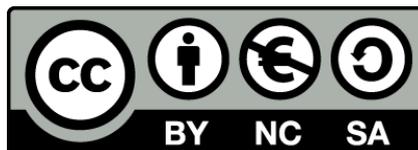




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La construcción de trayectorias personales de aprendizaje: conexiones entre experiencias de aprendizaje en múltiples contextos

Antonio Membrive Ruíz



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartir Igual 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartir Igual 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

TESIS DOCTORAL

La construcción de trayectorias personales de aprendizaje:
conexiones entre experiencias de aprendizaje en múltiples contextos

*The construction of personal learning trajectories:
connections between learning experiences in multiple contexts*

Antonio Membrive Ruiz

Dirigida por el Dr. César Coll y la Dra. Anna Engel

Postgrado Interuniversitario de Psicología de la Educación

Universitat de Barcelona

Barcelona, 2022



*Por quienes lucharon
para sacarnos*

*de los
márgenes.*

Agradecimientos

La elaboración de esta tesis ha sido un camino largo, más fácil de transitar gracias a todas las personas que me han acompañado en algún momento de todos estos años, que me han escuchado hablar de ella con pasión y con frustración, que me han mostrado su apoyo y me han dado fuerzas.

Gracias a mis compañeras del MIPE, en especial a Cris, Alba, Irene, Camila, Miriam, Laura y Cristina, con quienes repensamos cientos de veces el sistema educativo y la academia, en los trabajos en grupo y en discusiones de bar. Gracias al profesorado del MIPE-DIPE, en especial a Fernando, Javier y Montserrat, porque, de manera consciente o no, han supuesto un apoyo para mí en diferentes momentos del proceso.

Gracias a Iris y Mariana, con quienes hemos vivido esta montaña rusa de trabajo y emociones desde el inicio hasta el final. A Jaime y Alicia, que se sumaron a la carrera, se pusieron codo con codo a trabajar conmigo y me empujaron hasta la meta. Doy gracias a las cuatro por imaginar conmigo un futuro en el que las cosas pueden funcionar de otra manera. Sin su apoyo, su “co-tutorización” y su amistad, jamás hubiera acabado esta tesis.

Gracias a Alfredo, por acogerme con los brazos abiertos en Oslo y ser siempre un referente como investigador. A Kenneth y a las investigadoras e investigadores del LiDA, por las oportunidades de aprendizaje que me han regalado y su interés y disposición a ayudarme. A Raquel, por todas las conversaciones y experiencias que han forjado un vínculo de amistad y de proyectos futuros.

Gracias a mis compañeras de equipo y de proyectos, Judith, María José, Mariana y Elena, por todo el trabajo conjunto y los aprendizajes realizados, sin perder nunca la calidez y el lado humano de la investigación. A Shamaly y Marta, por cuidar siempre de los “polluelos”. A Irene y Mara, por compartir historias, cervezas y una manera de ver el mundo. A Isa, Sofía, Natalia, Catalina y Alexandra, por tantas horas de trabajo conjunto y por sus aportes al avance del grupo. A Jeymy y Mauro, por su dedicación minuciosa y sus ganas de aprender. A Olga, por su profesionalidad, amabilidad y ayuda. A mis alumnas y alumnos. A mis compañeras y compañeros del departamento.

Gracias a mi familia y amigas. A mi padre y a Pilar, por apoyarme incondicionalmente y ofrecerme claridad y determinación cuando más lo necesitaba. A mi madre, a mi hermana y a Dani, por confiar en mí y en mis decisiones, por animarme y cuidarme en todo momento. A mis sobrinas, Alma y María, porque sus ganas de aprender y disfrutar de la vida le dan sentido al horizonte que dibuja este trabajo. A Anna y Javi, por estar a mi lado en todas las aventuras de mi vida. A las personas que no dudaron a pesar de no entender muy bien qué estaba haciendo.

Gracias a mis directores, que me han brindado un sinfín de oportunidades de aprendizaje que me han hecho ser el profesional que soy hoy. A Anna, por su acompañamiento cercano, su inteligencia y su buen hacer. Por su paciencia, por escucharme y por contar siempre conmigo, a pesar de mis defectos. A César, cuyas ideas me trajeron hasta aquí. Por incluirme desde el primer momento en el equipo y compartir generosamente su sabiduría y su pasión por el conocimiento conmigo. Ha sido un honor participar en sus proyectos, trabajar con él y formar parte de su legado.

Gracias a las entidades y a los institutos que han hecho esta investigación posible, y, sobre todo, a las y los jóvenes que han compartido sus experiencias y su visión del mundo para que podamos continuar generando nuevas ideas e imaginando nuevas posibilidades.

Gracias.

Resumen

La finalidad de esta investigación es contribuir al desarrollo de una formulación teórica, epistemológica y metodológica alrededor de la noción de trayectoria personal de aprendizaje, y contrastarla mediante un estudio empírico. En la sociedad contemporánea, se han consolidado muchos más contextos, actores y recursos que ofrecen oportunidades para aprender. Esta nueva ecología del aprendizaje plantea nuevos desafíos al sistema educativo que, de no abordarse adecuadamente, contribuirían al ya incipiente desdibujamiento del sentido de la educación escolar y a una mayor inequidad educativa. Así, se pone de manifiesto la urgencia y la relevancia de ampliar el foco de los aprendizajes escolares a los aprendizajes que tienen lugar en un ecosistema más amplio de contextos. En este marco, explorar las trayectorias personales de aprendizaje de jóvenes nos puede dar pistas sobre cómo las personas conectan sus experiencias de aprendizaje a través de múltiples contextos de actividad, desde una mirada al proceso de re-co-construcción discursiva del propio aprendizaje entre contextos.

Concretamente, en este estudio nos hemos propuesto identificar y caracterizar las experiencias subjetivas de aprendizaje que refieren a diferentes contextos de actividad y las conexiones que se establecen entre estas. Para ello, hemos llevado a cabo un estudio empírico de casos múltiple, desde una perspectiva cualitativa, fenomenológica e interpretativa. Hemos seleccionado 20 participantes (10 jóvenes adolescentes y 10 jóvenes adultos/as) a los que hemos realizado entrevistas en profundidad semiestructuradas sobre sus trayectorias de aprendizaje. En 14 de los casos, hemos realizado una segunda entrevista en un segundo momento de recogida de datos. Hemos analizado las 34 entrevistas mediante un proceso de análisis temático. Los resultados subrayan la relevancia de indagar en el aprendizaje entre contextos poniendo el énfasis en el proceso subjetivo y discursivo que permite resignificar las vivencias de participar y aprender en múltiples contextos. Se destaca, entre otros aspectos, la necesidad de atender a nuevos contextos, actores, artefactos y formas de aprendizaje; la relación de las emociones, el interés y la funcionalidad con las conexiones de continuidad y el sentido del aprendizaje; y el papel fundamental que juegan los significados sobre el aprendizaje y sobre uno/a mismo/a para construir las trayectorias personales de aprendizaje y proyectarse hacia el futuro.

Palabras clave

trayectorias personales de aprendizaje, aprendizaje entre contextos, experiencias subjetivas de aprendizaje, conexiones entre experiencias, educación distribuida e interconectada

Abstract

The purpose of this research is to contribute to the development of a theoretical, epistemological and methodological formulation about the concept of personal learning trajectory, and test it through an empirical study. In contemporary society, more contexts, actors and resources that offer learning opportunities have emerged. This new learning ecology present new challenges to the educational system that, if not addressed adequately, would contribute to the already incipient blurring of the sense of school education and educational inequity. Thus, the urgency and relevance of expanding the focus of school learning to learning that takes place in a broader ecosystem of contexts is highlighted. In this framework, exploring the personal learning trajectories of young people can give us clues about how people connect their learning experiences across multiple activity contexts, from a look at the process of discursive re-co-construction of learning between contexts.

Specifically, in this study we proposed to identify and characterize subjective learning experiences that refer to different activity contexts and the connections established between them. Thereby, we have carried out an empiric multiple case study, from a qualitative, phenomenological and interpretive perspective. We selected 20 participants (10 young adolescents and 10 young adults) to whom we have conducted in-depth semi-structured interviews about their learning trajectories. In 14 of the cases, we conducted a second interview at a different moment. We analyzed the 34 interviews through a thematic analysis process. The results underline the relevance of attending to learning across contexts by emphasizing the subjective and discursive process that allows to re-signify learning experiences through multiple contexts. Among other aspects, it stands out the need to attend to new contexts, actors, artifacts and forms of learning; the relationship of emotions, interest and functionality with the connections of continuity and learning sense-making; and the fundamental role of identity and conceptions about learning to build personal learning trajectories and project towards the future.

Keywords

personal learning trajectories, learning across contexts, subjective learning experiences, connections between experiences, distributed and interconnected education

Índice

Presentación 1

Parte I. Aproximación teórica

Capítulo 1. Aprendizaje y educación en una sociedad fluida7

1.1. La nueva ecología del aprendizaje 8

1.2. El desdibujamiento del sentido tradicional de la educación escolar11

1.3. Un modelo de educación distribuida e interconectada 17

1.4. El aprendizaje entre contextos 21

1.5. La metáfora de la trayectoria30

Capítulo 2. La construcción de las trayectorias personales de aprendizaje 33

2.1. Una aproximación relacional al contexto..... 34

2.2. La participación como trayectoria39

2.3. Vivencia y aprendizaje 42

2.4. Experiencias subjetivas de aprendizaje 47

2.5. Componentes de la experiencia..... 57

2.6. Conexiones y trayectorias..... 62

Parte II. Aproximación empírica

Capítulo 3. Objetivos y preguntas de investigación..... 69

Capítulo 4. Método..... 71

4.1. Enfoque metodológico y unidad de análisis 72

4.2. Diseño metodológico 75

4.2.1. El estudio de casos..... 75

4.2.2. Participantes..... 77

4.2.3. Procedimiento e instrumentos de recogida de datos..... 83

4.2.4. Procedimiento e instrumentos de análisis de datos 87

4.2.5. La ética de la investigación 98

Índice

| | |
|--|-----|
| Capítulo 5. Resultados | 99 |
| 5.1. Identificación y caracterización de experiencias subjetivas de aprendizaje | 101 |
| 5.1.1. Naturaleza y tipología de las experiencias | 101 |
| 5.1.2. Contextos socio-institucionales de la actividad | 113 |
| 5.1.3. El aprendizaje en la experiencia subjetiva | 125 |
| 5.1.4. Actores y artefactos presentes en la situación de aprendizaje | 142 |
| 5.1.5. Aspectos personales en la construcción de la experiencia | 151 |
| 5.2. Identificación y caracterización de conexiones entre experiencias | 161 |
| 5.2.1 Elementos y tipos de conexiones | 161 |
| 5.2.2. Significados sobre el mundo y significados identitarios | 172 |
| 5.2.3 Conexiones y sentido del aprendizaje | 181 |
| 5.3. Síntesis de resultados del estudio empírico | 194 |
| | |
| Parte III. Discusión y conclusiones | |
| Capítulo 6. Discusión | 200 |
| 6.1. La construcción de trayectorias como proceso psicológico y discursivo | 201 |
| 6.2. Complejizando el fenómeno: nuevos contextos, actores y artefactos | 205 |
| 6.3. El aprendizaje y los discursos sobre qué significa aprender | 207 |
| 6.4. Conexiones, sentido e identidad | 209 |
| 6.5. Proyección hacia el futuro y participación | 211 |
| 6.6. Las trayectorias personales de aprendizaje en una educación distribuida e interconectada | 212 |
| Chapter 7. Conclusions | 217 |
| 7.1. Theoretical-epistemological, methodological and practical contributions | 217 |
| 7.2. Limitations and future lines of research | 222 |
| | |
| Referencias | 225 |
| Anexos | 252 |
| Anexo I. Guion de la entrevista | 253 |
| Anexo II. Protocolo de análisis | 256 |

Presentación

En la imaginaria colectiva, investigar suele asociarse al hecho de descubrir algo nuevo, entendido como aquello que suena desconocido y tremendamente específico. Por eso, mucha gente se extraña cuando les explico que nuestro objetivo en este trabajo es indagar en cómo los y las jóvenes aprenden. Así, sin muchas más concreciones en cuanto a una población, a un área temática, o a un contexto determinado, nos interesamos por cómo las personas aprenden a lo ancho y largo de sus vidas. La trampa, claro, está en que aquello que es nuevo no necesariamente tiene que ser algo poco conocido: descubrir algo nuevo también es volver a mirar de otra manera lo conocido, lo que siempre ha estado ahí. Y el aprendizaje, en nuestras prácticas, experiencias y nuestros discursos, siempre ha estado ahí. La mirada con la que nos acercamos a desgranar este fenómeno en esta tesis doctoral, en cambio, sí que supone un enfoque particular que, aunque se fundamenta en décadas de investigación educativa, todavía no es la visión más usual para el gran conjunto de la población y, en ocasiones, ni siquiera para la comunidad educativa.

Nuestro acercamiento al fenómeno de aprender es el del aprendizaje en sentido amplio, más allá de los contextos educativos formales, y de los contenidos y formas de aprender tradicionalmente asociados a estos. Hablamos de aprendizaje en la vida cotidiana, en la calle, en el hogar, en la cafetería, en el gimnasio o en internet; de aprendizaje con amigos y amigas, con monitores y monitoras o con familiares; de aprendizaje sobre materias escolares, sobre aficiones, sobre relaciones o sobre uno/a mismo/a. Y, lo más importante, es que esta vez hablamos del aprendizaje tal y como lo hablan, y lo viven, los y las jóvenes que ponen voz a este proyecto. En este caso, la falta de especificidad en cuanto a un contexto o un contenido de aprendizaje, incluso en cuanto a un perfil muy determinado de aprendiz, permite poner en valor una amplia diversidad de historias, concepciones y perspectivas alrededor del aprendizaje a través del tiempo y de

diferentes contextos, que nos ayudan a articular y enriquecer un modelo teórico en torno a cómo se aprende en la sociedad contemporánea.

Mi interés por entender –y por visibilizar– el aprendizaje en los diferentes contextos por los que transitamos en nuestro día a día no se remonta precisamente a mis años de escolarización obligatoria. Por aquellos tiempos, como muchos otros niños, niñas y adolescentes, participaba plenamente en mis prácticas escolares con “buenos resultados”, sin cuestionarme demasiado por qué íbamos a la escuela o al instituto, ni por qué teníamos que aprender aquello que teníamos que aprender. Cuando, ya de joven, empecé a estudiar psicología, comencé a dar clases particulares a adolescentes que tenían dificultades en el instituto; al mismo tiempo, empecé a hacer un voluntariado como monitor en el *esplai* al que había asistido como niño y como adolescente. Por un lado, en las clases particulares me encontraba con chicos y chicas que, más que dificultades para aprender, tenían dificultades para aprender una serie de contenidos que no les interesaban, y a los que muchas veces no le podían encontrar el sentido. Francamente, yo tampoco siempre lograba encontrárselo. Debía ser para un futuro mejor, pues el lema del instituto mismo, una cita atribuida a Cicerón, proclamaba que “las raíces del estudio son amargas, los frutos, dulces”. Mientras tanto, en el *esplai*, los y las *joves* de mi grupo vivían muchas experiencias que no solo les hacían disfrutar, sino que les hacían cambiar, crecer, ser más competentes. Estas actitudes y competencias les ayudaban a desenvolverse en diferentes contextos y resolver problemas complejos que se encontraban en el día a día, algo que me parecía lo suficientemente importante como para ser obviado en el único lugar por el que pasa la totalidad de la población: la institución escolar.

Todo esto empezó a provocar en mí pequeñas inquietudes que se transformaron en incomodidades, y más tarde en incipientes y difusos cuestionamientos del *statu quo*. En tercero de carrera, cursando la asignatura de psicología de la educación, estos cuestionamientos encontraron las palabras adecuadas para formularse. Las lecturas de Coll, en esa época, conectaban con lo que yo estaba viviendo en mis clases particulares y en mi grupo del *esplai*, dos actividades importantes en mi vida, y cobraban más sentido que nunca. Entender, al fin, aquello que ocurría a mi alrededor se tradujo, por un lado, en una intensa indignación con un sistema que parecía funcionar por inercia y estar cada vez más obsoleto, y, por otro lado, en un fuerte afán por hacer algo al respecto.

Así es como llegué al Máster Interuniversitario de Psicología de la Educación (MIPE) y a colaborar con el Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa (GRINTIE), dirigido por el Dr. César Coll, y adscrito al Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación de la Universitat de Barcelona. Mi participación en el grupo me ayudó a madurar, complejizar y precisar muchas de las cuestiones que me habían llevado hasta allí. Con mis compañeros y compañeras de equipo, a lo largo de varios proyectos de investigación de la línea *Actividades de aprendizaje, experiencias subjetivas de aprendizaje e influencia educativa en entornos presenciales, de e-learning y mixtos*, hemos estudiado, entre otras cosas, la participación y el aprendizaje de niños, niñas y adolescentes en contextos educativos y no educativos, la construcción de su identidad de aprendiz, y las prácticas escolares que promueven los aprendizajes con sentido y valor personal. Esto me ha dado varias herramientas teóricas, metodológicas, éticas y prácticas, y ha provocado que mi compromiso con la intervención educativa y la transformación social se vieran atravesadas por la sistematización, capacidad de análisis y reflexión de un equipo de investigación con una amplia experiencia e historia como la del GRINTIE.

Mi trayectoria a lo largo de estos años se concreta hoy en esta tesis doctoral. Con este trabajo, nos enfrentamos al reto de explorar el aprendizaje entre contextos, las experiencias subjetivas de aprendizaje y las conexiones entre experiencias de aprendizaje a través de diferentes contextos. Concretamente, nuestra finalidad ha sido contribuir al desarrollo de una formulación epistemológica, teórica y metodológica alrededor de la noción de *trayectoria personal de aprendizaje* y contrastarla y completarla empíricamente. Para ello, hemos llevado a cabo una doble exploración. En primer lugar, hemos realizado una exploración teórica, con el objetivo de definir nuestro objeto de estudio y construir un marco conceptual a su alrededor. En segundo lugar, hemos realizado una exploración empírica, mediante un estudio de casos múltiple que pretende explorar y describir en profundidad las trayectorias personales de aprendizaje de un conjunto de jóvenes con diferentes características y que se encuentran en momentos vitales diferentes. Más que centrarnos en un aspecto acotado del aprendizaje entre contextos, hemos optado por construir una visión lo más amplia y articulada del fenómeno que la etapa predoctoral nos ha permitido. En consecuencia, esta inmersión en el tema de las trayectorias de aprendizaje puede presentar en algunos momentos más dudas que certezas, y en otros solo señalar algunos aspectos relevantes que seguir desarrollando en el futuro. Pero, en su conjunto, consideramos que dibuja un panorama

complejo que no solo profundiza en el fenómeno del aprendizaje entre contextos, sino que pretende justificar la relevancia de su estudio en un contexto social como el nuestro, y ubicarlo en un entramado conceptual que nos ayude a buscar nuevas estrategias para orientar la transformación educativa.

El presente trabajo doctoral consta de siete capítulos divididos en tres partes. En la primera parte, mostramos la exploración teórica llevada a cabo durante el desarrollo de la investigación. El Capítulo 1, “Aprendizaje y educación en una sociedad fluida” sirve de introducción a la temática, de justificación de la relevancia de la investigación y del objeto de estudio en el contexto social, y de revisión y síntesis de otras investigaciones sobre el aprendizaje entre contextos. Específicamente, plantearemos que ciertos rasgos de la sociedad contemporánea han causado la emergencia de una nueva ecología del aprendizaje, y argumentaremos cómo esto ha amenazado el sentido tradicional de la educación escolar, urgiéndonos a trazar líneas de actuación hacia un modelo de educación distribuida e interconectada. En la última parte del capítulo revisaremos varias perspectivas que han estudiado el aprendizaje entre contextos y expondremos algunas razones por las que proponemos un enfoque particular para complementar y enriquecer estos trabajos. En el Capítulo 2, “La construcción de las trayectorias personales de aprendizaje”, propondremos una conceptualización teórico-epistemológica alrededor de la noción de trayectoria personal de aprendizaje. En primer lugar, revisaremos y definiremos conceptos como contexto, participación, vivencia y aprendizaje, y los situaremos en el proceso de construcción de trayectorias. Después, nos detendremos en los conceptos de experiencia subjetiva de aprendizaje y de conexión entre experiencias subjetivas de aprendizaje, y los relacionaremos con el sentido de los aprendizajes.

