto de las aportaciones signifique e implique lo mismo para todos y cada uno de ellos.



Situándonos en *las estrategias de aprendizaje*, unos destacaron que son contextuales, que varían a lo largo de la vida y del aprendizaje que necesitas hacer. Para algunos de ellos, aprender con los otros de manera virtual y/o presencial es una estrategia valiosa de aprendizaje. Para otros son imprescindibles las que favorecen la concentración, la atención y el bienestar personal. Mientras a algunos les facilita el aprendizaje las que vinculan contenidos con prácticas dentro y fuera de la universidad a partir de lenguajes diversos.

Las ecologías y contexturas de aprendizaje diversifican todavía más la vida de aprendizaje del estudiante universitario. Aparece una gran unanimidad en que los vínculos de los entornos familiares, escolares y las amistades sostienen y estimulan el aprendizaje. Aunque las diferencias en cómo intraactúa cada persona son notables, incluso en un mismo entorno, informan de la amplia variedad de relaciones que pueden producirse. Algo similar sucede con los entornos que promueven, sostienen y estimulan relaciones afectivas y de apoyo tanto dentro como fuera de la universidad en los que, para las personas participantes, se promueven también experiencias de aprendizaje. Finalmente, para muchas de ellas, la universidad es un espacio para adquirir conocimientos en el que los profesores no saben «quién soy», lo que favorece la despersonalización.

Como cabía esperar, *las tecnologías digitales* aparecen como una cuestión central en el aprendizaje. Sin embargo, su valoración no es homogénea. Para la mayoría, las tecnologías digitales facilitan la multitarea, la rapidez y el acceso inmediato a cualquier información. También señalan que existe un desajuste entre lo que provocan las tecnologías digitales y las actitudes para el aprendizaje que demanda la universidad. Algunos consideran que les permiten ampliar los conocimientos más allá de lo que se ofrece en la universidad y realizar un trabajo colectivo/colaborativo, en ocasiones, con comunidades específicas de otras partes del mundo. Prevalece la visión de que estas tecnologías son una parte consustancial de ellos y de su vida. A la vez que señalan una gran ambivalencia por sentir que, a la vez que les ayudan, interfieren, a menudo, en su concentración y su dedicación y aprendizaje en la universidad.

Haciendo medicina usas mil estrategias. El juego de la concentración. Intentar hacer lo máximo que puedas, estar concentrado. Ir a la biblioteca, para mí el espacio es muy importante. Estás en un lugar para estudiar donde la gente va a estudiar... estar en casa con la tele, con el móvil o ruido no es lo mismo. A nivel tecnológico, este es mi nuevo amigo (la tableta) y el ordenador. Para tomar apuntes, por ejemplo, no es lo mismo cogerlos a mano que con el ordenador. Estudiar apuntes hechos a mano hasta cierto punto puede ir bien, pero cuando son 500 páginas no... Si estudias una carrera como la mía debes tener un ordenador y más ahora que todo es online (Trayectoria de aprendizaje de Anna_S. Grado de Medicina).

Otra ambivalencia que comparten es *la importancia e inutilidad de los estudios universitarios*. El discurso de la «inutilidad» ha comenzado a circular en los últimos años (Kozak, 2019; Newman, 2017) y se ha visto acrecentado por la tendencia de las compañías tecnológicas a publicitar que sus empleados no precisan estudios universitarios (Connley, 2018). Relacionado con esta visión del conocimiento y de la universidad las personas participantes en la investigación, más que a la (in)uti-



lidad de los estudios, se refieren a la distancia de la universidad de la «vida real», a su dificultad para implicarse e interesarse por unos estudios que sienten como teóricamente descontextualizados y alejados de problemas y contextos reales. Lo que los lleva a señalar la existencia de una gran distancia entre el «decir» y el «hacer».

Podemos argumentar que las temáticas y visiones señaladas ofrecen una visión de conjunto de los procesos, contextos y tecnologías de aprendizaje del estudiantado universitario, al menos del que ha participado en la investigación. Sin embargo, queremos advertir de la posible distorsión de la generalización.