En la segunda parte, presentamos la exploración empírica que permite contrastar, completar y profundizar en la conceptualización teórica dibujada en los capítulos previos. En el Capítulo 3, además de recordar la finalidad de la tesis doctoral, definiremos los objetivos generales y las preguntas de investigación del estudio empírico. En el Capítulo 4, detallaremos el enfoque metodológico general de la investigación y el método empleado, esto es, los diferentes elementos del diseño del estudio empírico: el tipo de estudio, el procedimiento de selección y la descripción de los participantes, los procedimientos de recogida y análisis de los datos, y las consideraciones éticas. En el Capítulo 5, “Resultados”, presentaremos los resultados del

estudio empírico, divididos en los dos objetivos generales de la investigación. En primer lugar, expondremos los resultados relacionados con el objetivo 1, centrados en la identificación y caracterización de las experiencias subjetivas de aprendizaje. En segundo lugar, expondremos los resultados relacionados con el objetivo 2, centrados en la identificación y caracterización de las conexiones entre experiencias de aprendizaje. Cerraremos el capítulo con una síntesis de los resultados y su relación con cada una de las preguntas de investigación.

En la tercera parte, discutimos y relacionamos los resultados de la exploración empírica con el desarrollo teórico elaborado, y presentamos las conclusiones principales del trabajo. En el Capítulo 6, “Discusión”, ponemos en relación los hallazgos de nuestro estudio empírico con la propuesta de conceptualización teórica planteada en los dos primeros capítulos. Organizaremos el capítulo en función de 6 bloques que nos permiten integrar y relacionar diferentes aspectos que nos permiten describir y comprender algo mejor las trayectorias personales de aprendizaje. Los epígrafes se relacionan con la construcción discursiva de experiencias y conexiones; el aprendizaje y los discursos sobre qué significa aprender; la relación entre las conexiones entre experiencias, el sentido del aprendizaje y la identidad e identidad de aprendiz; la dimensión de proyección hacia el futuro de las trayectorias de aprendizaje y su relación con la participación en actividades; y el papel de las trayectorias personales de aprendizaje en un modelo de educación distribuida e interconectada. En el Capítulo 7, “Conclusiones y líneas futuras de investigación”, hacemos una breve síntesis de las principales ideas extraídas de nuestra investigación, en función de si suponen aportes teóricos, metodológicos o prácticos, y planteamos algunas limitaciones y líneas en las que seguir investigando en un futuro.

Este trabajo ha sido realizado como parte de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad del gobierno de España (PERSONAE – El desafío de la personalización del aprendizaje escolar: principios, posicionamientos e implementación en los centros educativos. Referencia: EDU2013-40965-R). El contrato predoctoral que he tenido con la Universitat de Barcelona ha sido financiado por las ayudas para la contratación de personal investigador novel (FI-2021) de la Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) de la Generalitat de Catalunya. Estas mismas ayudas me han permitido también realizar una estancia de investigación en la Universidad de Oslo como parte de mi formación predoctoral.

Parte I

Aproximación teórica

Capítulo 1

Aprendizaje y educación en una sociedad fluida

El aprendizaje humano es inseparable del marco histórico-cultural y de las prácticas sociales en las que tiene lugar. Así, la comprensión de un fenómeno de esta magnitud no puede lograrse al margen de la comprensión del escenario en el que se desarrolla la actividad humana. A lo largo de las últimas décadas, han tenido lugar una serie de transformaciones sociales, económicas, políticas, tecnológicas y culturales que han modificado profundamente el marco en el que las personas vivimos y aprendemos. El auge del sistema económico capitalista y la instauración generalizada de las tecnologías digitales e internet son dos de los hechos que están en el origen de estas transformaciones y que subyacen a la estructura de la sociedad globalizada actual (Castells, 1997; Jarvis, 2007).

Algunas de las características de esta sociedad globalizada son la movilidad migratoria masiva, la diversidad cultural y lingüística, la precariedad e inestabilidad del mercado laboral, el predominio del sector servicios o el apogeo de la cultura del espectáculo. Todas ellas tienen una incidencia más o menos directa en múltiples ámbitos de nuestras vidas (Coll, 2009); sin embargo, hay una serie de hechos especialmente relacionados con el aprendizaje que son de vital consideración para la investigación en ciencias de la educación y, concretamente, en psicología de la educación. Por un lado, porque afectan

al modo en el que comprendemos los procesos de aprendizaje en el escenario actual, y, por otro lado, porque cuestionan el sentido y el funcionamiento tradicionales de la educación escolar.

Iniciaremos este capítulo, pues, esbozando los rasgos de la sociedad actual que, desde nuestro punto de vista, son esenciales para conceptualizar qué significa aprender y educar en el siglo XXI. Seguidamente, argumentaremos cómo estos rasgos han puesto en peligro el sentido de la educación escolar, urgiéndonos a plantear cambios profundos para que esta pueda seguir cumpliendo su función de promover el desarrollo personal y la socialización sin dejar de lado el principio de equidad. Después, expondremos algunas líneas de actuación que pueden orientar esta transformación hacia un modelo de educación distribuida e interconectada. Por último, plantearemos que el estudio del aprendizaje entre contextos, y específicamente de las trayectorias personales de aprendizaje, emerge como uno de los desafíos más importantes de la investigación educativa para ayudar a orientar la transformación del sistema actual hacia un modelo más coherente con la sociedad fluida en la que vivimos.

1.1. La nueva ecología del aprendizaje

Uno de los rasgos que concierne a la naturaleza del aprendizaje en la sociedad contemporánea es que los contextos y las actividades que ofrecen oportunidades para aprender se han multiplicado y diversificado exponencialmente respecto a épocas anteriores. Una de las principales causas de esto han sido las tecnologías digitales, que, en una creciente tendencia hacia la globalización, han permitido la producción y la transmisión de un volumen incalculable de información (Castells, 1997). Dicha información llega a prácticamente todos los rincones del mundo en forma de significados y conocimiento (historias, documentos, diagramas, imágenes), pero también en forma de nuevas actividades, prácticas, comunidades e instituciones (Brown y Dugui, 2000). Así, algunos de los contextos en los que tradicionalmente hemos estado presentes, como el hogar familiar, las escuelas o la calle misma, cuentan ahora con un abanico más amplio y variado de actividades e información. Al mismo tiempo, se ha producido una proliferación de nuevos espacios de participación, desde centros culturales, bibliotecas, clubes deportivos, espacios de ocio, equipamiento público, organizaciones sin ánimo de lucro, etc., a comunidades virtuales de interés y de práctica, redes sociales, videojuegos y otros entornos en línea. Las prácticas que tienen lugar a

través de estos contextos son, además, cualitativamente diferentes, pues ha cambiado la manera de relacionarse, comunicarse y, en definitiva, participar en la vida social.

En todos estos entornos hay además nuevos actores implicados que nos ofrecen la interacción necesaria para construir nuevos conocimientos sobre el mundo. Más allá del profesorado en el marco de la educación formal, y de las clásicas relaciones de enseñanza-aprendizaje, los aprendices interactúan con muchos otros actores, estableciendo otro tipo de vínculos y relaciones. Los familiares, profesores, monitores y otros profesionales, junto a los amigos, compañeros e incluso desconocidos presentes en la red, actúan de enseñantes, guías y mentores, pero también de colaboradores, generando y compartiendo recursos, convirtiéndose tanto en coaprendices como en coeducadores (Cobo y Moravec, 2011). Un hecho especialmente interesante en el marco de la multiplicación y diversificación de contextos de actividad es que *los otros* no solo ejercen influencia educativa directa sobre los aprendices, sino que también actúan como intermediarios en la creación y el acceso a oportunidades de aprendizaje, orientándolos hacia diferentes contextos y actores con los que continuar aprendiendo (Barron, 2010).

Del mismo modo que ocurre con los actores, ha habido también un incremento y diversificación de los recursos, instrumentos y lenguajes presentes en los diferentes contextos de actividad. Sin duda, lo más destacable vuelve a ser el papel de la tecnología, que ha pasado a mediar la gran mayoría de las prácticas sociales y, cómo no, los procesos de aprendizaje. Por un lado, el acceso a dispositivos digitales, aplicaciones y redes sociales ha supuesto una enorme facilidad para acceder a información diversa. Con un dispositivo digital se puede acceder desde a recursos institucionalizados, como son los cursos abiertos masivos en línea o repositorios educativos abiertos, hasta a las propias comunidades informales de interés, práctica y aprendizaje que se generan en los foros y redes sociales. Por otro lado, además del incremento en el acceso y en la disponibilidad de los dispositivos digitales, el lenguaje multimedia e hipertextual le suma nuevas posibilidades al lenguaje letrado, convirtiéndose en un interesante instrumento semiótico desde el punto de vista del aprendizaje (Coll y Rodríguez Illera, 2008).

Un segundo rasgo tiene que ver con la disociación de muchos de los contextos que ofrecen oportunidades para aprender de un espacio físico determinado. La ubicuidad de las tecnologías digitales permite acceder a contextos socioinstitucionales, participar en actividades, relacionarnos con personas y utilizar recursos y materiales desde un dispositivo móvil en cualquier lugar. Muchas de las actividades que hasta ahora eran

presenciales se han desdoblado en el plano virtual, creando contextos híbridos entre lo analógico y lo digital, mientras otras nacen y se desarrollan directamente en entornos en línea (Cope y Kalantzis, 2009; Facer, 2011). Así, un estudiante dentro del aula puede participar de una actividad que poco tiene que ver con el contexto escolar, mientras que otro, desde la calle, puede estar totalmente conectado a su actividad académica. Esta no correspondencia entre un contexto de actividad y un lugar físico concreto, causada por la omnipresencia de la tecnología y la hiperconexión que permite, tiene dos importantes implicaciones. Por un lado, que la movilidad a través de diferentes contextos no implica necesariamente un desplazamiento, y, por otro lado, que las costuras entre contextos se desdibujan y las transiciones entre estos pueden darse de manera fluida (Wong y Looi, 2011). Por tanto, podemos afirmar no solo que el aprendizaje tiene lugar de manera distribuida y diversificada entre contextos, sino de manera continua y fluida a través de estos, tal y como veremos con más detalle a lo largo de este capítulo.

Además de estos cambios que afectan a dónde, con quién, con qué y cómo aprendemos, hay un tercer rasgo de la sociedad contemporánea que afecta al sentido mismo de educar: la pérdida de referentes estables que orienten la actividad humana. Una de las metáforas más populares en ciencias sociales para reflejar este fenómeno es la de *sociedad líquida*, propuesta por Bauman (2007), con la que llama la atención sobre el hecho de que las formas y estructuras sociales que sirven de marco de referencia para el desarrollo de los proyectos de vida personales son más perecederos que nunca. En tiempos anteriores, en una sociedad *sólida*, las instituciones, los hábitos o los modelos de comportamientos aceptables para el individuo estaban profundamente establecidos, permitiendo a las personas construir proyectos de vida a largo plazo. Actualmente, en la sociedad líquida, estas mismas estructuras que sirven de referencia para el desarrollo personal se encuentran en constante transformación y los proyectos de vida tienen que ser replanteados con rapidez para adaptarse a las características de cada momento. Esto, como veremos más adelante, plantea un importante desafío para la educación en su misión de preparar a las nuevas generaciones para el futuro (Tedesco, 2007).

Los tres rasgos expuestos han supuesto un cambio tan profundo que nos han llevado a afirmar en varias ocasiones que nos encontramos ante una nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2009, 2010, 2013; Engel y Coll, 2021; Engel et al., 2018; Engel et al., 2019; Martín, 2016; Pereira y Díaz, 2016), un nuevo ecosistema de la actividad social en el que han aparecido y se han consolidado muchos más entornos, actores y recursos con una influencia creciente sobre el desarrollo de los individuos, ha cambiado la manera de

acceder y moverse a través de ellos, y se han perdido las certidumbres respecto a las necesidades de aprendizaje futuras. Si bien las personas siempre han tenido oportunidades para aprender interactuando en cualquier actividad y contexto, las transformaciones aquí nombradas configuran un marco diferente a nivel tanto cuantitativo como cualitativo, y afectan prácticamente a todos los parámetros del proceso de aprender.

Es difícil pensar que las transformaciones sociales asociadas a la nueva ecología del aprendizaje vayan a revertirse en los próximos años. Al contrario, parecen avanzar y desarrollarse a un ritmo vertiginoso. Desde nuestra perspectiva, el carácter distribuido y fluido del aprendizaje, así como la incertidumbre respecto a futuras necesidades educativas, no se plantea como una preferencia, ni siquiera como una elección, sino como una realidad irrefrenable. Este diagnóstico se hace cada vez más evidente, a medida que observamos algunos síntomas de un malestar más o menos generalizado en torno al sistema educativo actual, desde diferentes áreas y en diferentes niveles. En el siguiente punto, nos detenemos un poco más en alguno de estos indicios, y en cómo no actuar con la rotundidad necesaria contribuye a una pérdida progresiva del sentido tradicional de la educación escolar.

1.2. El desdibujamiento del sentido tradicional de la educación escolar

La escuela moderna está siendo objeto de críticas y quejas en el dominio público que muestran cierta insatisfacción por parte del alumnado, el profesorado, las familias, los cargos políticos, los medios de comunicación y la población en general (Biesta, 2019). Algunos de los reproches pueden ser fruto de la impaciencia de una sociedad que demanda resultados, indicadores y medidas de éxito y eficiencia; otros, de una sobreexigencia a los centros de educación formal, en ocasiones convertidos en el chivo expiatorio de deficiencias remarcables en otros aspectos de la vida social como, por ejemplo, las desigualdades económicas (Berliner, 2003). Sin embargo, un análisis en profundidad del problema permite evidenciar el crecimiento de un desajuste entre las exigencias de la nueva ecología del aprendizaje y la organización y el funcionamiento de los centros escolares. Y es que, igual que muchas otras instituciones sociales y políticas, la capacidad de la escuela para ajustarse al escenario de la sociedad fluida ha sido, hasta el momento, más lenta que el propio avance de los fenómenos sociales (Collins y Halverson, 2010).

Así, mientras la sociedad de la información demanda una mayor flexibilización, capacidad de adaptación a los cambios, y competencia para aprender en múltiples contextos, el modelo de escolarización vigente en gran parte de las instituciones formales (ya sea la escuela, el instituto o la universidad) aún no consigue desprenderse de los objetivos y los modos de hacer de una época pasada (Coll, 2009; Collins y Halverson, 2010; Pérez-Gómez, 2010). En algunos casos, porque todavía existe el discurso dominante de una escuela homogeneizadora y rígida, orientada a la transmisión de conocimientos y habilidades específicas en situaciones abstractas y descontextualizadas, en pro de su aplicación en un futuro laboral inscrito en la sociedad industrial. En muchos otros casos, porque a pesar de haberse cuestionado con firmeza este modelo, y de haber hecho importantes replanteamientos y avances, la transformación todavía no ha sido lo suficientemente profunda. Una de las razones es que las propuestas de innovación han quedado en iniciativas poco generalizadas, o bien se han dibujado a un nivel legislativo, pero se han materializado de forma muy desigual en el conjunto de la sociedad. Otra razón es que, a pesar de lograr incorporar importantes cambios, todavía es pronto para que estos se orienten hacia un horizonte claro y compartido por los diferentes sectores sociales.

El síntoma más acusado de que los esfuerzos por transformar el modelo de escolarización tradicional todavía son incipientes e insuficientes es la percepción por parte de un número cada vez mayor de estudiantes de una desconexión entre los contenidos y formas del aprendizaje escolar y sus intereses y experiencias en el resto de ámbitos de sus vidas (Bergeson y Heuschel, 2006; Coll, 2013; Kumpulainen, 2014; Lemke, 2002). Esto produce una pérdida de interés generalizada en torno a unos contenidos curriculares y unas tareas a las que se les atribuye poca funcionalidad para construir un proyecto de vida personal y profesional, y que atienden escasamente a la diversidad de necesidades e intereses de cada estudiante. En casos extremos el desinterés y la desconexión percibida se traducen en abandono escolar, en niveles tanto obligatorios como postobligatorios; no obstante, la falta de compromiso con la institución educativa puede afectar también a aquellos sectores del alumnado que superan con éxito su escolarización, e incluso a parte del profesorado y otros profesionales de la educación (Bergeson y Heuschel, 2006; Fendler y Miño-Puigcercós, 2015).

A nuestro parecer, los indicios de una pérdida progresiva de sentido de los aprendizajes en el contexto formal son solo la punta del iceberg de un problema mayor y más profundo: el incremento de la inequidad social ante las dificultades de las instituciones

para garantizar las necesidades educativas de su alumnado. Uno de los amplios consensos en torno a la finalidad de la educación escolar es que debe promover el desarrollo de los individuos en dos sentidos. Por un lado, debe garantizar el desarrollo social, que permita a los futuros ciudadanos y ciudadanas comprender la sociedad en la que viven, participar de manera competente en ella y desarrollar la capacidad para transformarla; por otro lado, debe promover el desarrollo personal, permitiendo que cada persona construya su identidad y su proyecto de vida personal y profesional en dicha sociedad. Además, tanto las escuelas e institutos como la universidad cumplen con una función acreditativa de la realización de estos aprendizajes (Biesta, 2019; Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació). Pero, el elemento clave, la razón por la que estas funciones se les otorga a los centros de educación formal y no se restringe a las familias u otros contextos de desarrollo, es porque es el mecanismo que tenemos como sociedad para asegurar que todas las personas, independientemente de sus características y las de su entorno, logran alcanzar su desarrollo social y personal.

Así, las funciones socializadora, subjetivizadora y acreditativa de la escuela, en cualquiera de sus niveles educativos, solo cumplen su cometido cuando se rigen por el principio de equidad (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació; Marchesi y Martín, 2014; Marchesi et al., 2009). Es la consecución de la equidad educativa y social lo que explica y justifica la propia existencia de la institución escolar, común y pública, y en el caso de la educación primaria y secundaria, gratuita y obligatoria. Ahora bien, cuando lo que ocurre dentro de los centros educativos pierde progresivamente el sentido para los aprendices, mientras lo que ocurre fuera adquiere cada vez más peso e influencia en su desarrollo, la capacidad de la escuela para garantizar el principio de equidad en la satisfacción de las necesidades educativas de todo el alumnado se ve ampliamente resentida. El riesgo de acrecentar la inequidad educativa se manifiesta, al menos, en tres frentes.

En primer lugar, la desigualdad en el acceso a contextos y actividades extraescolares se puede traducir en una desigualdad de oportunidades de aprendizaje. Una evidencia un tanto obvia es que las personas que crecen con familias con mayor capital social y cultural pueden acceder a muchos más contextos y/o contextos con mayor capacidad para generar experiencias de aprendizaje significativas. Aunque esto siempre ha sido así,

y el entorno cotidiano extraescolar siempre ha producido desigualdades, esto es especialmente grave en el panorama que acabamos de dibujar. Además, aunque tradicionalmente se ha prestado atención a las desigualdades económicas y culturales, hay otros factores que tienen una fuerte influencia en el acceso a oportunidades de aprendizaje fuera de las escuelas, tales como el género, la edad, o el área de residencia (Forés y Parcerisa, 2021; Oller et al., 2020).

En segundo lugar, existe la posibilidad de que los conocimientos y competencias adquiridos durante la educación escolar y universitaria no se correspondan con las necesidades educativas futuras. Durante la era industrial, la calidad y la relevancia de la información y el conocimiento se mantenía más o menos vigente a lo largo de la vida, por lo que el objetivo de las instituciones formales era traspasar toda esta información a la ciudadanía durante la infancia y la juventud, y los principales retos eran el acceso a la educación y la atención a la diversidad del alumnado. En cambio, en el contexto de la sociedad líquida e incierta que hemos expuesto, es difícil tener certezas sobre los desafíos específicos a los que se enfrentarán los niños, niñas y jóvenes cuando lleguen a la edad adulta. En palabras de Tedesco (2007):

Vale la pena recordar una característica obvia del proceso educativo: si bien tiene lugar en el presente, la educación transmite un patrimonio y prepara para el futuro. Esta sociedad, donde se rompe con el pasado porque todo es permanentemente renovado y donde el futuro es pura incertidumbre, deja a la educación sin puntos de referencia. (p. 4)

Ante esta situación ¿cómo garantizar desde el sistema educativo la consecución de aprendizajes útiles para desarrollar un proyecto vital? Por ejemplo, quizá haya conocimientos y competencias que se están adquiriendo hoy en día en las aulas que, si bien son deseables, no son imprescindibles en este momento determinado y, en caso de necesitarse en un futuro, podrían aprenderse de otro modo y en otro lugar (Coll, 2007). Un ejemplo sencillo es la memorización de información que no contribuye al desarrollo de otras capacidades y que está al acceso de prácticamente cualquiera a un solo clic. Pero también podríamos referirnos a competencias profesionales específicas, que quizá puedan y deban aprenderse en un contexto de formación postobligatoria o en el propio contexto laboral. Del mismo modo, puede haber una serie de conocimientos y competencias que no se trabajan en el periodo escolar, porque no son relevantes todavía, pero que lo sean mucho más adelante en el tiempo. Así, el planteamiento inicial

según el cual la escolarización es el único contexto educativo con capacidad para satisfacer todas las necesidades educativas de un individuo parece imposible de asumir: no solo se aprende en múltiples espacios y momentos a lo largo de la vida, sino que es necesario que así sea. Un modelo de escolarización que no considere las oportunidades de aprendizaje existentes en otros contextos y momentos tendría graves dificultades para poder garantizar una educación equitativa para todo el alumnado.

En tercer lugar, existe el peligro de que el control de la influencia educativa más relevante para los niños, niñas y jóvenes pase de las instituciones educativas a otros actores e instituciones. Más allá de que haya personas con mayor acceso a oportunidades de aprendizaje fuera del contexto escolar que otras, una cuestión a plantearse es quién tiene el control de la influencia educativa en estos contextos. Si bien muchos de los nuevos contextos de aprendizaje, igual que las escuelas y universidades, se basan en una regulación pública, y las decisiones sobre el qué y el cómo aprender se basan en acuerdos políticos, legislativos y sociales, hay muchos más contextos que dependen de otros organismos e instituciones, mayoritariamente del sector privado, y cuya finalidad y buena intención no tiene por qué ser la misma que la de la educación formal. Así, empresas como las plataformas de *streaming*, las redes sociales o los medios de comunicación, por poner un ejemplo, podrían pasar a tener la voz predominante sobre la educación de la ciudadanía.

Por todo lo expuesto, si el sistema educativo se mantiene tal y como lo conocemos hoy en día, el riesgo de acrecentar la desigualdad educativa es cada vez más alarmante. El desequilibrio entre las instituciones educativas formales que tenemos y las que necesitamos, entre las exigencias de la nueva ecología del aprendizaje y el modelo educativo vigente, es un problema complejo y profundo que “se manifiesta en, y afecta a, todos los niveles de la organización y el funcionamiento de los sistemas educativos” (Coll, 2010, p. 19). El no poder dar respuesta a su finalidad principal con éxito nos llevaría a lo que ya consideramos una pérdida progresiva o un desdibujamiento del sentido tradicional de la educación escolar (Coll, 2013; Fullan, 2021).

Se podría pensar que, desde una perspectiva en la que se pone el aprendizaje en el centro del discurso educativo, estamos obviando la importancia de la enseñanza y de la pedagogía (Biesta, 2005, 2016). Incluso, que las críticas al funcionamiento del modelo subyacente al sistema educativo actual conllevan una apuesta por la desescolarización o la búsqueda de alternativas a la existencia de instituciones de educación formal. Nada

más lejos de nuestra intención, desde el enfoque propuesto, la escuela, entendida en sentido amplio y en todos los niveles educativos, es precisamente la pieza clave para revertir el riesgo de inequidad y poder dar respuesta a las necesidades educativas de las ciudadanas y ciudadanos del siglo XXI. No se trata de buscar alternativas a la escolarización (con, por ejemplo, propuestas como el *homeschooling*) sino de buscar alternativas al tipo de escolarización tradicional imperante, que en las últimas décadas ha dado varias señales de comenzar a resquebrajarse. Apostamos por la escuela, en primera instancia, porque no consideramos que se haya producido una pérdida absoluta del sentido de la educación escolar. Esta, incluso con todas sus limitaciones y desajustes, todavía sigue cumpliendo en cierta medida con la función para la que fue creada. Pero, especialmente, porque consideramos que la función de igualdad social solo puede desarrollarse desde las instituciones educativas, al promover unas prácticas extendidas, accesibles y comunes para el conjunto de la sociedad (Tarabini, 2020). Prescindir de la escuela solo supondría un riesgo todavía mayor de acrecentar las desigualdades sociales y educativas.

Ahora bien, para que esto ocurra, es necesaria una reflexión profunda sobre cómo repensamos el aprendizaje y la educación en la sociedad fluida. Es cierto que las escuelas y otras instituciones educativas, como hemos mencionado anteriormente, ya se están transformando, y que hay iniciativas interesantes que repiensen su función y sus maneras de hacer. Con todo, estas transformaciones, además de darse de manera lenta o desigual, se orientan en ocasiones a horizontes difusos, hacia metas contradictorias u objetivos poco consensuados. A veces, incluso, se basan en intuiciones y/o modas. Tampoco pueden seguir siendo transformaciones superficiales y periféricas, sino que deben darse en todos los niveles del sistema educativo, desde la legislación educativa hasta las mismas aulas. Por eso, no solo es importante, sino una obligación para los que nos dedicamos a las ciencias de la educación, que abramos en la comunidad educativa un debate profundo, exhaustivo y reflexivo, sobre cuál es el modelo de educación del futuro (Berliner, 2003). A continuación, queremos contribuir a este debate reflexionando en torno a lo que hemos llamado un modelo de educación distribuida e interconectada (Coll, 2004, 2009, 2010), que pretende afrontar algunos de los desafíos planteados hasta ahora, y que pone de manifiesto la urgencia de poner el fenómeno del aprendizaje entre contextos en el centro de la discusión académica y política en torno a la educación.

1.3. Un modelo de educación distribuida e interconectada

Si el aprendizaje se da de manera distribuida, interconectada y fluida, la influencia educativa que hasta ahora ha estado concentrada principalmente en los centros escolares debería poder tener una naturaleza y un alcance similar. Aunque históricamente la educación formal ha tenido el control sobre los conocimientos y competencias que la ciudadanía debe adquirir, es necesario ampliar la mirada del centro educativo a una red institucional y social si se quiere seguir teniendo el poder de garantizar que todo el mundo pueda aprender lo que necesita aprender. Cada vez hay más iniciativas desde la academia y la comunidad educativa que comparten esta premisa, y que ponen sus esfuerzos en desenmarañar y concretar qué significa y qué supone construir esta red. Hablar de un modelo de educación distribuida e interconectada es solo un esfuerzo más en esta línea, una propuesta que, a pesar de necesitar de mayores desarrollos, apunta ya en varias direcciones que nos podrían ayudar a superar la pérdida progresiva del sentido de la educación escolar. Seguidamente, presentamos cuatro líneas de actuación que condensan y orientan nuestra propuesta.

La primera línea de actuación, y el desafío principal de un modelo educativo de estas características, es la adopción de una visión de la educación en sentido amplio (Coll, 2010; Vadeboncoeur et al., 2014). Puesto que el aprendizaje tiene lugar más allá de las instituciones educativas y de sus profesionales, y más allá de la infancia, la adolescencia y la juventud, podemos afirmar que *educación* no es sinónimo de *escolarización*. Un modelo de educación distribuida e interconectada es, en esencia, el que reconoce la multiplicidad de espacios, tiempos, actores y recursos de aprendizaje que hay distribuidos en una red amplia y conectada de contextos institucionales de actividad. Para conseguir esta red, es necesario que todas las instituciones que puedan perseguir una finalidad educativa, como las bibliotecas, museos, centros culturales, o entidades de educación no formal, expliciten, negocien y compartan objetivos educativos. Aquellas otras instituciones que no forman parte de la comunidad educativa deberían igualmente tomar conciencia de que son contextos susceptibles de ejercer influencia educativa, y en consecuencia asumir cierta responsabilidad y compromiso con la educación de los y las más jóvenes. En definitiva, todas las instituciones deberían alcanzar un compromiso social que explicita las finalidades y responsabilidades educativas de cada una de ellas, y que establezca cuáles son específicas de un contexto y cuáles compartidas entre varios (Coll, 2013). En esta línea, la ley de educación española ya señala que:

Para garantizar una educación de calidad para todos los ciudadanos es imprescindible el compromiso de todos los componentes de la comunidad educativa y del conjunto de la sociedad. Una de las consecuencias más relevantes del principio del esfuerzo compartido consiste en la necesidad de llevar a cabo una escolarización equitativa del alumnado (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

Como vemos, este planteamiento no olvida a la escuela, sino que supedita su éxito al establecimiento de una red y un compromiso de corresponsabilización social. Así, la segunda de las líneas de actuación tiene que ver con el rol de la institución escolar como coordinadora y punto de interconexión de una red educativa amplia. Si hay algo que comparten los diferentes niños, niñas y jóvenes, es su paso obligatorio por los centros de educación primaria y secundaria. Por tanto, aunque haya aprendizajes que puedan realizarse en otros contextos y con otros actores, es responsabilidad de la escuela garantizar que estos tienen lugar. En el caso de la educación superior, pese a su no obligatoriedad, la función de universidades y centros de formación podría tener igualmente un papel articulador del aprendizaje en otros contextos, especialmente, como ya debería ser, con los espacios de práctica profesional.

De esta manera, los centros educativos siguen ejerciendo una acción educativa sistemática para que el alumnado desarrolle competencias transversales y específicas, pero no tienen la pretensión de que en sus aulas se puedan y se deban aprender todos los contenidos y competencias relevantes para vivir en sociedad. Además, estando en el centro de la red, los centros educativos pueden buscar la colaboración con diferentes instituciones y crear espacios compartidos de participación en los que el alumnado pueda adquirir y perfeccionar una serie de recursos discursivos, conceptuales y materiales que vayan más allá de lo escolar, y que se puedan desplegar y ajustar en múltiples contextos (Kumpulainen, 2014). En definitiva, se trata de pensar en la escuela como tutora: igual que la función de un/a tutor/a de un centro educativo es supervisar, apoyar y asegurar el bienestar y el aprendizaje de sus estudiantes en el resto de materias o espacios curriculares, la escuela debería hacer lo propio ampliando el foco a los diferentes contextos de participación de su alumnado.

Una tercera línea de actuación para acercarnos a una educación distribuida e interconectada consiste en realizar un replanteamiento del currículum desde una lógica competencial, transversal y habilitadora del propio aprendizaje entre contextos. A pesar

de que en el marco español y catalán, con cada nueva ley de educación se han propuesto cambios curriculares, usualmente estos se han centrado en sustituir o añadir materias específicas, acumulando y yuxtaponiendo contenidos y competencias hasta llegar a la saturación. Además, la propia noción de competencia, muy presente en el marco legal y académico, ha venido acompañada de ambigüedades e interpretaciones erróneas que se han traducido en prácticas todavía muy centradas en la transmisión de información y de contenidos (Pérez-Cabani et al., 2015).

Por eso, es imprescindible, por un lado, asumir definitivamente un modelo competencial, que entienda las competencias como la movilización de recursos personales y contextuales (incluidos los conocimientos específicos) para ajustarse a las particularidades de cada situación y resolver problemas complejos (Monereo y Pozo, 2007). Por otro lado, también es necesario priorizar el desarrollo entre el alumnado de aquellas competencias básicas imprescindibles (Coll, 2004, 2006; Coll y Martín, 2006) que, de no trabajarse en el marco escolar, ya no podrían ser desarrolladas en ningún otro momento o lugar. Esto no es incompatible con impulsar que cada estudiante pueda aprender tanto como le sea posible, y adquirir muchas otras competencias básicas deseables; sencillamente, establece una prioridad que permite distinguir cuáles son los aprendizajes más relevantes y asegurar que se trabajan con suficiente profundidad.

Entre las competencias que pueden ser imprescindibles en una sociedad fluida, cabe destacar aquellas que contribuyen a mejorar la propia capacidad de aprender, las cuales, bajo el nombre de competencia de aprender a aprender, han adquirido una fuerte presencia en los planes educativos de los últimos años. Y es que, en un contexto donde las oportunidades de aprendizaje están distribuidas, debería priorizarse que el alumnado: a) se reconozca a sí mismo como aprendiz más allá del contexto escolar, b) detecte sus intereses y necesidades de aprendizaje, c) identifique oportunidades de aprendizaje en múltiples contextos, y d) despliegue los recursos y habilidades necesarios para aprender en ellos. Para ello, es necesario prestar atención al reconocimiento que cada uno de los alumnos y alumnas hace de sí mismo como aprendiz, es decir, a su identidad de aprendiz (Engel y Coll, 2021; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2010). Ayudar a construir una identidad de aprendiz que habilite al alumnado a ser aprendices competentes en el ecosistema social actual debe ser uno de los objetivos a considerar cuando se planteen y se prioricen los aprendizajes curriculares (Solari y Merino, 2018).

La última y cuarta línea de actuación es la implementación de estrategias de personalización del aprendizaje escolar, ya sea en niveles obligatorios o no. Estas estrategias se caracterizan porque, además de atender a la diversidad de necesidades educativas de cada estudiante, incorporan sus experiencias, intereses y objetivos personales en las prácticas educativas para ayudar a que los aprendizajes escolares tengan mayor sentido y valor personal (Coll, 2016, 2018). Son prácticas de personalización aquellas que ayudan a cada aprendiz a comprender y resignificar experiencias pasadas o presentes, que contribuyen a tener una visión cada vez más completa del mundo que les rodea, y que les permiten proyectarse hacia el futuro e imaginar sus proyectos de vida personales y profesionales. En otras palabras, son las que se relacionan con lo que ha ocurrido, ocurre u ocurrirá en otros momentos y contextos en los que participan las personas.

Algunas acciones concretas que contribuyen a este fin son: a) desplegar mecanismos y procedimientos de coordinación con los actores principales presentes en otros contextos en los que el alumnado aprende, b) incorporar actores y recursos comunitarios del entorno escolar particular del alumnado, c) referir a contenidos y competencias culturalmente relevantes en el contexto inmediato del centro educativo, d) ayudar a identificar y resignificar las experiencias de aprendizaje del alumnado en contextos más allá del escolar, y e) hacer un seguimiento, apoyar y ayudar a enriquecer las oportunidades de aprendizaje que el alumnado tiene fuera del centro.

Como vemos, muchas de las prácticas de personalización implican la toma de conciencia y la reflexión por parte del alumnado sobre varios aspectos que le atraviesan más allá de en su rol de estudiante: sus intereses, vivencias, preocupaciones, decisiones, motivos, y su propia identidad (Membrive et al., 2021). Otras, implican directamente trabajar con las instituciones sociales que forman parte de la comunidad inmediata, e incorporar dentro de la escuela los recursos, actores y objetos de aprendizaje de otros contextos. Para ello, todas han de poner en relación lo escolar con lo extraescolar; han de conectar con los contextos, las experiencias y la vida cotidiana de cada aprendiz. En la medida en que las prácticas educativas logran esta conexión, ayudan a atribuir valor y funcionalidad a los aprendizajes y, en definitiva, a consolidarlos y dotarlos de sentido (Engel y Membrive, 2018; Esteban-Guitart et al., 2020).

En conclusión, un modelo educativo basado en una educación distribuida e interconectada es aquel que reconoce la naturaleza y las características de la nueva

ecología del aprendizaje, y que integra en su organización y funcionamiento los otros contextos institucionales y sociales que forman parte de la vida de los y las aprendices. Para alcanzar un modelo de estas características, el sistema educativo vigente debe replantear varios de los pilares en los que se sustenta, desde el lugar, el momento, los recursos y los agentes con los que pueden y deben aprender las personas, hasta la finalidad, el contenido y los métodos de aprendizaje. Cualquier acción en esta dirección, a nuestro parecer, supone un paso más hacia la recuperación del sentido de los aprendizajes escolares y, en última instancia, del mismo sentido de la existencia de la educación escolar.

A la hora de interpretar y concretar una propuesta como la expuesta, uno de los riesgos que se puede correr es el de generar una tendencia a la sobrepedagogización de la vida cotidiana (Sefton-Green, 2013; Sefton-Green y Erstad, 2016), esto es, a querer convertir cualquier ámbito y espacio de la vida humana en un contexto de enseñanza y aprendizaje. Es cierto que, en coherencia con cómo hemos definido la naturaleza misma del aprendizaje, reconocemos y asumimos que cualquier ámbito y espacio de la vida humana es de por sí un posible contexto de aprendizaje. Ahora bien, esto no implica que en un modelo de educación distribuida e interconectada el objetivo deba ser convertir cualquier situación en una situación de enseñanza y aprendizaje, ni que todo el aprendizaje siempre tenga que ser un aprendizaje conectado (Ito et al., 2020). No se trata tanto de pedagogizar cada actividad en la que participan los niños, niñas y jóvenes, sino de asegurarse de que cualquier persona, en caso de que lo necesite, tenga la capacidad y las ayudas necesarias para aprender en un lugar y un momento diferente del escolar o universitario. Y, al mismo tiempo, de aprovechar las vivencias que ocurren fuera del marco educativo formal para ayudar a que se aprenda mejor aquello que desde las instituciones formales se considere oportuno. Ignorar la importancia del carácter fluido y distribuido del aprendizaje supondría un riesgo mucho mayor para la equidad y la calidad de la educación que el que supone pedagogizar entornos de aprendizaje no formales.

1.4. El aprendizaje entre contextos

Todo lo expuesto hasta el momento pone de manifiesto la urgencia y la relevancia de ampliar el foco de los aprendizajes escolares o formales a los aprendizajes que tienen lugar en un ecosistema más amplio de actividades y contextos. No es de extrañar,

entonces, que la investigación educativa se haya esforzado en los últimos años en visibilizar y analizar este fenómeno. Por un lado, con propuestas que muestran el aprendizaje que ocurre fuera de los centros de educación formal y a lo largo de la vida; por otro lado, con estudios centrados no solo en estos contextos, sino en las relaciones de continuidad y discontinuidad que se dan entre dos o más de ellos.

En esta línea, han ido surgiendo y ganando relevancia a lo largo de los años varios conceptos que sirven para enmarcar, definir e interpretar el fenómeno del aprendizaje entre contextos. A continuación, presentamos una breve síntesis de algunas aproximaciones que nos han servido como punto de partida para el estudio de las trayectorias de aprendizaje, si bien es en el siguiente capítulo en el que profundizaremos en sus contribuciones para conceptualizar con mayor precisión nuestro objeto de estudio. Respecto a esta selección y clasificación, cabe señalar tres aspectos. Primero, que los conceptos revisados no son los únicos que han abordado el aprendizaje entre contextos, sino algunos de lo más relevantes en el campo de la investigación educativa desde perspectivas compatibles con una visión sociocultural sobre el desarrollo y el aprendizaje. Segundo, que cada aproximación no es un bloque único y estanco, sino que incluye un abanico de trabajos diversos que pueden mostrar diferencias de conceptualización entre ellos. Por último, que las categorías no son mutuamente excluyentes y algunos trabajos pueden referirse a más de uno de los conceptos expuestos. Las nociones que presentamos son las de *aprendizaje a lo largo de la vida*, *aprendizaje informal*, *ecologías de aprendizaje*, *aprendizaje conectado*, *cruce de fronteras*, *aprendizaje sin costuras*, *trayectorias de participación* y *vidas de aprendizaje*.

Aprendizaje a lo largo de la vida

Aunque la idea de que el ser humano aprende durante toda su vida puede remontarse a la edad antigua y abarcar todas las sociedades a lo largo del tiempo, la noción de aprendizaje a lo largo de la vida o *lifelong learning* ha estado especialmente vinculada al desarrollo de políticas educativas en sociedades occidentales a partir de mediados del siglo XX (Atchoarena y Howells, 2021; Edwards, 2000). De la mano de instituciones como la UNESCO, la OCDE y la Comisión Europea, el término se ha empleado para referirse a la necesidad de educación permanente y a la formación de adultos para el ámbito profesional (Field y Leicester, 2000; Jarvis, 2008; Vadeboncoeur, 2006). Más que un concepto, el *lifelong learning* se presenta como una necesidad, una meta o un fin

deseable, en el marco de una sociedad capitalista, con una economía cambiante y un panorama laboral cada vez más competitivo y demandante. En un contexto en el que la escolarización era considerada prácticamente el único entorno educativo, la enorme popularidad del aprendizaje a lo largo de la vida amplía el foco y pone la mirada en el aprendizaje de los adultos y en la educación más allá del contexto educativo formal.