En este estudio nos hemos encontrado con participantes que señalaban su dificultad para centrarse y entender textos y a grandes lectores que, cuando se interesan por un tema, se proponen explorarlo a fondo y buscan, mediante la lectura, hacer una genealogía de las ideas. Entre todos ellos, encontramos uno particularmente interesado por la lectura:

Lo primero que hago es leer. Leo, esto primero. Después pienso y escribo para dejar plasmado lo que pienso en aquel momento. Me es muy útil porque el haber empezado a estudiar hace relativamente poco [se refiere a Económicas], al cabo de poco tiempo va cambiando tu pensamiento. Vas allá y ves cómo pensabas hace relativamente poco y después de un año no estás de acuerdo con nada de lo que decías. Esto clarifica mucho. Después, cuando tienes una base teórica puedes sacar conclusiones. Hablarlo con la gente. Ya sea con mis padres o con los amigos. Claro, esto es más complicado porque hay algunas cosas que sí que puedes comentar con todo el mundo y aprender de todo el mundo. [...] Por suerte tengo unos padres que leen mucho y tienen intereses parecidos. Con ellos puedo debatir mucho y reflexionar sobre estas cosas. Lo que más me ayudaría es coger un tema y ver las diferentes visiones que son contrarias y a partir de ahí ver dónde está el debate (Trayectoria de aprendizaje de Blai. Segundo curso del grado de Económicas).

De ahí el interés y la relevancia de situar el aprendizaje en el contexto de los aprendices y adoptar perspectivas holísticas que den cuenta de la complejidad del tema y sus implicaciones para la enseñanza, en este caso, en la universidad.

ALGUNAS CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

El acercamiento y exploración de las trayectorias de aprendizaje de estudiantes universitarios a partir de sus concepciones, estrategias, tecnologías y contextos de aprendizaje ofrece una amplia y profunda visión de un fenómeno constituido por un continuo devenir y diversificación. Una situación que las universidades, sus gestores y docentes no están en posición de obviar, si se definen como instituciones de conocimiento y enseñanza con sentido y no como meros transmisores de información en «lucha» con bots «inteligentes».

Cualquier posición adoptada conlleva una serie de desafíos. La primera, en la que yo me sitúo, requiere un esfuerzo permanente por explorar quiénes son los estudiantes, sus visiones y modos de aprender, sus expectativas y sus nociones de compromiso personal y social con su aprendizaje y el conocimiento. Este tipo de



acción conllevaría una revisión y actualización de los planes formativos, las prácticas de enseñanza y los sistemas de evaluación, que consideren y respondan a las configuraciones y desafíos del alumnado y del mundo actual.

La investigación nos ayuda a entender la naturaleza de los problemas, pero no nos da soluciones automáticas. Encontrar «soluciones» conlleva, en un primer momento, imaginar futuros y diseñar líneas de los horizontes que queremos alcanzar. En un segundo, y a la luz del conocimiento disponible, diseñar acciones y recursos, prepararnos para el viaje y estar dispuestos a emprenderlo.

AGRADECIMIENTOS

Mi más profundo agradecimiento y reconocimiento a todas las personas participantes en esta investigación (estudiantes universitarios y miembros del equipo de investigación y de grupo ESBINA: <https://esbrina.eu/>).

FINANCIACIÓN

Ministerio de Ciencia e Innovación, PID2019-108696RB-I00.