Más tarde, autores como Banks et al. (2007) recuperan el término y proponen una definición más amplia, entendiendo el *life-long learning* como la adquisición de comportamientos fundamentales e información sobre el mundo, de manera principalmente intuitiva e inconsciente, desde la infancia hasta la vejez. Complementan la idea con la noción de *life-wide learning*, para referirse al amplio abanico de situaciones y localizaciones en las que experiencias nuevas ofrecen oportunidades para aprender, y de *life-deep learning*, para recoger todo el aprendizaje moral, religioso, ético y de valores sociales que se puede lograr en dichos contextos. Por su parte, Usher y Edwards (2007) elaboran una propuesta conceptual en la que el aprendizaje a lo largo de la vida va más allá de una visión ligada a las políticas, y pasa a ser definido como un proceso sociocultural que ocurre de manera situada en prácticas sociales que tienen lugar en cualquier momento; además, es un proceso dependiente de la actividad, el contexto y la cultura en la que está inmerso. Ambas aportaciones muestran una evolución del concepto hacia un modo de entender cuándo, dónde y cómo se aprende más que un discurso ligado a la educación permanente, a pesar de que este último siga teniendo cierta repercusión en algunos organismos e instituciones.

Aprendizaje informal

Otro de los conceptos que ha conseguido desplazar el foco de atención del aprendizaje en la educación formal es precisamente el de aprendizaje informal o *informal learning*. En muchas ocasiones, el aprendizaje informal ha sido entendido como cualquier tipo de aprendizaje que tenga lugar fuera de las instituciones de educación formal. En cambio, propuestas como la de Rogoff (2016) señalan que es la organización del aprendizaje, y no la localización, lo que determina su naturaleza informal; de hecho, dentro de las instituciones de educación formal puede haber una organización del aprendizaje no estructurada ni guiada, mientras que fuera de ellas pueden darse formas y estilos de aprendizaje totalmente estructurados y formales. Así, la autora plantea que el aprendizaje informal es aquel que se da de manera casual al participar en actividades

con valor y sentido para el aprendiz en las que no existe una relación ni un diálogo de carácter didáctico. Este tipo de aprendizaje implica normalmente la iniciativa y el interés del aprendiz, y permite movilizar competencias y conocimientos adquiridos en otras situaciones.

Aunque tradicionalmente se ha podido plantear como una noción opuesta al aprendizaje formal, las nuevas conceptualizaciones apuntan más a que se trata de una dimensión del mismo proceso. Al ampliar esta visión y abarcar una realidad más compleja que la dibujada en la dicotomía entre lo formal e informal, el constructo pierde utilidad como concepto teórico, puesto que pierde su precisión al referirse a un abanico demasiado amplio de actividades con configuraciones muy diferentes en cuanto a su forma, su estilo, su organización e incluso su localización (Sefton-Green, 2013). Además, el énfasis en este caso no está puesto en la conexión entre contextos, sino más en el estudio y la visibilización de un determinado tipo de aprendizaje. No obstante, como ocurre con las primeras acepciones sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, el concepto de aprendizaje informal ha sido muy relevante a la hora de cuestionar el discurso dominante que equipara el aprendizaje al aprendizaje escolar, ha influido en las políticas educativas y ha ayudado a repensar el modo de enseñar incluso en la institución formal (Vadeboncoeur, 2006; Rogoff, 2016).

Ecologías de aprendizaje

Una aproximación al aprendizaje entre contextos que también ha tenido una amplia repercusión en los últimos años es la conceptualización de las ecologías de aprendizaje o *learning ecologies* (Barron, 2004, 2006, 2010), fundamentada en las perspectivas ecológicas sobre el desarrollo y el aprendizaje (Bronfenbrenner, 1979). Una ecología de aprendizaje hace referencia al conjunto de contextos, configuraciones de actividades, materiales y recursos que ofrecen oportunidades para aprender tanto en contextos físicos como virtuales e híbridos. Es importante destacar que a pesar de emplear una metáfora que alude más al entorno que a la persona, el individuo constituye el nodo central del sistema, y las oportunidades de aprendizaje se generan tanto por los recursos disponibles como por los esfuerzos individuales del aprendiz. El aprendizaje tiene lugar, pues, gracias a la acción y disposición de la persona, pero también a los artefactos, los actores y los objetivos y normas de las comunidades de práctica que median la actividad.

Las investigaciones sobre *learning ecologies* han puesto el foco, en general, en el interés y la implicación de adolescentes y jóvenes por determinadas temáticas o prácticas, y en cómo buscan y generan oportunidades de aprendizaje que atraviesan diferentes contextos y actividades. Además, normalmente se han estudiado ecologías de aprendizaje relacionadas con el aprendizaje de la ciencia y el desarrollo del dominio de la tecnología. Esto ha llamado la atención sobre cómo se genera y se mantiene el interés a lo largo de una trayectoria de actividades de aprendizaje *interest-driven*, y en la capacidad de los aprendices no solo de escoger entre un abanico de oportunidades de aprendizaje, sino de generar las suyas propias (Barron, 2006). Actualmente, el uso del constructo en la investigación educativa aumenta a un ritmo lento pero constante, especialmente en el ámbito del aprendizaje *sobre y con* los dispositivos tecnológicos (Sangrà et al., 2019).

Aprendizaje conectado

Siguiendo la estela de las ecologías de aprendizaje, Ito et al. (2013) proponen la noción de aprendizaje conectado o *connected learning* como un marco interpretativo del proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, como una serie de estrategias para promoverlo. El aprendizaje conectado es aquel que logra establecer puentes entre tres esferas de la vida de los adolescentes y jóvenes que se relacionan con su aprendizaje: la esfera de sus intereses y aficiones; la esfera de las relaciones sociales, en la que se encuentran con sus iguales y mentores/as y hay un fuerte sentido de pertenencia; y la esfera de las oportunidades académicas, económicas y cívicas, en la que se involucran en actividades que les pueden ayudar a tener más oportunidades y reconocimiento en la vida adulta (Penuel y DiGiacomo, 2017; Livingstone y Sefton-Green, 2016; Maul et al., 2016). Para promover estas conexiones, proponen una serie de principios orientadores para el diseño de prácticas, tales como la realización de actividades orientadas a un producto, la explicitación de un propósito compartido o el establecimiento de objetivos desafiantes para el aprendiz (Ito et al., 2020).

Más que un concepto teórico, el *connected learning* representa una perspectiva y una agenda que pone de manifiesto la importancia de la conexión entre actividades y contextos de aprendizaje para garantizar la equidad social, así como destaca una serie de elementos que favorecen el diseño de prácticas y entornos educativos que generan compromiso e interés en la juventud y facilitan el aprendizaje conectado. Así, en la última

década se ha creado una red de proyectos y equipos de investigación que comparten ciertas asunciones teóricas, principios metodológicos y estrategias de diseño e intervención, que ha ayudado a revisar y sistematizar qué es y qué permite el aprendizaje entre contextos (Penuel y DiGiacomo, 2017)

Fondos de conocimiento y de identidad

Otra perspectiva interesada por la conexión del aprendizaje en diferentes contextos, y que nos arroja luz a la hora de comprender las trayectorias de aprendizaje, es la de fondos de conocimiento o *funds of knowledge* (Esteban-Guitart, 2016; González et al., 2005; Moll et al., 1992). Los fondos de conocimiento son entendidos como aquellos cuerpos de saberes y destrezas esenciales para el bienestar de una familia o individuo, acumulados históricamente y desarrollados culturalmente, y las interrelaciones entre estos y el entorno social. De hecho, desde este enfoque lo que se pretende es crear interrelaciones, especialmente entre el hogar y las instituciones educativas formales, para afrontar las desigualdades sociales y romper con las relaciones de poder que se establecen usualmente entre la institución escolar y el alumnado culturalmente diverso (Llopart y Esteban-Guitart, 2017; Subero, 2021). Para ello, se propone que los docentes realicen visitas a los hogares de sus alumnos y alumnas para crear relaciones de confianza, respeto mutuo y horizontalidad, y al mismo tiempo conocer los saberes y habilidades relevantes para la cultura familiar, con la intención de incorporarlos a las prácticas escolares y transformarlas (González-Patiño y Esteban-Guitart, 2014).

Posteriormente, a la propuesta se ha sumado la noción de fondos de identidad o *funds of identity* (Esteban-Guitart, 2016, 2021; Hogg y Volman, 2020; Subero et al., 2017) para referirse a aquellos fondos de conocimiento que son percibidos por los y las aprendices como relevantes para sus vidas y esenciales para la autodefinición, autoexpresión y autocomprensión de las personas. Así, se vincularía el sentido de continuidad que cada aprendiz experimenta entre sus experiencias de aprendizaje en diferentes contextos y la construcción de su identidad. Tanto la noción de fondos de identidad, como la de fondos de conocimiento, evidencian la necesidad de elaborar propuestas teóricas, metodológicas y de intervención que favorezcan la continuidad entre contextos para combatir el riesgo de desigualdad. Además, contribuyen a diseñar prácticas más inclusivas y culturalmente respetuosas, ayudando a superar la perspectiva del déficit en educación.

Cruce de fronteras

Del mismo modo que la perspectiva de fondos de conocimiento busca desdibujar las barreras que se dan entre el aprendizaje escolar y la familia, la perspectiva del cruce de fronteras o *boundary crossing* (Akkerman y Bakker, 2011; Bronkhorst y Akkerman, 2016; Wang, 2020) también aboga por eliminar fronteras entre contextos de aprendizaje. En este enfoque, el término *frontera* se entiende como las diferencias socioculturales entre dos contextos de actividad que generan un obstáculo a la continuidad del aprendizaje, y el cruce de fronteras se presenta como el proceso de negociar y combinar elementos de diferentes contextos para encontrar similitudes y generar situaciones híbridas. Para fomentar el cruce de fronteras, se proponen una serie de procesos como el *brokering*, consistente en la inclusión de representantes de otros contextos de actividad en una situación determinada de aprendizaje; los *boundary objects*, que se refiere a la utilización de instrumentos que establezcan una continuidad entre dos o más contextos; las *boundary interactions*, que conllevan programar visitas y actividades conjuntas de un contexto a otro; o las prácticas híbridas, que implican la creación de nuevos entornos que combinen elementos de dos tipos de contextos diferentes (Arts y Bronkhorst, 2019).

Así, igual que ocurre con el aprendizaje conectado y con los fondos de conocimiento, el enfoque del *boundary crossing* responde a un modo de entender unos procesos de aprendizaje determinados, pero también a una serie de estrategias y propuestas pedagógicas que buscan la conexión entre los contextos de aprendizaje en los que niños, niñas y jóvenes participan. También comparte con los otros enfoques la especial atención a las continuidades y discontinuidades que se dan entre el contexto educativo formal y los contextos no formales de aprendizaje.

Aprendizaje sin costuras

La idea de aprendizaje sin costuras o *seamless learning* nace en el campo de los estudios de educación superior, aunque ha tenido un especial protagonismo en el estudio del aprendizaje móvil (Wong, Milrad y Specht, 2015) y del aprendizaje ubicuo (Cope y Kalantzis, 2009), vinculado a la capacidad de aprender sin interrupciones a través de contextos mediados por tecnología. En definitiva, el *seamless learning* (Chant et al., 2006; Milrad et al., 2013; Wong y Looi, 2011; Wong, 2012) se refiere a una continuidad o

flujo en la experiencia de aprendizaje entre contextos. En esta propuesta, se le presta especial atención a la experiencia del propio aprendiz, quien puede entrar en un flujo de *engagement* con un tema de aprendizaje, sin prestar atención al tiempo transcurrido o al cambio del contexto. Aunque en cualquier punto los y las aprendices pueden ser conscientes del contexto y aprovechar los recursos que este ofrece, la experiencia general es más abstracta que la de aprendizajes concretos en situaciones específicas (Sharples, 2015).

El aprendizaje sin costuras se presenta, además de como un proceso, como una aspiración: una serie de habilidades metacognitivas, de estrategias psicológicas de regulación, o incluso un estado mental, que debe promoverse desde contextos educativos para lograr una cultura que ayude a aprender en cualquier momento y lugar. De este modo, los y las aprendices podrán identificar, abstraer y movilizar conocimientos contextuales a nuevas situaciones, y podrán dar sentido de continuidad al mundo independientemente del número y la naturaleza de contextos por los que transite. Igual que en las otras aproximaciones, muchas investigaciones se centran en el diseño de prácticas educativas que promueven conexiones en el aprendizaje entre contextos, todas relacionadas con la importancia del uso de tecnología, especialmente con el aprendizaje móvil, y usualmente partiendo desde contextos de educación formal y otorgándole un papel esencial al profesorado (Sharples, 2015; Toh et al., 2017; Wong, 2015).

Trayectorias de participación

Una de las propuestas que ha tenido mayor influencia en el campo de las trayectorias de aprendizaje es la de Dreier (1999, 2003, 2008) sobre trayectorias de participación o *trajectories of participation*. Según el autor, para comprender la acción humana, y concretamente el proceso de aprendizaje, no basta con atender a las situaciones aisladas en las que un sujeto se implica, sino que se deben considerar al menos dos elementos más: primero, que existen estructuras de práctica social (Dreier, 2009), una serie de arreglos, normas, expectativas e itinerarios preestablecidos que conectan la actividad de diferentes prácticas, restringiendo o generando las posibilidades de acción individuales; y segundo, que las personas deben articular y conducir su vida cotidiana (Dreier, 2016), en función de los motivos y deseos que persiguen, a través de diferentes

contextos. Cómo alguien participa en una situación depende del papel que ocupa esta situación en el marco más amplio de su vida cotidiana.

En este panorama complejo, el aprendizaje no se da por iniciado y terminado en una determinada situación, sino que está siempre en relación con conocimientos y habilidades que ya se tenían, que se despliegan en otros contextos, o que serán relevantes en otra situación. Y, además, guarda relación con una serie de propósitos que ordenan el día a día, y que pueden ir reconsiderándose y cambiando a lo largo del tiempo y el espacio. En otras palabras, para Dreier (2003), el aprendizaje no es nunca un proceso completo ni permanente, sino que se transforma a medida que se conduce la vida cotidiana entre contextos. Así, se pone el foco tanto en la importancia del contexto social e institucional a la hora de configurar trayectorias de aprendizaje, como a la subjetividad que mueve la participación de las personas a través de varias prácticas sociales. El interés por las trayectorias de participación rechaza poner el foco analítico en las situaciones inmediatas de aprendizaje, para centrarse en el aprendizaje que se da mediante la participación en la vida cotidiana: un aprendizaje que es a la vez subjetivo y sostenido socialmente.

Vidas de aprendizaje

El último de los conceptos que nos ayudan a aproximarnos al estudio de las trayectorias de aprendizaje también pone el énfasis en la perspectiva de los y las aprendices, igual que ocurre con el *seamless learning*. Se trata de la noción de vidas de aprendizaje o *learning lives* (Biesta, 2008; Edwards et al., 2009; Erstad et al., 2009; Erstad, 2013), la cual abarca una serie de estudios enfocados a comprender el aprendizaje *en y a través de* diferentes contextos de aprendizaje, así como a explorar las relaciones entre la trayectoria de aprendizaje, la agencia y la identidad. Así, varios temas en los que profundizan son el posicionamiento y re-posicionamiento de un aprendiz en las experiencias de aprendizaje que tiene en diferentes lugares (Erstad et al., 2009), la experiencia subjetiva de continuidad o discontinuidad en el aprendizaje entre contextos (Erstad, 2015), y cómo la narrativa y las historias de vida sobre uno mismo y su aprendizaje se convierten en recursos que se movilizan a lo largo del proceso de aprendizaje.

En definitiva, el término refiere más a una perspectiva y un interés por varios procesos que al proceso de aprender entre contextos únicamente. En sus trabajos, podemos

identificar varios aspectos que han sido de interés para las otras aproximaciones, como la importancia de comprender la perspectiva de la persona que aprende, la capacidad de esta de perseguir y generar sus propias oportunidades de aprendizaje, o la atención a la relación entre la identidad y la construcción de la trayectoria. En muchos estudios también hacen especial énfasis en el papel de la tecnología y de la *new media* como mediadores de la experiencia de aprendizaje. Por último, llaman la atención sobre el papel de la narrativa en la construcción de la continuidad entre el aprendizaje y la identidad de uno mismo remitiendo a múltiples contextos.

1.5. La metáfora de la trayectoria

Las ocho propuestas revisadas ponen de manifiesto el creciente interés por estudiar el aprendizaje como un proceso fluido, distribuido y conectado que tiene lugar en múltiples situaciones y contextos tanto a lo ancho como a lo largo de la vida. Todas ellas, con diferentes miradas, focos y matices, así como con diferentes niveles de explicitación y sistematización, ofrecen una visión de qué es el aprendizaje entre contextos, cómo puede articularse con otros constructos y qué implicaciones se derivan para el diseño de prácticas que promuevan las conexiones en el proceso de aprender.

Al atender a cada una de ellas por separado, en todas encontramos algún énfasis que es de especial interés a la hora de reflejar el fenómeno de aprender a través de diferentes contextos. Por ejemplo, desde la perspectiva del aprendizaje informal caracterizan la naturaleza de un tipo de aprendizaje que tiene lugar más allá de los contextos formales, mientras el enfoque de *boundary crossing* se preocupa por cómo se dan las continuidades y las discontinuidades entre contextos y actividades. Del mismo modo, los enfoques sobre aprendizaje conectado y fondos de identidad se interesan por los mecanismos que sirven para acercar prácticas y conectar aprendizajes, mientras las nociones de *seamless learning* y *learning lives* ponen sobre la mesa el componente vivencial y subjetivo del aprendiz en la experiencia de continuidad transcontextual. Si en lugar de aproximarnos a cada una por separado, tomamos una visión de conjunto, también observamos algunas tendencias y focos compartidos. Por ejemplo, observamos un predominio de los estudios sobre continuidades y discontinuidades entre un contexto de educación formal y otros contextos, una especial atención a las trayectorias construidas en torno a los intereses y las aficiones de los aprendices, y una

conceptualización que le otorga a la tecnología digital un papel central en la construcción de las conexiones entre aprendizajes. Esto aporta una visión rica y diversa sobre estos aspectos, al mismo tiempo que deja por explorar otros focos y otras áreas de investigación.

Bajo nuestra perspectiva, la metáfora de las trayectorias de aprendizaje refleja de forma adecuada gran parte de los supuestos teóricos en los que se basan las diferentes aproximaciones. De hecho, se trata de un término que ha sido ampliamente utilizado en el campo de la investigación educativa, ya sea como trayectorias de aprendizaje, *learning pathways* o *learning trajectories* (por ejemplo, Barron, 2010; Bricker y Bell, 2014; Coll, 2009, 2013; Edwards y Mackenzie, 2005; Engel et al., 2019; Erstad, 2015; Erstad et al., 2016; González-Patiño y Esteban-Guitart, 2014; Leander et al., 2010; Miño-Puigcercós, 2018). Incluso en los trabajos de las diferentes perspectivas expuestas, el término es empleado varias veces para referirse al aprendizaje entre contextos, a pesar de que prácticamente no se define. Podríamos decir que, en general, se da por hecho que hay un consenso sobre su comprensión, cuando las múltiples aproximaciones al mismo fenómeno son un indicio de que no es así, y de que su uso en ocasiones puede resultar confuso o ambiguo.

El uso de una u otra metáfora, y la precisión con la que se define y se enmarca en una propuesta teórico-empírica determinada, limita o habilita las concepciones que podemos tener sobre un fenómeno; en consecuencia, afecta al tipo de políticas e intervención educativa que se proponen desde la investigación. A nuestro parecer, hay varias razones por las que la metáfora de la trayectoria es especialmente interesante para llamar la atención sobre la naturaleza del aprendizaje entre contextos (Leander et al., 2010). En primer lugar, porque remite a la noción de trayectoria de participación (Lave y Wenger, 1991; Dreier, 1999, 2003), la cual refleja al mismo tiempo el carácter participativo y situado del aprendizaje en prácticas sociales determinadas y la multiplicidad y diversidad de las comunidades de práctica en las que las personas se involucran. En segundo lugar, porque el término enfatiza la movilidad del aprendiz y su capacidad de agencia más que en el contenido de aprendizaje o en el entorno de oportunidades de aprendizaje que le rodea. En tercer lugar, porque implica una direccionalidad que puede entenderse en dos sentidos: primero, como el movimiento a lo ancho de la vida, entre diferentes contextos en los que una persona participa en un momento determinado, y segundo, como el avance a lo largo de la vida, entre diferentes

momentos y situaciones a través del tiempo (Banks et al., 2007; Erstad, 2018). Por último, porque el concepto no se concreta en un tipo determinado de contexto, como el formal o el informal, ni en un contenido u objeto de aprendizaje específico, como el aprendizaje con tecnología o el basado en intereses, sino que abarca todos estos y más en un proceso que se presupone más amplio. En definitiva, nos parece una buena propuesta en el marco de las metáforas que reflejan la fluidez, la movilidad y la multidireccionalidad del aprendizaje (Fendler y Miño-Puigcercós, 2015).

Por todo lo expuesto, consideramos que elaborar una conceptualización alrededor de la noción de trayectoria personal de aprendizaje puede permitirnos avanzar a la hora de: a) reflejar los puntos en común y buscar consensos entre los diferentes conceptos empleados en la literatura, b) integrar aspectos que son tratados en algunos enfoques y obviados en otros, c) explorar nuevos focos que han quedado infrarrepresentados en las otras perspectivas, d) articular la noción en torno a una serie de conceptos teóricos que ayuden a formular un modelo, y e) ubicar la relevancia del concepto teórico en el marco de una propuesta epistemológica, metodológica, práctica y política. En el siguiente capítulo, pues, procedemos a presentar con mayor detalle una propuesta conceptual sobre las trayectorias personales de aprendizaje para abordar el estudio del aprendizaje entre contextos en el marco de una sociedad fluida.

Capítulo 2

La construcción de las trayectorias personales de aprendizaje

La noción de *trayectoria de aprendizaje*, igual que otros acercamientos al aprendizaje entre contextos, ha tenido un amplio calado en la investigación psicoeducativa desde aproximaciones de corte sociocultural. En cierta medida, también ha empezado a tener presencia en el discurso educativo, especialmente en el relacionado con prácticas de innovación escolar y con políticas educativas comunitarias (por ejemplo, Coll, 2018; Díaz-Barriga et al., 2020; Erstad et al., 2021; Esteban-Guitart, 2021). Aunque la popularidad del término haya logrado llamar la atención sobre el carácter fluido y distribuido del aprendizaje, su desarrollo como constructo teórico ha sido más limitado: suele utilizarse como un concepto general y se suele obviar o dar por sentado su significado, sin incluir muchos matices (Ludvigsen et al., 2011). Nos encontramos, pues, ante un concepto con peso y relevancia suficiente como para ser potencialmente útil en el estudio del aprendizaje entre contextos y en el diseño de intervenciones educativas, pero que tiene todavía un amplio margen de profundización, precisión y articulación conceptual.

En este marco, y para contribuir a la finalidad misma de nuestro trabajo, nos hemos propuesto presentar una conceptualización alrededor de las trayectorias personales de aprendizaje. Nuestra propuesta, de corte constructivista de orientación sociocultural, integra ideas de las principales aproximaciones al aprendizaje entre contextos, y pretende mostrar un posicionamiento frente a la comprensión de varios fenómenos y procesos implicados en su configuración. Esto supone revisar algunos términos que han sido polisémicos y repensar algunas nociones ampliamente compartidas desde una mirada acorde con la nueva ecología del aprendizaje, tales como *contexto*, *participación*, *experiencia* o *aprendizaje*. Por otro lado, se trata de un enfoque construido en torno a la idea de *experiencia subjetiva de aprendizaje* (Coll, 2019; Engel et al., 2019), que pone el énfasis no solo en el aprendizaje situado en diferentes contextos, sino en la reconstrucción discursiva y consciente que hace cada aprendiz de dicho aprendizaje. Las experiencias subjetivas de aprendizaje constituyen nuestra unidad de análisis y encuadran todo nuestro abordaje epistemológico, teórico y metodológico.

Así, en las primeras secciones de este capítulo expondremos nuestra comprensión acerca de las nociones de contexto, participación, vivencia y aprendizaje, y cómo estos fenómenos se organizan en la construcción de las trayectorias de aprendizaje. Después, nos detendremos en la noción de experiencia subjetiva de aprendizaje, para esbozar una definición sobre su naturaleza, sus características y sus componentes. Finalmente, nos centraremos en el papel de las conexiones entre experiencias para configurar trayectorias personales de aprendizaje que contribuyan a dotar de sentido los aprendizajes a lo ancho y largo de la vida.

2.1. Una aproximación relacional al contexto

El primer punto sobre el que conviene detenerse cuando ampliamos la mirada del aprendizaje en situaciones específicas al aprendizaje a través de varios contextos es la misma idea de *contexto* (Esteban-Guitart et al., 2018). Sin duda, se trata de un término que tiene un amplio uso dentro y fuera de este campo de investigación, y suele suponerse cierto grado de consenso en torno a su significado. Sin embargo, como expone van Oers (1998), normalmente las definiciones del término no se explicitan, generando ambigüedades en las explicaciones del aprendizaje y el pensamiento y entorpeciendo el desarrollo teórico. Incluso cuando estas definiciones sí son explícitas, los diferentes enfoques teóricos y epistemológicos que las enmarcan llevan a

interpretaciones muy diferentes del concepto y, por consiguiente, de las relaciones entre el individuo, su entorno y el aprendizaje (Edwards, 2000; Erstad et al., 2013).

La visión de contexto sobre la cual se ha fundamentado gran parte de las teorías sobre la acción, el pensamiento y el aprendizaje remite a una concepción estática del constructo, a la imagen de un contenedor en el que tiene lugar la interacción social (Lave, 1993; Leander et al., 2010). A partir de desarrollos teóricos de las propuestas de Vygotsky como la teoría de la actividad (Leontiev, 1978), la psicología cultural (Cole, 1996) o la teoría histórico-cultural de la actividad (Engeström, 2001) se desdibuja esta visión del contexto como espacio estático para poner el énfasis en las relaciones entre personas, artefactos, motivos y reglas en el desarrollo de una actividad. En definitiva, se desplaza la visión del individuo dentro de un contexto material, al sistema de actividad socio-material que genera un marco colectivo para la acción individual. En esta línea, podemos hacer una distinción entre las *perspectivas estáticas* y las *perspectivas relacionales* en lo que concierne a qué se entiende por contexto (Edwards, 2009).

En una perspectiva estática, se asume que el contexto es aquello que rodea una actividad (Erstad, 2012), un entorno físico cuyas características, su infraestructura y sus recursos materiales y personales tienen una influencia sobre la actividad individual de una persona. El contexto, visto así, precede a las prácticas que tienen lugar en él (Edwards, 2009). Además, usualmente este énfasis en lo material y externo, va acompañado de una comprensión del aprendizaje como un proceso interno sobre el que inciden directamente las variables contextuales o externas.

En contraposición, en una perspectiva relacional, el contexto se genera a partir de las relaciones que se establecen al llevarse a cabo una actividad determinada (Edwards, 2009; Jornet y Erstad, 2018; Lave, 1993; Leander y McKim, 2010; van Oers, 1998). Las personas, cada una con metas individuales y compartidas, los roles en los que se posicionan, las relaciones que establecen entre ellas, las normas explícitas e implícitas que rigen lo que se puede hacer y lo que no, y la distribución y uso de artefactos simbólicos, objetos materiales e infraestructura, constituyen la *actividad* (Kaptelinin y Nardi, 2006), y con ella, el marco relevante para la acción de un individuo particular. Muchas de estas características de la actividad están moldeadas, e incluso pre-establecidas, por normas y estructuras socio-institucionales. El entorno físico, desde esta perspectiva, no conforma todo el contexto, sino que es solo un elemento más del sistema de actividad (Engeström, 2001). El contexto, entonces, no precede a las prácticas

sociales que tienen lugar en él, sino que se genera a partir de ellas. Este tipo de enfoques facilita romper con la visión del aprendizaje como un proceso interno influido por variables externas, y permite vincularlo a un proceso interpsicológico que surge de la participación y las interacciones con el resto de personas y elementos que configuran una actividad. Además, pone de manifiesto la importancia de considerar la subjetividad, ya que son personas concretas las que con sus propósitos, emociones, intereses, etc., participan en una actividad y configuran lo que es o no contexto.

En definitiva, desde los enfoques relacionales se entiende el contexto como actividad, y se llama la atención sobre su naturaleza dinámica, sobre la participación activa de las personas involucradas, la interdependencia en las relaciones entre sujetos y artefactos físicos o simbólicos, y la bidireccionalidad entre aquello intrapsicológico e interpsicológico. En esta línea, se han desarrollado varios trabajos que profundizan en dichas ideas e incluso proponen términos alternativos a contexto. Por ejemplo, van Oers (1998) propone hablar de *contextualizing*, señalando que el sujeto crea el contexto al establecer las metas de su actividad e involucrarse de una determinada manera con lo que el entorno le ofrece como posibilidad. De forma similar, Gebre y Polman (2020), utilizan el término *active contextualization* para destacar el papel de la agencia de cada aprendiz a la hora de determinar cuál es el contexto relevante para un aprendizaje. Roth y Jornet (2014), por su parte, sugieren hablar de *contexture*, para enfatizar que el contexto es en realidad un entramado de relaciones dinámicas y mutuamente constitutivas que se dan entre una persona y su entorno simbólico y material. Todos estos trabajos contribuyen a romper con la imagen del contexto “como lo que rodea” y avanzar hacia una interpretación del contexto “como lo que se teje conjuntamente” (Erstad, 2012).

Ahora bien, las relaciones que configuran un contexto se pueden observar en diferentes niveles de concreción. Por ejemplo, si queremos focalizarnos en el aprendizaje de alguien durante su participación en una ONG, aquello que forma parte del contexto en el que aprende puede ser un viaje puntual, la realización de un proyecto de unos meses de duración, la actividad cotidiana extendida de la institución, o la propia legislación que regula este tipo de entidades. Desde una perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979), estas distinciones entre contextos más *macro* y más *micro* suelen ser representadas en términos espaciales, en las que unos sistemas *están dentro* de otros sistemas más generales (Dillon et al., 2008). No obstante, si nos atenemos a la idea del contexto como actividad, es interesante complementar esta visión espacial con la dimensión temporal

de los procesos que contextualizan un determinado fenómeno. Según Lemke (2000), la actividad humana está formada por múltiples procesos que tienen diferentes escalas de tiempo. Por ejemplo, si pensamos en una actividad escolar, la pronunciación de una palabra forma parte de una conversación, que forma parte de una sesión específica, y esta de una secuencia didáctica; a su vez, todos estos procesos forman parte de las prácticas escolares de un centro, e incluso del avance histórico y cultural de una sociedad determinada. Así, en lugar de pensar que cada proceso ocurre en un marco espacial determinado, se considera que son procesos rápidos que forman parte de procesos más lentos de la misma actividad; mientras tanto, los procesos lentos son el contexto, el telón de fondo, en el que ocurren los procesos más rápidos. Esta conceptualización ayuda a subrayar las múltiples capas de la actividad y su carácter dinámico y procesual al mismo tiempo.

Desde nuestro punto de vista, tomar tanto las coordenadas espaciales como las temporales nos permite complejizar la noción de contexto y distinguir entre ciertos niveles o grados de especificidad en la manera en la que este se concreta: la actividad conlleva algunos procesos más rápidos y locales, y otros más lentos y globales, y todos estos están articulados en una relación de interdependencia con cualquier situación en la que una persona puede aprender. La distinción de Hedegaard (2009, 2012) entre diferentes planos que inciden en el desarrollo infantil (*formal societal, general institutional, y activity setting*) nos ha sido especialmente útil para establecer una diferenciación analítica entre tres niveles de contexto, adaptando ligeramente la terminología propuesta por ella.

En primer lugar, todo proceso se enmarca en un contexto histórico-cultural, que se da en el plano social de una determinada cultura, recoge las tradiciones formalizadas en leyes y regulaciones, y condiciona la existencia de ciertas instituciones y prácticas sociales. En segundo lugar, existe un contexto general socio-institucional que refleja las características institucionales que permiten o restringen una práctica social, tal como las prácticas escolares, familiares, culturales, de ocio, religiosas, etc. En tercer lugar, si ponemos el foco en la acción individual, nos encontramos con el contexto de actividad entendido como el conjunto de relaciones entre personas, entornos y artefactos, tanto físicos como simbólicos, que implica la participación de un individuo en una actividad determinada. Un contexto de actividad se distingue de otro en términos del contexto socio-institucional en el que tiene lugar, las características del entorno físico, los otros actores con los que se interactúa, los instrumentos y recursos presentes, los motivos

para participar en la actividad, y las reglas que rigen la interacción entre los participantes (Engel y Membrive, 2018; van Oers, 1998). Los tres niveles mantienen una relación de interdependencia, de co-generación, a través del lenguaje y los artefactos semióticos que se mantienen estables en todos ellos (Lemke, 2000); significados y construcciones discursivas que se reifican en, por ejemplo, libros, leyes, dispositivos, instrumentos o edificios. Así, se hace patente que aunque los contextos de actividad se constituyen a partir de la interacción de individuos persiguiendo sus propias metas, esta interacción responde a patrones sociales y culturales más amplios (Edwards, 2009).

Tanto el contexto histórico-cultural como el contexto socio-institucional general son muy relevantes para comprender la actividad individual y los procesos sociales y colectivos, y son el foco de atención de múltiples estudios sociológicos y antropológicos. Sin embargo, adoptando un acercamiento psicológico al aprendizaje humano, cuando hablemos de trayectorias personales de aprendizaje que atraviesan diferentes contextos, en este trabajo haremos referencia principalmente al contexto de actividad particular de las experiencias de aprendizaje de los y las aprendices, sin olvidar su relación de interdependencia con los otros niveles del contexto (Dreier, 2016; Holland y Lave, 2009). Por ejemplo, para indagar en el proceso de aprendizaje de un o una joven en su contexto familiar, atenderíamos al contexto de actividad particular de su familia, aun siendo conscientes de su relación con un contexto socio-institucional general que modula dónde y cómo se llevan a cabo las prácticas familiares, y con las leyes y normas sociales de un contexto histórico-cultural que define, entre otras cosas, qué se entiende por familia y cuál es su función.

Comprender el contexto de actividad como un fenómeno relacional nos permite empezar a perfilar una definición de trayectoria que trasciende la idea del tránsito entre lugares estáticos y geográficamente demarcados, y que llama la atención sobre la implicación de una persona en un conjunto de contextos de actividad, definidos por el tejido relacional que se va configurando a partir de su participación en múltiples y diversas actividades. Esto implica dejar atrás la idea del individuo como sujeto paciente ante las circunstancias que le ocurren en una serie de lugares, para enfatizar su función de participante activo en diferentes actividades y prácticas sociales. La noción de participación, pues, conforma la otra cara de la moneda del contexto. A continuación nos detenemos un poco más en cuál es la relevancia de este énfasis en la participación y en cómo esta se entiende cuando nos interesamos por trayectorias amplias que abarcan múltiples contextos de actividad.

2.2. La participación como trayectoria

En las teorías socioculturales, la noción de participación ha sido central para explicar el aprendizaje y el desarrollo humano. Los trabajos acerca del *aprendizaje situado* (Greeno, 1997; Lave, 1988; Lave y Wenger, 1991) supusieron un salto del estudio del aprendizaje en situaciones experimentales, e incluso de laboratorio, a situar el fenómeno de aprender en el seno de las prácticas sociales. Para estos autores, el aprendizaje no se puede entender como un proceso cognitivo, descontextualizado e independiente de las prácticas sociales en las que emerge. Al contrario, aprender significa convertirse en miembro de una comunidad de práctica, interactuando con los otros participantes, construyendo una identidad y un sentido de pertenencia, y adquiriendo las destrezas y conocimientos necesarios para devenir un miembro capaz de ejercer una participación plena. De hecho, utilizan el término de *participación periférica legítima* para referirse a este proceso de aprendizaje mediante el cual participantes noveles logran convertirse en participantes reconocidos y plenos de una comunidad de práctica o interés. La participación individual siempre es parcial respecto a una actividad, ya que no representa la totalidad de la práctica social; pero, al mismo tiempo, ninguna actividad puede llegar a comprenderse al margen de las acciones y motivos de los participantes que la forman.

Sin duda, la perspectiva del aprendizaje situado ha destacado el carácter inherentemente participativo y social del proceso de aprender. Además, es coherente con las perspectivas relacionales sobre el contexto, enmarcando la participación individual en una serie de relaciones en las que las personas, la actividad y el entorno se constituyen mutuamente (Edwards, 2009). En esta línea, los estudios empíricos que tradicionalmente se han desarrollado desde este marco, usualmente se han centrado en analizar el aprendizaje como *participación periférica legítima* en una comunidad determinada (Leander et al., 2010). Su foco, pues, ha sido más local, para analizar con detalle el proceso de transformación y desarrollo de un miembro a lo largo de su implicación en una actividad. Al ampliar la visión del aprendizaje en un solo contexto al aprendizaje como trayectoria, es necesario complementar esta visión de participación con una mirada más amplia, que atienda al conjunto de contextos y actividades que conforman el día a día de los aprendices.

El concepto de trayectoria de participación (Dreier, 1999, 2003, 2008; Nielsen, 2008), que introdujimos en el capítulo anterior, es especialmente interesante para ampliar y complejizar qué entendemos por participación en nuestro acercamiento a las

trayectorias personales de aprendizaje. Para Dreier, participar no hace referencia únicamente a realizar actividades en comunidades de práctica determinadas, sino también a articular todas las actividades que conforman la vida cotidiana y que implican atravesar varios contextos que responden a una estructura de práctica social. Las personas participan en un amplio abanico de actividades por diferentes motivos, persiguen diferentes propósitos, ocupan diferentes posiciones, interactúan con diferentes co-participes, utilizan recursos variados y se encuentran con determinadas demandas, responsabilidades y posibilidades de acción. Algunas actividades son rutinarias, y se realizan de manera recurrente, incluso diariamente, mientras que otras solo se llevan a cabo de manera ocasional, durante un periodo específico de tiempo, o una sola vez en la vida.

En este escenario, la mayoría de prácticas sociales en las que participamos son policontextuales (Daniels, 2010; Edwards, 2009; Engeström et al., 1995; Erstad, 2012) e implican algún tipo de relación con otras prácticas. Esta relación se debe, por un lado, a que existen estructuras de práctica social (Dreier, 1999) que condicionan quién puede participar en qué contextos y qué papel pueden adoptar en ellos, y al mismo tiempo establecen itinerarios de participación que de forma obligatoria llevan a las personas a transitar por una serie de actividades. Las trayectorias educativas (Salinas et al., 2022), especialmente en la escolarización obligatoria, son un claro ejemplo en el que los y las estudiantes tienen un itinerario en el que es necesario pasar por determinadas prácticas para llegar a la siguientes, pero también ocurre con el acceso a cualquier contexto para el cual sea necesario algún requisito previo (de capacitación, como en el caso de conseguir el carnet de conducir; económico, como en el caso de acceder a determinadas extraescolares; etc.). A veces, aunque no haya itinerarios formales pre-establecidos, los discursos sociales también marcan y acotan las posibilidades de un individuo en su tránsito por diferentes prácticas. Por otro lado, la participación a través de contextos de actividad también depende de la agencia (Gilje y Erstad, 2016; Rajala et al., 2016b) del individuo, entendida como la capacidad de iniciar acciones orientadas a metas, que implican elección, autonomía y compromiso. Es decir, la policontextualidad también depende de aquellos aspectos identitarios, personales, que llevan a un aprendiz a perseguir los mismos propósitos en varias actividades tanto de forma simultánea como consecutiva, y a priorizar, ordenar y elegir en cuáles y cómo participar. Un ejemplo sería la propia actividad de aprender sobre alguna afición, cuando alguien tiene un interés personal que trasciende el contexto y le lleva al mismo tiempo a buscar oportunidades

para seguir aprendiendo en cursos formales, a hablar sobre ello con sus amistades o a producir contenido en comunidades *online*. De este modo, la articulación de trayectorias de participación tiene condicionantes de carácter estructural, al nivel del contexto histórico-cultural, socio-institucional y de actividad, pero también de carácter interpsicológico y subjetivo, al nivel de la agencia (los motivos, los intereses y las decisiones personales que orientan la acción).