RECIBIDO: 13 de mayo de 2023; ACEPTADO: 25 de mayo de 2023



REFERENCIAS

- ALTER, A. (2018). *Irresistible: ¿Quién nos ha convertido en jonquis tecnológicos?* Paidós Ibérica.
- BANKS, J.A., AU, K.H., BALL, A.F., BELL, P., GORDON, E.W., GUTIÉRREZ, K., HEATH, S.B., LEE, C.D., LEE, Y., MAHIRI, J., NASIR, N.S., VALDES, G.I. y ZHOU, M. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments. Life-long, life-wide, life-deep*. The LIFE Center for Multicultural Education.
- BARAD, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press.
- BARRON, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency: gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, 31, 1-36. Doi: 10.2190/1N20-VV12-4RB5-33VA.
- BIESTA, G. (2008). *Learning Lives: Learning, Identity and Agency in the Life-course: Full Research Report ESRC End of Award Report, RES-139-25-0111*. Swindon, UK: ESRC. Recuperado de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/190224.pdf>.
- BOSCHMA, J. y GROE, I. (2006). *Generación Einstein: más listos, más rápidos y más sociales. Comunicarse con los jóvenes del siglo XXI*. <https://cutt.ly/8Oo6eHq>.
- BOYD, D. (2010, April). Privacy and publicity in the context of big data. In *Keynote Talk of the 19th Int'l Conf. on World Wide Web* (vol. 650). <https://www.danah.org/papers/talks/2010/WWW2010.html>.
- BRAGG, S. y BUCKINGHAM, D. (2014). Elusive Youth. En D. Buckingham, S. Bragg, y M.J. Kehily (eds.), *Youth cultures in the age of global media* (pp. 273-287). Palgrave Macmillan.
- BROENNIMANN, A. (2017). *Generation Z Report*. Swiss Education Group. Recuperado de <https://www.thegeneration-z.com>.
- CARR, N. (2008, julio/agosto). Is Google Making Us Stupid? What the Internet is doing to our brains. *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/>.
- CARR, N. (2011). *Superficiales: ¿qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Taurus.
- COLE, M. (1996). *Cultural psychology. An once and future discipline*. Harvard University Press.
- COLEMAN, J. (1958). Relational analysis: The study of social organizations with survey methods. *Human organization*, 17(4), 28-36.
- GOODMAN, L.A. (1961). SNOWBALL SAMPLING. *Annals of Mathematical Statistics*, 32(1),148-170.
- CONNLEY, C. (2018, octubre 8). Google, Apple and 12 other companies that no longer require employees to have a college degree. *Make it*. <https://www.cnbc.com/2018/08/16/15-companies-that-no-longer-require-employees-to-have-a-college-degree.html>.
- CORREA, J.M., GUTIERREZ-CABELLO, A. y ABERASTURI-APRAIZ, E. (2023, May). Post-Digital University Students and Faculty Members Learning Lives Entanglement: A Collaborative Autoethnographic Case Study. In *Computer Supported Qualitative Research: World Conference on Qualitative Research (WCQR2023)* (pp. 349-370). Springer International Publishing.
- DENZIN, N.K. y LINCOLN, Y.S. (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* [5ª edición]. Sage Publication.