Por todo esto, la participación es siempre particular para cada individuo (Dreier, 2016), en tanto que forma parte de una configuración compleja y única de actividades y contextos diversos que están interrelacionados. En efecto, aunque varias personas participen en una misma actividad, la posición que ocupa en el entramado de prácticas sociales en las que están involucradas hace de sus trayectorias de participación algo cualitativamente diferente y personal. Incluso cuando lo que se hace en un contexto determinado no tiene ninguna relación de continuidad con lo que ocurre en el resto, la discontinuidad existente forma parte de la construcción de una trayectoria de participación más amplia. Por ejemplo, en una misma sala de cine, viendo una misma película, puede haber varias personas para las cuales la participación en esa actividad ocupe un lugar muy diferente en el conjunto de actividades en las que se involucra, tanto si hay conexiones con otros contextos como si no; la participación en esa actividad no implicará lo mismo para quien haya ido obligado por su familia, que para quien haya ido porque le fascina la temática de la película o quien esté estudiando cinematografía. Orientar y articular la actividad en este ecosistema, *en y a través de* diferentes contextos dinámicos e interrelacionados, condicionados por la propia agencia y las estructuras de práctica social, es lo que Dreier (2011, 2016) denomina la conducción de la vida cotidiana. Desde nuestra perspectiva, no obstante, podríamos decir que es la misma construcción de trayectorias de participación, la materia sobre la cual se cimenta la construcción de las trayectorias personales de aprendizaje, como argumentaremos más adelante.

En síntesis, cuando hablamos de participación no nos referimos únicamente aprender a participar en determinadas comunidades, sino también a construir trayectorias de participación a través de todas ellas. Este enfoque nos parece especialmente relevante por varias razones. Primero, porque no caracteriza los diferentes contextos como un conjunto de contenedores aislados, sino como una red compleja de sistemas de actividad simultáneos e interrelacionados. Segundo, porque pone el énfasis en el movimiento del individuo y en la orientación de la acción hacia metas y objetivos –esto es, en la actividad misma– a través diferentes contextos. Tercero, porque tiene en cuenta tanto el papel de

la agencia, la identidad y la elección del individuo como las estructuras de práctica social a la hora de configurar las trayectorias. Cuarto, porque pone en valor la singularidad y unicidad de cada trayectoria de participación, como consecuencia del entramado de relaciones entre actividades y contextos. En último lugar, porque llama la atención sobre aspectos de la participación que son idiosincráticos para cada aprendiz, como los propósitos, motivos o intereses personales. Esta conceptualización en torno a las trayectorias de participación establece las bases de lo que entendemos por el proceso de construcción de trayectorias personales de aprendizaje. Ahora bien, como hemos ido viendo a lo largo de la exposición alrededor de las nociones de contexto y participación, esta explicación no puede hacerse al margen de la consideración de aspectos subjetivos y personales de los y las aprendices. Por ello, seguidamente nos centraremos en el correlato psicológico de la construcción de trayectorias de participación, es decir, en la vivencia de participación de las personas en múltiples contextos de actividad.

2.3. Vivencia y aprendizaje

La participación de una persona en una actividad se concreta siempre en una serie de eventos o situaciones, entendidas como interacciones puntuales e irrepetibles en unas coordenadas espacio-temporales determinadas (Daniels, 2010; Jornet y Erstad, 2018). La interacción entre el sujeto y su entorno físico y semiótico inmediato constituye, en el plano psicológico, la experiencia subjetiva de estar vivo, presente, participando de una actividad. En palabras de Dewey (1938), “una experiencia es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que, en el momento, constituye su ambiente [...]. El ambiente [...] es cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene” (p. 86). Esto supone el inicio de cualquier construcción interpsicológica de significados sobre el mundo y sobre uno mismo, es decir, de cualquier proceso de aprendizaje (Jarvis, 2009). No es de extrañar, pues, que tanto desde la psicología, como desde otras ciencias sociales interesadas en la comprensión situada del aprendizaje, haya habido un fuerte interés en la teorización alrededor de conceptos como el de *conciencia*, *experiencia* y *experiencia de aprendizaje*. Tomaremos algunas ideas de estos conceptos para explicar cómo la trayectoria de participación de un individuo es vivida desde el punto de vista de la subjetividad y transformada en procesos psicológicos que permiten aprender. Para ello, partiremos de la noción de *perezhivanie*, propuesta por Vygotsky (1934), y de

algunos de sus desarrollos más recientes (Clarà, 2016; Daniels, 2010; Fakhrutdinova, 2010; Mok, 2017; Roth y Jornet, 2014, 2016; Veresov, 2016; Veresov y Fleer, 2016), y la complementaremos con propuestas de otros autores y autoras que han tratado el tema de la experiencia.

El término ruso *perezhivanie* fue empleado por Vygotsky para explicar la relación entre el entorno social y el desarrollo de los procesos psicológicos del ser humano. A grandes rasgos, la *perezhivanie* hace referencia al encuentro entre una situación y un individuo, poniendo especial énfasis en la subjetividad y la emoción a través de la cual son vividas las circunstancias del entorno (Mok, 2017; Veresov, 2016). El término ha tenido una amplia popularidad en la última década, por un lado, porque pone en valor los motivos, las emociones y el sentido como componentes fundamentales de cualquier experiencia humana; por otro lado, porque busca superar el dualismo entre lo interno y lo externo al considerar las condiciones de la situación como parte inseparable del proceso psicológico de experimentar algo. Aun así, hay varias interpretaciones del concepto que pueden referir a fenómenos distintos (Clarà, 2016), así como diferentes traducciones del mismo término, tales como *emotional experience*, *lived experience* o *experiencing* (Blunden, 2016), lo que conlleva cierta ambigüedad e incluso discrepancias en la conceptualización del mismo. En este trabajo, pues, más que tomar una de sus acepciones, utilizaremos el término en español *vivencia* para referirnos a esta conciencia, subjetiva, de estar presente en una situación o evento determinado, en el marco de un contexto de actividad, y que comparte ciertos rasgos con las principales aproximaciones a la noción de *perezhivanie*. En nuestro marco, reservaremos la palabra *experiencia* para referirnos a las experiencias subjetivas de aprendizaje, un proceso de orden superior en el que se reconstruye discursivamente esta vivencia, y en el que ahondaremos más adelante¹. Desde nuestra perspectiva, la vivencia tiene tres rasgos definitorios esenciales que son de vital importancia para comprender cuál es el referente subjetivo de cualquier trayectoria personal de aprendizaje.

El primer rasgo definitorio de la vivencia alude a que esta es una unidad que contiene en su esencia al entorno y al sujeto de manera inseparable. La vivencia hace referencia a la actividad que se vive y a cómo la persona la vive al mismo tiempo (Veresov, 2016), es decir, es una unidad del *individuo-en-situación* (Roth y Jornet, 2014). Vygotsky (1934)

¹ En cualquier caso, cuando en el marco de la conceptualización de la vivencia mencionemos el trabajo de otros autores y autoras que utilizan la palabra *experiencia*, mantendremos el término y la acepción de estos.

formula que los elementos del entorno —o como diríamos en nuestro marco, de la situación y el contexto de actividad— aparecen de manera refractada en el prisma de la *perezhivanie* del sujeto. Esta idea de refracción es compartida por varios teóricos de la experiencia, que ponen el énfasis en la bidireccionalidad e indisolubilidad del sujeto y el entorno. Jarvis (2009), por ejemplo, considera que la experiencia ocurre en la intersección de la persona y el mundo/la vida. Roth y Jornet (2014), por su parte, aclaran que no se trata de que los elementos de la situación se encuentren en interacción con los procesos psicológicos de la persona, ni de que lo externo tenga una interpretación y un correlato directo en lo interno, sino que ambos convergen en una *transacción* a la que son inherentes. Billet (2008), al definir las experiencias de aprendizaje, resume bien esta idea con la que describimos la vivencia:

...it is not sufficient to understand learning experiences as something exercised by the world external to individuals and understood objectively by them, nor is it sufficient to understand learning experiences as entirely phenomenological and wholly individually constructed (as in mentalistic processing). Instead, these experiences are, on one hand, something negotiated between what the physical and social world suggests or projects and, on the other hand, individuals' construal and construction of that suggestion. That is, learning experiences comprise a duality between the institutional and brute facts that are encountered and individuals' subjective interpretation of and engagement with them (p. 38).

El segundo rasgo hace referencia a que la vivencia es un sistema complejo de múltiples procesos psicológicos de diferente naturaleza y de diferente orden. Así, no podemos decir que sea únicamente un proceso sensorial, intelectual, cognitivo, emocional, volitivo, etc., sino todo ello al mismo tiempo (Fleer et al., 2017; Roth y Jornet, 2014, 2016). Desde varias perspectivas se han propuesto distinciones entre varios tipos de procesos implicados en la experiencia humana que apuntan en esta dirección. Por ejemplo, Falsafi (2011), siguiendo la distinción de Wallon (1984) entre *marca* y *significado*, y de Jarvis (2009) entre la *experiencia primaria* y *experiencia secundaria*, supone que en toda experiencia tiene lugar una primera vivencia sensorial, emocional, rudimentaria y difusa, antes de cualquier procesamiento intelectual. Después, como dice Jarvis (2009), “we transform these sensations into the language of our brains and minds and learn to make them meaningful to ourselves – this is the first stage in human learning” (p. 25). En la misma línea, Fakhrutdinova (2010) considera que la *perezhivanie* forma parte de la

estructura de la conciencia, la cual está configurada en torno a un *continuum* de procesos que van de lo más sensorial a lo más reflexivo. Para la autora, la experiencia consta de dos *capas*: una existencial y otra reflexiva. La *capa existencial* de la conciencia hace referencia a las diferentes categorías perceptivas que, a través de los sentidos, conforman el sentido de realidad, de estar experimentando el mundo como algo que existe fuera del individuo. La *capa reflexiva*, en cambio, hace referencia a los significados y sentidos que se pueden construir con el lenguaje y el pensamiento acerca de dichas percepciones.

Siguiendo estas propuestas, desde nuestro punto de vista, una vivencia implica ciertos procesos perceptivos y sensoriales, pero también un grado de significación y conciencia por parte de los individuos. Al hablar de significados, cabe hacer al menos dos incisos. Primero, que los significados que se ponen en juego en la vivencia son una categoría de pensamiento, pero no son un proceso meramente cognitivo: son irreductiblemente intelectuales, afectivos y prácticos (Roth y Jornet, 2014). Segundo, que pueden distinguirse al menos dos tipos de significados. Por un lado, aquellos que refieren a generalizaciones compartidas sobre un objeto o una palabra (o, mejor dicho, un signo), que permiten la comunicación y el entendimiento entre personas al responder a una convención socialmente compartida (Fakhrudinova, 2010). Esta acepción es la que usualmente se ha denominado en la psicología cultural como *significado* o *meaning*. Por otro lado, aquellos significados idiosincráticos y subjetivos alrededor de un signo, que refieren a otras experiencias pasadas y personales del individuo ante signos similares. Este tipo concreto de significados es lo que usualmente ha sido llamado *sentido* o *sense*. En cualquier situación siempre hay cierto grado de significación, en tanto que le otorgamos un significado y un sentido al mundo que nos rodea. Este proceso, en la vida cotidiana, es prácticamente automático e inconsciente, pues las personas no estamos constantemente pensando sobre la significación que hacemos de cada situación de nuestras vidas. Ahora bien, mediante procesos reflexivos, pueden ir añadiéndose capas de significación, procesando la misma situación con funciones psicológicas discursivas más elaboradas y explícitas, que nos hacen tomar conciencia de nuestros propios significados y sentidos (Fakhrudinova, 2010).

El tercer rasgo definitorio de la vivencia es que se trata de un flujo. En todo momento estamos expuestos a la transacción con el ambiente, a una interacción física y material de nuestro cuerpo con el entorno natural, y también psicológica, de nuestros significados y sentidos, con el mundo semiótico. Por lo tanto, cualquier momento de

nuestra existencia consciente forma parte del flujo del vivir. No obstante, las personas podemos parcelar este flujo en categorías que dictan que una vivencia empieza y acaba en un determinado punto. Los cambios en el entorno, como un cambio de actividad o un evento inesperado, pueden provocar cambios en la significación de este flujo y hacer que las personas sientan que están en una situación diferente a la anterior y la siguiente. Tal y como dice Falzon (1998):

Encountering the world ... necessarily involves a process of ordering the world in terms of our categories, organising it and classifying it, actively bringing it under control in some way. We always bring some framework to bear on the world in our dealings with it. Without this organisational activity, we would be unable to make any sense of the world at all (p. 38).

Así, toda vivencia siempre tiene cierto grado de construcción de significados y sentidos. A veces, estos son prácticamente inconscientes, mientras que otras pueden reflexionarse y explicitarse discursivamente. De igual manera, a veces la vivencia es percibida como un flujo ininterrumpido, mientras que otras veces es posible identificarla como una vivencia independiente que alude a una situación específica. En cualquier caso, los significados que se ponen en juego en una vivencia son el mecanismo de la propia conciencia para interpretar el mundo, pero no son considerados, desde nuestro punto de vista, un aprendizaje en sí mismo. El aprendizaje humano, para nosotros, implica la construcción de significados que se integran de manera más o menos estable en los esquemas mentales de cada individuo (Coll, 1990; Illeris, 2009; Piaget, 1952). Aprender es más que transformar las percepciones y sensaciones en significado; aprender implica transformar nuestra biografía, incorporar los nuevos significados a quiénes somos, qué sabemos, qué sentimos y qué podemos hacer (Jarvis, 2007). Este acercamiento al aprendizaje es, hasta cierto punto, acotado, pues no presupone que cualquier significación de una vivencia se convierta en una experiencia de aprendizaje. Pero, por otro lado, supone una conceptualización amplia en la que caben muchos tipos de aprendizaje (conocimientos, emociones, actitudes, habilidades, valores, etc.), de diferente naturaleza (implícito y explícito) y sobre diferentes aspectos (sobre el mundo y sobre uno mismo), lo que ayuda a superar la visión tradicional dominante del aprendizaje como adquisición de conocimientos en contextos de educación formal (Lave, 2012).

Desde el punto de vista de las trayectorias de aprendizaje, este acercamiento a la vivencia y al aprendizaje es especialmente interesante porque constata que en cualquier situación y actividad se pueden construir significados de formas muy diversas que contribuyen al desarrollo personal y social. Por ello, precisamente, muchos estudios del aprendizaje entre contextos se han preocupado por identificar, *in situ*, las experiencias de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes en diferentes situaciones y actividades, y explorar las continuidades y discontinuidades a través de ellas (Bronkhorst y Akkerman, 2016). Desde nuestra perspectiva, la construcción de las trayectorias personales de aprendizaje se basa en estas experiencias, en las vivencias que dan como resultado algún tipo de aprendizaje, pero implica todavía un paso más. Partiendo de la base de que las vivencias pueden ser significadas con menor o mayor nivel de conciencia y explicitación, en nuestro trabajo nos centramos en aquellas vivencias que para las personas son conscientes, elaboradas discursivamente y relacionadas explícitamente con el aprendizaje. Acto seguido, profundizaremos en esta idea y expondremos su centralidad y relevancia en nuestra conceptualización de la construcción de trayectorias personales de aprendizaje.

2.4. Experiencias subjetivas de aprendizaje

Como hemos visto, todas las vivencias tienen un componente de significación, un nivel de conciencia que va más allá de la percepción sensorial. Y, además, todas las vivencias son susceptibles de generar construcción de significados y sentidos que pueden ser considerados aprendizaje. Estos dos procesos, el de construir significados que conforman la conciencia de estar viviendo algo, y el de construir significados sobre signos u objetos de aprendizaje que pasan a formar parte de nuestros esquemas de conocimientos, ocurren en situaciones o eventos irrepetibles, en unas coordenadas espacio-temporales determinadas. Incluso cuando alguien participa en actividades rutinarias, repetidas, ni las circunstancias personales ni las circunstancias del contexto de actividad son nunca exactamente iguales. En otras palabras, la vivencia de una situación y el proceso de aprender en esta solo ocurren una vez. No obstante, si tomamos la propuesta de la estructura de la conciencia de Fakhrutdinova (2010), podemos afirmar que la conciencia va más allá de la propia vivencia, y mediante procesos reflexivos se puede reelaborar y resignificar tanto la significación de la vivencia como de los aprendizajes realizados en esta, y generar así nuevos aprendizajes.

Imaginemos, por ejemplo, a una joven adolescente aficionada a los videojuegos multijugador masivos en línea (o MMOG, siglas de *massively multiplayer online games*). Una tarde cualquiera, en la que la chica juega a un videojuego de rol específico, forma parte de su flujo del vivir. En este flujo, las características personales de la joven (su identidad, motivos, emociones, conocimientos, habilidades, experiencias, etc.) refractan la percepción y la significación de la situación en la que participa y de su contexto de actividad. Psicológicamente, la joven puede percibir, significar y clasificar ese momento del flujo como diferente al anterior, en el que no estaba jugando a un videojuego, y experimentarlo como una vivencia determinada. En esta vivencia, tiene la posibilidad de realizar múltiples aprendizajes: un truco sobre los controles del videojuego, vocabulario nuevo en inglés, el trato diferencial que reciben algunas chicas *gamer* en contraposición a los chicos, o la gestión de su frustración cuando pierde una partida. Podría no aprender ninguna de estas cosas (es decir, no incorporarlo a sus esquemas de conocimiento y a su identidad), o podría aprender solo algunas de estas cosas y otras no; también, podría aprenderlas de manera inconsciente e implícita, e incluso aprenderlas de manera consciente y explícita. En todos los casos, independientemente de que haya aprendido o no, la adolescente, que recuerda esta vivencia, puede narrarla, reflexionarla y construir nuevos significados sobre: 1) haberla vivido, y 2) los aprendizajes realizados (o no) en ella. Esa misma noche, al conversar con su hermano y comentar la partida, podría aprender algo que no había aprendido en el momento de la vivencia, otorgarle nuevos significados y sentidos, e incluso relacionar, integrar o contraponer los nuevos significados a otros significados referentes a otras vivencias. En esta reconstrucción, puede cobrar relevancia cualquier aspecto de su vivencia, de la actividad y del contexto, que no tiene por qué ser siquiera una versión fidedigna de la realidad. Así, mediante el lenguaje, gracias a la elaboración discursiva necesaria para comunicarse con su hermano, la joven podría hacer explícitos determinados aspectos de la vivencia, como por ejemplo, que ha sentido un trato diferencial respecto al trato dado a los chicos, e integrarlo a otros significados previos que la llevaran a comprender de manera más compleja y relevante aspectos sobre la desigualdad de género.

Como ilustra el ejemplo, las personas podemos tomar los significados asociados al hecho de haber tenido una vivencia de participación en una actividad, ya sea real o imaginada, y recordarlo, narrarlo y resignificarlo, dando como resultado nuevos aprendizajes.

Desde nuestra perspectiva, una *experiencia subjetiva de aprendizaje*² (Coll, 2019; Engel et al., 2019; Falsafi, 2011; Valdés et al., 2016) es la re-co-construcción discursiva y consciente de una vivencia que, desde el punto de vista del o la aprendiz, se relaciona con un aprendizaje. En este sentido, las experiencias subjetivas de aprendizaje, igual que las vivencias, condensan y reflejan aspectos relacionados con las características de la actividad y su contexto, así como las características personales de los aprendices: sus experiencias pasadas, intereses, motivos, expectativas, etc. También comparten la complejidad de procesos de significación en la que lo emocional, lo volitivo, lo cognitivo, lo práctico, etc., está interrelacionado de forma indisoluble. Pero, a diferencia de las vivencias, las experiencias implican un grado de elaboración consciente en el que un o una aprendiz puede narrar la vivencia, empleando el lenguaje y el discurso como mecanismo semiótico, y relacionarla explícitamente con el hecho aprender. Como ilustra Ricœur (2000), “entre vivir y narrar existe siempre una separación, por pequeña que sea. La vida se vive, la historia se cuenta” (p. 192). A continuación, desgranaremos algunas de estas ideas, trazando lo que para nosotros son las características esenciales de toda experiencia subjetiva de aprendizaje.

a) Las experiencias son de naturaleza discursiva y consciente

Uno de los mecanismos psicológicos que permite a las personas organizar el pensamiento, el conocimiento sobre el mundo e incluso su propia identidad es la narración (Bruner, 1991; Díaz-Barriga, 2019; Fivush et al., 2019; Hammack, 2011; Pasupathi, 2001; Sfard y Prusak, 2005). La conciencia humana, como hemos visto, requiere de cierta significación de las vivencias, la cual en muchas ocasiones toma forma de pensamiento narrativo: los seres humanos (nos) contamos historias para ordenar y construir nuevos significados. Reconstruir una experiencia es un proceso psicológico que implica necesariamente contar una historia, aunque sea de forma parcial e incluso no verbalizada. Todas las experiencias de aprendizaje tienen al menos un *referente situacional*, esto es, que aluden a alguna situación real o imaginada en la que el sujeto participa de una actividad. Así, siempre incluyen algún tipo de narración, en la que se sitúa al individuo en un marco espaciotemporal determinado (específico o genérico), y en el que tiene lugar al menos una acción o suceso.

² A partir de este momento, nos referiremos a la *experiencia subjetiva de aprendizaje* también con los términos *experiencia subjetiva*, *experiencia de aprendizaje* y *experiencia*.

Ahora bien, desde nuestro marco, el interés por las experiencias subjetivas tiene que ver más con el proceso psicológico de reconstruir una vivencia que con la narración como producto que responde a una determinada estructura y elementos (Coll, 2019). De hecho, entendemos que en la construcción de experiencias se emplean otros elementos discursivos y procesos psicológicos que no se limitan al pensamiento narrativo. Al resignificar una vivencia hay enunciados y comentarios no-narrativos (Bal, 2009), tales como valoraciones, opiniones, posicionamientos, declaraciones, etc., que forman parte de la reconstrucción, pero no del desarrollo de la historia que se está contando. Por esto, preferimos hablar del carácter discursivo de la experiencia, sin equipararla al proceso de narración, y destacar la amplitud de recursos discursivos y semióticos que se pueden utilizar, a pesar de que podemos encontrar muchos puntos en común con los acercamientos narrativos a la experiencia³.

En relación con su carácter discursivo, podemos afirmar que la construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje es también consciente. Es decir, que implica un grado de reflexión y resignificación que hace que las personas, inevitablemente, utilicen el discurso para pensar sobre la vivencia (Fakhrutdinova, 2010). No obstante, esto no quiere decir que la reconstrucción de experiencias sea intencional. Reflexionar sobre una vivencia de participación y resignificarla es algo que, muchas veces, ocurre de manera espontánea, en el propio flujo de pensamiento: una persona, en cualquier momento, puede recordar alguna actividad en la que ha participado y construir nuevos significados sobre ella. En otras ocasiones, este esfuerzo sí puede ser intencional, como, por ejemplo, cuando se quiere explicar a un interlocutor algo que ha ocurrido o cuando se escribe un diario. De cualquier modo, sea intencional o no, la reconstrucción discursiva de la experiencia nunca es inconsciente para la persona que piensa sobre sus vivencias de participación.

b) Las experiencias son una reconstrucción

La vivencia de participación de un individuo en una situación, así como su contexto de actividad (asociado a un contexto socio-institucional general y a un contexto histórico-cultural determinado), conforman el referente situacional de una experiencia subjetiva de aprendizaje. Todos los significados nuevos que se generan al narrar o pensar una

³ Aun así, hablaremos en términos de *narrativas* o *narración* cuando los autores o autoras citadas así lo hagan.

misma situación, son siempre una reconstrucción discursiva de la misma, la cual adquiere otro estatus psicológico. El fenómeno psicológico de la vivencia termina con la situación; a partir de ahí, todos los nuevos significados que se reconstruyen en torno a esa vivencia forman parte del proceso de reconstrucción de la experiencia subjetiva, que puede hacerse de manera recursiva. En palabras de Coll (2019), “mientras la situación o actividad que es el referente de una experiencia subjetiva de aprendizaje permanece estable, esta, la experiencia subjetiva de aprendizaje, es susceptible de ser objeto de un proceso sin fin de reconstrucciones sucesivas” (p. 6). Aunque una experiencia se asocie a una o más actividades específicas, los significados en torno a estas se transforman en cada nueva reconstrucción discursiva (Camia y Habermas, 2020; Engel et al., 2019). Cada una de las reconstrucciones de una vivencia es, de hecho, una nueva experiencia subjetiva de aprendizaje; en cambio, el referente situacional que constituye el objeto de las diferentes reconstrucciones permanece invariable.

El hecho de considerar cada nueva reconstrucción como una nueva experiencia subjetiva de aprendizaje no es baladí. Al contrario, tiene una explicación teórica fundamental para nuestra conceptualización de las experiencias. Y es que, cada nueva situación en la que se reconstruye una vivencia es en sí misma una nueva vivencia, con otro referente situacional que impacta también tanto en el proceso como en el producto de la reconstrucción. En otras palabras, la experiencia no solo engloba la vivencia de una situación o actividad pasada en la que se ha aprendido algo, sino también la misma vivencia de estar reconstruyendo, en una situación presente, esa vivencia original. Este segundo referente situacional remite a la situación de reconstrucción, que igual que todas las vivencias, forma parte de un contexto de actividad con otros participantes, relaciones, recursos, motivos para participar, etc., vinculado también a un contexto socio-institucional e histórico-cultural determinado. Dreier (2009) da cuenta de la importancia de esta nueva situación para la construcción de significados cuando afirma: “reflections, say, in therapy sessions, in one’s room at home behind closed doors, on a walk in the woods, in conversations with close friends, in writing, and so on, have different experiential qualities, proceed differently, and may lead to different understandings” (p. 197). En cualquiera de estas situaciones, la finalidad de la reconstrucción y los recursos discursivos que se tienen al alcance y se ponen en juego pueden ser muy diferentes, dando lugar a construcciones de significados únicas mediadas por la propia participación en la situación de reconstrucción. En definitiva, las experiencias subjetivas de aprendizaje tienen al menos dos referentes situacionales:

primero, la vivencia de la situación de origen en la que se considera haber aprendido algo, y segundo, la vivencia de la situación de reconstrucción.

Sin embargo, aunque toda experiencia tiene como mínimo estos dos referentes situacionales, el fenómeno puede complejizarse cuando, en lugar de referir a una sola situación, atañe a un conjunto de situaciones o actividades distribuidas a lo largo del tiempo y/o el contexto de actividad. Por tanto, las experiencias subjetivas pueden tener más de dos referentes situacionales, cuando el referente original (el de la situación de aprendizaje) es extendido o general. Así, podemos distinguir entre dos tipos de experiencias de aprendizaje, en función de la concreción o generalidad del referente situacional: por un lado, las *experiencias de aprendizaje específicas*, que tienen un referente situacional único e identificable (por ejemplo, una conversación, un curso, o un viaje), y, por otro lado, las *experiencias de aprendizaje genéricas*, que aluden a múltiples referentes situacionales con múltiples coordenadas espacio-temporales (por ejemplo, “en la infancia”, “cuando iba a clase de idiomas”, “siempre que hago deporte”...). Esta distinción es equivalente a la propuesta por Falsafi (2011), quien distingue entre *micro-historias de tipo A*, cuando la experiencia de aprendizaje refiere a un único evento definido espacio-temporalmente, y *micro-historias de tipo B*, cuando incluye grupos o tipos de situaciones extendidas en el espacio-tiempo, y que refieren a más de un contexto socio-institucional.

c) Las experiencias son una coconstrucción

Cuando decimos que la vivencia de la situación de reconstrucción es un referente situacional que media la construcción de las experiencias, estamos asumiendo también la importancia que tienen los otros agentes que participan en dicha actividad. Al referirnos a la experiencia subjetiva de aprendizaje como una coconstrucción, queremos destacar precisamente que los interlocutores presentes en la situación de reconstrucción no son meros agentes pasivos, sino que modulan de manera activa, con sus aportaciones, la construcción de la experiencia:

The principle of coconstruction is that any autobiographical recollection in conversation is the product of both the speaker and the context [...] Qualities of the speaker and listener influence the reconstruction of events in conversation, as do the larger context within which the reconstruction takes place and prior

conversational tellings [...] The coconstruction of events characterizes every occasion on which we talk about an experience (Pasupathi, 2001, p. 652).

Cada aprendiz, en el momento de narrar su experiencia, escoge hablar de determinados eventos o situaciones, y los interpreta y resignifica en función de los objetivos del diálogo con sus interlocutores. Además, los interlocutores hacen intervenciones y aportaciones que orientan la reconstrucción, tanto de forma voluntaria como involuntaria: hacen preguntas y comentarios, piden aclaraciones, muestran entusiasmo, desaprobación, confusión o aburrimiento, etc. (Bavelas et al., 2000; Bamberg, 2004; Pasupathi, 2001; Pasupathi y Billitteri, 2015). El reconocimiento y la interpretación que hace el hablante de estas señales, ya sean intencionales o no, forma parte de uno de los referentes situacionales de la experiencia, y por tanto, tienen una incidencia en los significados construidos en ella. Del mismo modo, el rol que adopten los interlocutores, y las relaciones de poder establecidas entre ambos, también median la reconstrucción; probablemente, no es lo mismo conversar con un amigo, con un profesor, con un desconocido o con un investigador.

De todas maneras, una experiencia subjetiva es una coconstrucción incluso cuando no hay otras personas copresentes en la actividad, o las hay pero no mantienen ningún intercambio comunicativo con el narrador (Coll, 2019). Autores como Bakhtin (citado en Werstch, 1993) ponen de manifiesto cómo la dialogicidad entre distintas voces y posicionamientos tiene lugar incluso en la actividad mental intrapsicológica. Como explican Solari y Martín (2018), “desde una perspectiva bajtiniana, el diálogo no se reduce a las interacciones lingüísticas entre dos personas, sino que hace también referencia al modo en que en una misma persona coexisten diversas voces que se ponen en contacto” (p. 63). Los enunciados que produce alguien al narrar(se) sus experiencias y su propia identidad surgen de la multivocidad, de un conjunto de posiciones de origen social que interactúan y dialogan. Cuando alguien reconstruye sus experiencias subjetivas de aprendizaje, pues, utiliza recursos discursivos y voces de origen social, maneras de pensar que aluden a personas, objetos e instituciones con las que interactúan en múltiples prácticas y contextos (Engel et al., 2019). Estas voces, además, en ocasiones están presentes en el propio uso de instrumentos o artefactos semióticos, como un libro, una canción o un diario personal. En conclusión, en la construcción de experiencias existe siempre una multivocidad invisible, una dialogicidad oculta, mediante la cual las

personas, incluso estando físicamente solas, dialogan consigo mismas poniendo en juego voces y posicionamientos atribuidos a personas particulares, colectivos genéricos, instituciones e ideologías (Santamaría et al., 2013; Solari y Martín, 2018).

d) Las experiencias se relacionan explícitamente con el aprendizaje

La cuarta de las características esenciales de las experiencias subjetivas de aprendizaje es que versan sobre el aprendizaje. Aunque el proceso reflexivo en torno a las vivencias es un proceso más de la conciencia humana, y puede girar en torno a cualquier significado, en el marco del estudio de las trayectorias de aprendizaje nos es de interés siempre que remita a la realización de aprendizajes. Por tanto, hablamos de experiencias de aprendizaje únicamente cuando el objeto de la reconstrucción son situaciones y actividades en las que los y las aprendices consideran haber aprendido algo, o bien que les hacen aprender en el momento de la reconstrucción discursiva. Esto conlleva al menos dos suposiciones: primero, que los significados objeto de aprendizaje deben ser conscientes para quien reconstruye la experiencia (a diferencia de los aprendizajes realizados en la vivencia, que pueden ser implícitos); y segundo, que la construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje depende de qué considera cada individuo que significa aprender y ser un aprendiz (Falsafi, 2011; Largo et al., 2015). La primera de las suposiciones resulta evidente en tanto que las experiencias subjetivas son construcciones discursivas conscientes, por lo que el aprendizaje referido tiene que ser identificado como aprendizaje para poderse reflexionar. En cuanto a la segunda suposición, nos lleva directamente a plantearnos el papel de los discursos sociales sobre los que se sustentan las concepciones personales en torno al aprendizaje.

Según Foucault (1979), los discursos son sistemas de pensamiento que describen y categorizan el mundo social, ponen de relieve determinados fenómenos y construyen objetos de conocimiento. El discurso ordena y reproduce una serie de patrones de pensamiento, de significados, que se materializan en construcciones discursivas, tanto lingüísticas como materiales, de las que los individuos se pueden apropiar. En esta línea, Hammack (2011) explica que las personas construyen el sentido del mundo y de sus experiencias mediante narrativas que existen tanto en el plano social como en el psicológico. Por una parte, en el plano social, encontramos unas narrativas predominantes, denominadas *master narratives*, entendidas como significados e historias que explican y categorizan la realidad desde el punto de vista de determinados

colectivos. Por otra parte, en el plano psicológico, los individuos construyen narrativas individuales al apropiarse de significados que se manifiestan en las prácticas en las que participan, incorporando las *master narratives* a su pensamiento, a su manera de comprender el mundo y de hablar sobre él. Así, los individuos, mediante la acción, se apropian o rechazan los discursos con los que se encuentran en el entorno social, y en consecuencia, los perpetúan, los transforman o los desechan (Hammack, 2011). Los discursos, por tanto, forman parte del pensamiento humano y conciernen a cualquier significado que alguien pueda (re)construir sobre el mundo, por lo que necesariamente median la construcción de experiencias subjetivas. Como expone Falsafi (2011):

On the one hand, [Discursive patterns] facilitate the process of meaning construction by providing the individual with indications on how to understand her experience and herself in it. On the other hand, they can constitute a limitation that prevents her from freely constructing whichever meanings she wants or needs (p. 49).

Los discursos sociales que facilitan o limitan esta construcción de significados pueden referir a cualquiera de los aspectos en los que se basa la reconstrucción discursiva de la experiencia: al contexto, la actividad, las emociones, los motivos, la identidad, etc. Sin embargo, son especialmente importantes los discursos sobre qué significa aprender y ser un aprendiz, ya que median la propia conciencia sobre el aprendizaje y, por lo tanto, intervienen en qué es y qué no es considerado una experiencia subjetiva de aprendizaje. Si una situación no se relaciona, para el narrador, con el aprendizaje, difícilmente va a reconstruirse como una experiencia de aprendizaje. Los discursos dominantes sobre el aprendizaje son los patrones de pensamiento, manifestados en las prácticas sociales e institucionales, que organizan una determinada manera de entender dónde, cuándo, con quién, cómo, por qué y para qué se aprende, así como cuáles son las características que definen qué es ser un buen o mal aprendiz.

A la hora de construir una experiencia de aprendizaje, pues, los niños, niñas y jóvenes traen consigo una serie de concepciones sobre qué es el aprendizaje, que responden en mayor o menor medida a los discursos dominantes en las prácticas sociales e institucionales en las que han participado. Pero, al mismo tiempo, el propio discurso presente en la situación de re-co-construcción y en su contexto de actividad puede ser determinante para que una experiencia subjetiva de aprendizaje tenga lugar. Por ejemplo, un joven que suele asociar aprender al estudio de contenidos curriculares en el

contexto escolar, puede mostrar un posicionamiento diferente y resignificar como experiencia de aprendizaje una situación no escolar, si está reflexionándolo en un contexto de educación no formal, con otras personas que tienen una concepción más amplia sobre lo que significa aprender.

e) Las experiencias son susceptibles de ser objeto de influencia educativa

Que las experiencias puedan ser objeto de influencia educativa no supone quizás una novedad, pues se desprende directamente del resto de características presentadas. No obstante, es la razón principal de su relevancia en el marco de nuestra conceptualización de las trayectorias de aprendizaje, por lo que nos parece importante destacarlo como una característica aparte. La noción de experiencia subjetiva de aprendizaje, tal como las hemos definido, se desmarca de aquellas conceptualizaciones e investigaciones que se han preocupado por indagar sobre las experiencias en la misma situación de aprendizaje. Estos estudios se han centrado en cuáles son las características “objetivas” de la situación de aprendizaje; quién estaba presente, qué normas había establecidas, qué decían los co-participantes, cuál era la tarea, etc. En nuestro acercamiento, las características de los contextos de actividad, la participación y el aprendizaje en la propia vivencia son consideradas en tanto que culminan en la experiencia subjetiva de aprendizaje, y pasan a ser un conjunto de significados que pueden transformarse infinitas veces.

Esto no significa que el estudio de los contextos que ofrecen oportunidades para aprender y de la interactividad en situaciones de aprendizaje no sea pertinente. Todo lo contrario, desde el punto de vista de la mejora de las prácticas educativas, dicha línea de trabajo es imprescindible para entender mejor los mecanismos de influencia educativa. Sin embargo, la potencialidad del trabajo sobre las experiencias subjetivas de aprendizaje en contextos educativos no puede ser ignorada. Mediante estrategias de reflexión sistemática y profunda en torno a las experiencias de aprendizaje, los y las aprendices pueden construir nuevos significados sobre un contenido de aprendizaje determinado, pueden relacionarlos e integrarlos con otros significados, reforzar su sentido y valor personal, etc. Pero, además, pueden construir también significados sobre uno mismo, es decir, impulsar la propia construcción de la identidad.

De todos modos, ejercer influencia educativa sobre las experiencias de aprendizaje implica no solo conocer su naturaleza y las características del proceso de re-construcción, sino considerar cuáles son los significados referentes a la vivencia de participación y al contexto de actividad que las personas usualmente toman como objeto de reconstrucción. A estos tipos de significado los hemos considerado los componentes o elementos de la experiencia, en los cuales nos centraremos en la siguiente sección.

2.5. Componentes de la experiencia

Como hemos esbozado anteriormente, una experiencia condensa y pone en valor cualquier aspecto de la vivencia de participación de una persona en una actividad. Por un lado, quien reconstruye sus experiencias puede aludir a las características de la situación, de la actividad y de su contexto, características en principio objetivas y estables: dónde estaba el aprendiz, con quién, qué recursos había disponibles, qué eventos ocurrieron, etc. Por otro lado, puede aludir a las características personales y a la propia vivencia de participación: cuáles eran sus motivos para participar en esa actividad, qué aprendió, qué fue relevante para ella, cómo se sentía, qué pensaba en aquel momento, etc. Esta distinción es similar a la que se hace entre *landscapes of action* y *landscapes of consciousness* (Bruner, 1990), *información factual* e *información interpretativa* (Pasupathi y Wainryb, 2010), o entre el aspecto *referencial* y *evaluativo* de la experiencia (Fivush et al., 2019) desde enfoques narrativos. En los tres casos se distingue, respectivamente, la información observable y perceptible por todos los participantes co-presentes en una situación, de la información sobre los deseos, emociones, intenciones y pensamientos del individuo. Sin embargo, en coherencia con nuestra conceptualización de la vivencia, podemos afirmar que, en la reconstrucción discursiva, ambos tipos de elementos forman parte de la vivencia de la persona, y por lo tanto están siempre filtrados por su subjetividad. Incluso *dónde estaba* el aprendiz en la situación, o *qué ocurrió*, forma parte de su conciencia, su significación y su memoria, y no puede tomarse como algo objetivo que efectivamente ocurrió. Aunque los elementos a los que refiere pueden ser diferentes fenómenos en el proceso de construcción de trayectorias, el estatus psicológico de significados reconstruidos al evocar la experiencia subjetiva es el mismo para todos ellos. A continuación, presentamos los que para nosotros son los componentes principales de la experiencia.

En primer lugar, las experiencias refieren normalmente a las características del contexto socio-institucional de la actividad. Cada contexto de actividad pertenece a una práctica social más amplia, a un contexto socio-institucional general que condiciona los propósitos, el nivel de formalización o institucionalización, y muchas de las reglas que rigen la actividad (Hedegaard, 2009, 2012). Una escuela, un instituto o una universidad determinadas, por ejemplo, forman parte de una práctica social general junto a otras escuelas, institutos y universidades, con las que comparten ciertas características institucionales: una finalidad educativa explícita, un alto grado de estructuración y formalidad, una serie de reglas y requisitos de participación, etc. Desde el punto de vista del aprendizaje, es especialmente interesante atender a la intencionalidad educativa y al grado de institucionalización de la actividad. Los contextos educativos, orientados explícitamente a que los participantes aprendan, y con estructuras y procedimientos formales e institucionalizados, tienen probablemente un alto impacto en la identificación y resignificación de las propias experiencias de aprendizaje, pero no son los únicos. En la reconstrucción discursiva y subjetiva de la experiencia de aprendizaje, una persona puede explicitar y resignificar cualquiera de los aspectos del contexto socio-institucional que resulten relevantes para comprender su propio aprendizaje, independientemente de su intencionalidad y su nivel de formalidad.