- DESMURGET, M. (2020). *La fábrica de cretinos digitales: Los peligros de las pantallas para nuestros hijos*. Ediciones Península.
- ERSTAD, O. (2012). The learning lives of digital youth-beyond the formal and informal. *Oxford Review of Education*, 38(1), 25-43. doi: 10.1080/03054985.2011.577940.
- ERSTAD, O. (2013). *Digital learning lives*. New York: NY. Peter Lang Publishing.
- ERSTAD, O., GILJE, O., SEFTON-GREEN, J. y ARNSETH, H.C. (2016). *Learning Identities, Education and Community: Young Lives in the Cosmopolitan City*. Cambridge University Press.
- ERSTAD, O., GILJE, O., SEFTON-GREEN, J. y VASBO, K. (2009). Exploring 'learning lives': Community, identity, literacy and meaning. *Literacy*, 43(2),100-106.
- ERSTAD, O., KUMPULAINEN, K., MÄKITALO, A., SCHRODER, K.C., PRUULM, P. y JÓHANNSTÓTTIR, T. (2016a). *Learning across Contexts in the Knowledge Society*. Sense.
- ERSTAD, O., GILJE, O., SEFTON-GREEN, J. y ARNSETH, H.C. (2016b). *Learning Identities, Education and Community: Young Lives in the Cosmopolitan City*. Cambridge University Press.
- ERSTAD, O. y SEFTON-GREEN, J. (eds.) (2012). *Identity, Community, and Learning Lives in the Digital Age*. New York, NY: Cambridge University Press.
- ESTEBAN-GUITART, M., COLL, C. y PENUEL, W.R. (2018). Learning across Settings and Time in the Digital Age. *Digital Educational Review*, 33.
- FENDLER, R. y MIÑO, R. (2015). New learning imaginaries: Youth perspectives on learning in and outside school. *IJREE-International Journal for Research on Extended Education*, 2(3), 23-35. doi: 10.3224/ijree.v3i2.20887.
- FOGG, B.J. (2003). *Persuasive Technology: Using Computers to Change what We Think and Do*. Morgan Kaufmann Publishers.
- FOGG, B.J. (2009). A Behavior Model for Persuasive Design. Persuasive '09: Proceedings of the 4th International Conference on Persuasive Technology, 40, 1-7. <https://doi.org/10.1145/1541948.1541999>.
- HAIDT, J. y LUKIANOFF, G. (2019). *La transformación de la mente moderna. Cómo las buenas intenciones y las malas ideas están condenando a una generación al fracaso*. Deusto.
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. y ONSÈS-SEGARRA, J. (2020). «La investigación (educativa) basada en las artes: genealogías, derivas y expansiones», en J.M. Sancho Gil, F., Hernández Hernández, L. Montero Mesa, J. de Pablos Pons, J.I Rivas Flores y A. Ocaña Fernández (coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 193-207). Octaedro, S.L.
- HERNÁNDEZ, F.H., ABERASTURI, E.A., SANCHO, J.M. y CORREA, J.M. (2020). *¿Cómo aprenden los docentes?: tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Ediciones Octaedro.
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. y SANCHO-GIL, J. (2018-6-25). Writing and Managing Multimodal Field Notes. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.319.
- HERNÁNDEZ y HERNÁNDEZ, F. (coord.) (2017). *¿Y luego dicen que la escuela pública no funciona! Investigar con los jóvenes sobre cómo transitan y aprender dentro y fuera de los centros de secundaria*. Octaedro.
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (coord.) (2011). *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/17362>.
- HOWE, N. y STRAUSS, W. (2000). *Millennials Rising: The Next Great Generation*. Vintage Original.



- ITO, M., GUTIÉRREZ, K., LIVINGSTONE, S., PENUEL, B., RHODES, J., SALEN, K., ... WATKINS, S.C. (2013). *Connected learning: an agenda for research and design*. Digital Media and Learning Research Hub, Irvine, CA.
- JORNET GIL, A. y ERSTAD, O. (2018). From learning contexts to learning lives. Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 33, 1-25.
- JORNET GIL, A. y ERSTAD, O. (2018). From learning contexts to learning lives. Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 33, 1-25. <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.1-25>.
- JORNET GIL, A. y ERSTAD, O. (2018). From learning contexts to learning lives: Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 33, 1-25.
- KIRBY, P. (2004). A guide to actively involving young people in research: for researchers, research commissioners and managers. *INVOLVE: Eastleigh, Hampshire*. Accesible en http://www.invo.org.uk/pdfs/Involving_Young_People_in_Research_15110_FINAL.pdf.
- KOZAK, G. (2019, septiembre 23). De la inutilidad de las universidades. *Literal Magazine*. <https://literalmagazine.com/de-la-inutilidad-de-las-universidades/>.
- LANHAM, R.A. (2006). *The Economics of Attention: Style and Substance in the Age of Information*. University of Chicago Press.
- LANKSHEAR, C. y KNOBEL, M. (2001). «Do we have your attention? New literacies, digital technologies and the education of adolescents», en D. Alvermann (ed.), *New Literacies and Digital Technologies: A Focus on Adolescent Learners*. (19-38). Peter Lang.
- LEMOINE, P.A., HACKETT, P.T. y RICHARDSON, M.D. (2017) «Global higher education and VUCA-Volatility, uncertainty, complexity, ambiguity», en S. Mukerij y P. Tripathi (eds.), *Handbook of Research on Administration, Policy, and Leadership in Higher Education* (pp. 548-568). Hershey, PA: IGI Global.
- LIVINGSTONE, S. y SEFTON-GREEN, J. (2016). *The Class: living and learning in the digital age*. New York University Press.
- LÓPEZ, M. (2001). «Escuela pública y cultura de la diversidad: un compromiso con la acción», en J.M. Sancho et al., *Apoyos digitales para repensar la educación especial* (pp. 2013-245). Octaedro.
- MASON, J. (2002). «Qualitative interviewing: asking, listening and interpreting», en T. May (ed.), *Qualitative research in action* (pp. 225-242). Sage.
- MATURANA, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen.
- MCCRINDLE, M. y WOLFINGER, E. (2011). *The ABC of XYZ: understanding the global generations*. UNSW Press.
- MCDERMOTT, L. C. (1991). What we teach and what is learned-Closing the gap (Millikan Lecture 1990). *American Journal of Physics*, 59(4), 301-315.
- NEWMAN, J. (2017, junio 14). Cuatro razones por las que los grados universitarios se están convirtiendo en inútiles. *Mises Institute*. <https://mises.org/es/wire/cuatro-razones-por-las-que-los-grados-universitarios-se-estan-convirtiendo-en-inutiles>.
- NIND, M. (2014). *What in inclusive research?* Bloomsbury Publishing.
- ORNELLAS, A. y SANCHO, J.M. (2015) «Three decades of digital ICT in Education: deconstructing myths and highlighting realities», en M. Harmes, H. Huijser, y P.A. Danaher (eds.), *Myths in Education, Learning and Teaching. Policies, Practices and Principles* (135-150). Palgrave



Macmillan. <https://wordery.com/myths-in-education-learning-and-teaching-marcus-k-harmes-9781137476975>.

- PALINKAS, L.A., HORWITZ, S.M., GREEN, C.A., WISDOM, J.P., DUAN, N. y HOAGWOOD, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and policy in mental health and mental health services research*, 42, 533-544. doi: 10.1007/s10488-013-0528-y.
- PARETO, W. (1966) *Sociological Writings*. Pall Mall Press.
- PATINO, B. (2020). *La civilización de la memoria de pez*. Alianza.
- PHILLIPS, D.C. (2014). Research in the Hard Sciences, and in Very Hard «Softer» Domains. *Educational Researcher*, 43(1), 9-11. doi: 10.3102/0013189X13520293.
- PRENSKY, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the horizon*, 9(5), 1-7.
- RIVIÈRE, M. (1995, 30 de septiembre). «El exceso de información cambiará nuestras cabezas». Umberto Eco. *La Vanguardia*.
- SAMPEDRO, V. (2018). *Para adelgazar al gran hermano*. Icaria.
- SANCHO, J.M. (2004). *Formación docente y campo laboral en la era de la información*. [Conferencia invitada]. II Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación, Querétaro, México. <https://cutt.ly/G6iCv5F>.
- SANCHO, J.M. (2014) ¿Son más listos o más estúpidos? ¿Dónde está la educación? *Hachetetépe. Aprender en la nube*, 9, 71-80. <https://cutt.ly/H6g40sT>.
- SANCHO-GIL, J.M., HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. y FENDLER, R. (2015, noviembre). Envisioning DIY learning in primary and secondary schools. *Seminar.net. International Journal of Media, Technology & Lifelong Learning*, 11(1). <http://www.seminar.net/75-frontpage/current-issue/231-envisioning-diy-learning-in-primary-and-secondary-schools>.
- SEEMILLER, C. y GRACE, M. (2017). Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students, *About Campus*, 22(3), 21-26. doi: 10.1002/abc.21293.
- SEFTON-GREEN, J. y ERSTAD, O. (2017). Researching 'learning lives' -a new agenda for learning, media and technology. *Learning, Media and Technology*, 42, 246-250, doi: 10.1080/17439884.2016.1170034.
- TWENGE, J.M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy –and completely unprepared for adulthood– and what that means for the rest of us*. Simon and Schuster.
- VALLESPÍN, F. y MARTÍNEZ-BASCUÑÁN, M. (2017). *Populismos*. Alianza Ensayo.