En segundo lugar, las experiencias sitúan su acción en unas coordenadas temporales. La conciencia del tiempo en el mismo flujo del vivir no se corresponde al tiempo objetivo y natural, sino que implica ya un grado de subjetividad, de significación personal, de la temporalidad de los eventos y situaciones (Arstila, 2016; Leander y Hollett, 2016; Ludvigsen et al., 2011; Misztal, 2020). Esto ha llevado a varios autores a hablar del *cronotopo* (Falsafi y Coll, 2011; Kumpulainen y Rajala, 2015; Rajala et al., 2013; Ritella et al., 2016; Silseth y Arnseth, 2021), como una unidad del tiempo y el espacio construida socialmente, que se negocia en la interacción dialógica e implica algún tipo de juicio de valor, y que modula cómo los individuos perciben las coordenadas espacio-temporales de sus vivencias. La noción de cronotopo pone de manifiesto que la percepción del tiempo es inseparable de la del espacio, y que no responde a una lógica objetiva sino a una negociación social. Si la percepción del tiempo ya es subjetiva y socialmente mediada en la propia vivencia, en la reconstrucción discursiva de los cronotopos hay un nivel mayor de procesamiento, organización y resignificación del tiempo y el espacio. En otras palabras, el tiempo, en las experiencias subjetivas de aprendizaje, no responde a una lógica lineal ni cronológica, sino a una organización discursiva y reflexiva que

ayuda a dar sentido a las experiencias (Falsafi, 2011). Tanto el tiempo como el espacio pueden reconstruirse con diferentes grados de concreción, ya sea “el martes pasado”, “cuando era pequeña”, “siempre que estoy con mi hermano”, etc., dando lugar a la distinción entre experiencias específicas y genéricas.

En tercer lugar, los y las aprendices pueden referir a los actores presentes en la situación. La relación estrecha entre los co-partícipes de una actividad y el aprendizaje es algo compartido desde cualquier aproximación sociocultural: las personas aprendemos gracias a la interacción con otras personas (Vygotsky, 1934; Wertsch, 1988). En ocasiones, la acción de los otros es intencionalmente educativa, como en el caso de profesores o monitores, mientras que en otras ocasiones no existe dicha intencionalidad, como suele ocurrir con amigos o iguales. Pero en cualquier caso, la actividad conjunta favorece el contraste entre puntos de vista divergentes y, en consecuencia, posibilita la construcción de nuevos significados. Ahora bien, la relación entre los co-participantes y el aprendizaje en la experiencia subjetiva es siempre reconstruida por cada aprendiz, por lo que los otros actores pasan a ser agentes significativos para el sujeto y su proceso de aprendizaje siempre y cuando este los considere como tal. Es decir, los otros significativos en la experiencia de aprendizaje son siempre una resignificación en la que se vincula a actores presentes en la actividad con la vivencia de un aprendizaje y se les da un papel relevante en esta (Campos, 2016).

En cuarto lugar, las experiencias pueden referir a los objetos u artefactos materiales disponibles en la actividad. Del mismo modo que ocurre con los actores presentes, los objetos también nos ofrecen oportunidades para aprender, en tanto a que nos exponen a nuevos significados. Las ideas y los discursos no solo se manifiestan a través de la interacción entre personas, sino que se cristalizan en artefactos materiales a través de lo que Wenger (1998) llama un proceso de *reificación*. Dichos objetos, además, no se encuentran al margen de la red de relaciones que configura la actividad: están disponibles en la actividad con un propósito, permiten múltiples usos, se relacionan con otros objetos y personas de la actividad, y pueden transformarse a lo largo del tiempo (Costall y Dreier, 2016). Una mención especial merecen los dispositivos digitales, que además de un artefacto material son la puerta a otros contextos y actividades, con otros participantes, recursos, reglas, etc., que impactan en el aprendizaje humano. Las tecnologías digitales no solo son artefactos que podemos usar para aprender, sino que median y transforman las relaciones de prácticamente cualquier actividad humana en el marco de una cultura digital (Rodríguez-Illera, 2013).

En quinto lugar, también podemos considerar como objeto de reconstrucción las condiciones y reglas de participación de la actividad. Las características del contexto socio-institucional, los actores presentes, y los artefactos materiales disponibles, son solo algunos de los elementos que contribuyen a la configuración de unas condiciones de participación determinadas. Estas reglas pueden remitir a la obligatoriedad de las tareas, a la flexibilidad y grado de autonomía que permiten, a la organización social de la actividad conjunta, a los roles que pueden adoptar cada uno de los participantes, y a cualquier otra condición que restrinja o amplíe las posibilidades de acción de los participantes.

En sexto lugar, toda experiencia subjetiva de aprendizaje debe referir en algún punto a un objeto o resultado de aprendizaje. En concordancia con cómo hemos definido anteriormente el aprendizaje, es esperable que las experiencias de aprendizaje puedan referir tanto a aprendizajes relacionados con el mundo como a procesos de construcción identitaria (Dreier, 2016; Holland y Lave, 2009; Lave, 2012). En efecto, cuando las personas aprendemos algo sobre algún contenido de aprendizaje, también podemos aprender algo sobre nosotros mismos posicionándonos ante ese contenido, e incluso sobre cómo nos posicionamos como aprendices ante el hecho de aprender algo (Coll, 2019). De hecho, este dualismo entre el yo y el mundo es cuestionable, en tanto que cualquier aspecto del mundo implica un cierto posicionamiento personal ante ese aspecto, y cualquier significado sobre uno mismo es siempre en relación con algo o a alguien (Clarà, 2020). Por otra parte, los significados que reconstruimos pueden incumbir al significado culturalmente compartido en torno a un contenido de aprendizaje, pero también pueden relacionarse con el sentido del propio aprendizaje. Es precisamente por esto por lo que las experiencias subjetivas no solo evocan una situación en la que se ha aprendido algo, sino que generan como resultado un nuevo aprendizaje, ya que pueden reconstruir tanto el sentido como el significado de un aprendizaje (Coll, 1988, 2019). Igual que ocurre en el aprendizaje que tiene lugar en la vivencia, los significados construidos pueden tomar forma de conocimientos, pero también de actitudes, valores, habilidades, etc.

En séptimo lugar, las experiencias pueden aludir a las emociones experimentadas durante la situación de aprendizaje y durante la propia situación de reconstrucción. Las emociones, en nuestro marco, no son simplemente respuestas fisiológicas del cuerpo ante un estímulo o situación, sino funciones psicológicas mediadas culturalmente, en las que tanto sensaciones como significados simbólicos se encuentran imbrincados en

el plano interpsicológico de la actividad (Fleer et al., 2017; Holodynski, 2013). Tal y como expresa Burkitt (2019), “emotion does not belong in the realm of irritability or even in that of sensation, but instead emotion in the human sense of the term emerges in meaningful, linguistic, intentional activity” (p. 13). Las emociones también se re-co-construyen mediante el discurso, por lo que, en una experiencia subjetiva, una situación vivida inicialmente como negativa podría resignificarse y asociarse a emociones positivas, y viceversa. Sin duda, las emociones han ocupado un papel central en las teorías de la experiencia; la noción de *perezhivanie*, sin ir más lejos, ha sido traducida en varias ocasiones como *experiencia emocional* (Blunden, 2016). Aun así, la disgregación entre emociones y otro tipo de significados cognitivos o volitivos es solamente analítica, puesto que entendemos que en la experiencia estos procesos forman parte de un sistema complejo que conforma una unidad (Vadeboncoeur y Collie, 2013).

En octavo lugar, existen otras valoraciones personales, además de las emociones, que los y las aprendices pueden hacer de la vivencia de un aprendizaje. Falsafi (2011) destaca los motivos y los objetivos personales como uno de los aspectos centrales de la reconstrucción, ya que son los que orientan la participación del sujeto en la actividad (Kaptelinin, 2005). En estrecha relación con los motivos, también podemos considerar los intereses (DiGiacomo et al., 2018; Hecht et al., 2019; Hidi y Renninger, 2006; Renninger y Hidi, 2016), entendidos como el sentimiento de atracción y compromiso hacia un contenido de aprendizaje, una temática o una actividad. Además, otro aspecto que puede aparecer vinculado al sentido de los aprendizajes es la funcionalidad o utilidad atribuida al aprendizaje realizado, especialmente si tomamos un foco amplio como el de las trayectorias: lo que considera un aprendiz que le puede servir en un futuro o en otro contexto de actividad puede ser determinante en la construcción de otras experiencias y, en definitiva, de su trayectoria. Todos estos procesos – motivos, objetivos, intereses, funcionalidad o utilidad- están vinculados de algún modo a la emoción, pero los podemos tratar por separado cuando en la reconstrucción discursiva se mencionan como un elemento concreto relevante para el aprendizaje.

Los componentes de la experiencia que acabamos de presentar son tipos o conjuntos de significados que aluden a algún aspecto del contexto, la actividad, la participación o la vivencia de una persona ante una situación en la que reconoce haber aprendido algo. No son, pues, los únicos temas que pueden utilizarse, ni es la única manera posible de

clasificarlos. De hecho, algunos elementos están separados de otros por mero énfasis, como ocurre en el caso de las emociones, y otros que podrían considerarse por separado están presentados en un conglomerado más amplio, como en el caso de las condiciones de participación o de las valoraciones personales, para que el listado de elementos sea más acotado. De cualquier modo, todos los componentes han resultado ser relevantes para orientar la reconstrucción de experiencias subjetivas de aprendizaje en varios trabajos (p. ej. Aldana, 2019; Falsafi, 2011; Pereira, 2018), por lo que nos parece un buen punto de partida para afrontar el estudio empírico y, si es necesario, ajustar la clasificación una vez efectuado el contraste entre la teoría y los datos. Llegados a este punto, para dar el salto de la construcción de experiencias subjetivas a la construcción de trayectorias personales de aprendizaje es necesario considerar un último proceso, que además afecta a cómo se pueden configurar los componentes que acabamos de comentar: el proceso de conectar las experiencias de diferentes contextos de actividad.

2.6. Conexiones y trayectorias

La clave para comprender cómo cada aprendiz construye sus trayectorias personales de aprendizaje se encuentra en la asunción de que las experiencias subjetivas de aprendizaje refieren a la participación en múltiples contextos de actividad interrelacionados, y no a actividades aisladas. Efectivamente, igual que los contextos, las actividades, o el aprendizaje que tiene lugar en las vivencias de participación se encuentran de algún modo interconectados, la reconstrucción discursiva y consciente del propio aprendizaje se hace sobre la base de estas relaciones. Por ello, cuando el individuo establece relaciones entre algunos de los componentes de la experiencia subjetiva, podemos decir que tiene lugar un proceso psicológico de conexión entre experiencias de aprendizaje de diferentes contextos (Oller et al., 2021). Este paso es el destilado de todos los procesos descritos anteriormente: depende de los elementos del contexto histórico cultural, del contexto socio-institucional general y del contexto de actividad, así como de las características personales que se ponen en juego mediante la participación en una red de actividades relacionadas. Además, recoge aspectos de la vivencia de participación, la cual es reconstruida discursivamente en nuevas situaciones, dando como resultado diferentes experiencias subjetivas de aprendizaje. La conexión entre estas experiencias constituye el último paso en la construcción de trayectorias personales de aprendizaje.

En la literatura científica se le ha dado especial relevancia a las conexiones entre elementos de los contextos y actividades que ofrecen oportunidades para aprender (p. ej. Akkerman y Bakker, 2011; Barron, 2010; DiGiacomo y Penuel, 2017; Ito et al., 2013; Penuel et al., 2016; Wang, 2020), así como a las conexiones entre el contenido de aprendizajes que tienen lugar en diferentes contextos, especialmente entre contextos escolares y no escolares (p. ej. Bronkhorst y Akkerman, 2016; González et al., 2006; Llopart y Esteban-Guitart, 2018; Rajala et al., 2016a; Silseth y Arnseth, 2021; Wong y Looi, 2011). Sin embargo, en nuestro acercamiento a las trayectorias nos interesan, más que las conexiones entre contextos o aprendizajes, las conexiones entre cualquiera de los componentes de las experiencias subjetivas de aprendizaje, es decir, la relación de continuidad o coherencia que una persona, en la reconstrucción discursiva, atribuye a dos o más experiencias de aprendizaje.

Desde nuestra perspectiva, las trayectorias personales de aprendizaje son el conjunto interrelacionado de experiencias subjetivas de aprendizaje resultantes de la participación en actividades a través de diferentes contextos (Coll, 2013; Engel y Membrive, 2018; Oller et al., 2021). La participación y el aprendizaje que se da en el día a día, al interactuar con otras personas y artefactos en diferentes contextos de actividad, es solo la base de la construcción de las trayectorias —su referente situacional— pero no constituye todo el proceso. Construir una trayectoria de aprendizaje significa reconstruir discursivamente, desde la subjetividad, la continuidad y discontinuidad entre las experiencias de aprendizaje que se tienen en amplio abanico de situaciones. Estableciendo conexiones entre experiencias, las personas pueden resignificar no solo la vivencia de haber aprendido algo, sino cómo los nuevos significados se articulan alrededor de sus otros conocimientos, habilidades, actitudes, valores y creencias. Mediante la conciencia y el discurso, podemos dotar al aprendizaje de significado y sentido, en función de su relación con el resto de significados que forman parte de nosotros.

La distinción de Biesta (2008) entre dos tipos de aprendizaje derivados de la construcción de trayectorias puede ayudar a entender mejor las diferencias entre nuestra propuesta y las de otras aproximaciones. El autor, en su estudio sobre vidas de aprendizaje, señala que cuando hablamos de aprender entre contextos podemos referirnos a dos clases de aprendizaje: el aprendizaje a través del curso de la vida (*learning through the life-course*) y el aprendizaje de la vida a través de la narración (*learning from life through narration*). El primero, el aprendizaje a través de la vida, es

aquel que tiene lugar cuando las personas viven y conectan aprendizajes al moverse por diferentes contextos relacionados. Por tanto, haría referencia al aprendizaje a partir de las conexiones que se establecen entre contextos, actividades y aprendizajes. El segundo, en cambio, el aprendizaje de la vida, remite a la posibilidad de aprender a partir del establecimiento de conexiones mediante narrativas, historias, reconstrucciones y biografías sobre el propio aprendizaje entre contextos (Arnseth y Silseth, 2013; Bell et al., 2013; Erstad et al., 2009). Aunque entendemos que ambos procesos forman parte de la construcción de trayectorias de aprendizaje, nuestra postura se ubica en este segundo tipo de aprendizajes, en tanto que integra y da cuenta del primero (es decir, de lo que se aprende a lo ancho y a lo largo de la vida), pero además ofrece la posibilidad de resignificarlo y establecer relaciones que no se habían dado con anterioridad.

Proponemos un enfoque, pues, que se centra en el potencial integrador y resignificador de la construcción de trayectorias personales de aprendizaje. Para nosotros, poner el énfasis en la subjetividad, la conciencia y el discurso a la hora de establecer relaciones es crucial para entender cómo las personas pueden dotar de significado y sentido el aprendizaje entre contextos. Nuestra principal conjetura es que las conexiones entre experiencias, vistas como un tipo de significado que se puede reconstruir discursivamente, son la argamasa que puede dar unidad y coherencia a nuestra vida, o, por el contrario, hacer que la vivamos de manera fragmentada o contradictoria. Diferentes autores y autoras han señalado la relación entre el establecimiento de vínculos y el sentido del aprendizaje; ya sea entre los nuevos significados y las experiencias previas (Coll, 1988; Coll y Solé, 1989; Schuh, 2016), o entre experiencias similares que tienen lugar en diferentes momentos y situaciones (Esteban-Guitart et al., 2018; Super y Harkness, 2002). En ambos casos, las conexiones ayudan a las personas a atribuir sentido a los aprendizajes que realizan, a su propia identidad y a su participación en diferentes prácticas sociales. En consecuencia, facilitan la articulación de la vida a través de múltiples contextos (Dreier, 2016). Esta última afirmación no es trivial, ya que implica que la posibilidad de resignificar el sentido de lo que uno sabe, hace y es, no transforma únicamente lo que este ha aprendido en el pasado, sino que condiciona la manera en la que actúa y construye su presente y su futuro.

Como señalamos en el capítulo anterior, el sentido del aprendizaje se ve reforzado cuando un nuevo significado conecta con nuestra historia y nuestra realidad presente, pero también cuando se alinea con quiénes somos y cómo nos proyectamos hacia lo que queremos ser y hacer en un futuro (Coll, 2018). Por lo tanto, la importancia de las

conexiones que se establecen mediante el discurso no radica únicamente en su potencialidad para comprender el pasado, sino que ayuda a actuar en el presente y a orientar la vida hacia futuros posibles (Erstad y Silseth, 2019). Jornet y Erstad (2018) dan cuenta de esta relación entre las narrativas, las conexiones, el sentido y el futuro:

Taking a learning lives perspective means precisely then to read life histories not backwards, but forward, from the first-time-through perspective of the learners. Applying this perspective to the learning trajectory [...], we show how learning events across settings and time weave together a history of development in which experiences in and outside of the school become entangled together, integrating into learning habits and identities that are enacted not only retrospectively [...] but also prospectively in terms of characteristic orientations towards the present, the future, and towards others and the self (p. 7-8).

A pesar de las posibilidades que ofrecen estos planteamientos, todavía sabemos poco del proceso psicológico de reconstruir discursivamente las experiencias de una trayectoria de aprendizaje y del establecimiento (o no) de relaciones entre ellas. De hecho, uno de los retos más grandes a los que nos enfrentamos en el estudio del aprendizaje es cómo interpretar las conexiones entre experiencias teniendo en cuenta la multiplicidad de contextos de actividad que conforman la vida cotidiana de los aprendices (Erstad et al., 2013; Leander et al., 2010; Sefton-Green, 2013). No obstante, a partir del marco presentado podemos hacer, como punto de partida, al menos dos suposiciones.

La primera suposición es que los aspectos sobre los que se pueden establecer conexiones entre experiencias de aprendizaje no se reducen al contenido de los aprendizajes, sino que abarcan cualquiera de los componentes de la experiencia (Oller et al., 2021). El contexto en el que un aprendizaje tiene lugar, el tiempo en el que ocurrió, las personas u objetos que estaban presentes, las reglas de participación, las emociones sentidas u otras valoraciones personales de la situación, pueden ser también la razón por la que un o una aprendiz vinculan dos o más experiencias. Es fácil imaginar que una persona pueda relacionar dos aprendizajes que comparten el mismo objeto o contenido: por ejemplo, una persona que está estudiando para un examen de historia contemporánea podría conectar el contenido de aprendizaje con algo que le hayan explicado sus abuelos sobre cómo vivían en su infancia. Pero también se debería poder establecer relaciones en función de las emociones, por ejemplo, cuando alguien

relaciona lo que aprendió en dos eventos de su vida que han resultado particularmente dolorosos para ella; o en función del contexto socio-institucional, por ejemplo, cuando alguien piensa en diferentes aprendizajes que ha realizado en la calle. Así, lo que importa a la hora de atribuir significado y sentido a algo, no sería únicamente el aprendizaje, sino la experiencia y cualquiera de sus componentes.

La segunda suposición es que hay diferentes maneras de vincular experiencias de aprendizaje. Como mínimo, se puede establecer una primera clasificación entre relaciones de continuidad y de discontinuidad, algo sobre lo que se ha trabajado en reiteradas ocasiones en la literatura especializada (Akkerman y Bakker, 2011; Bronkhorst y Akkerman, 2016; Erstad, 2015; Oswald, 2020; Verhoeven et al., 2021). Aunque usualmente los estudios se han centrado en la continuidad y discontinuidad entre conductas, conocimientos culturales, maneras de interactuar, etc., en diferentes contextos de actividad, desde nuestro enfoque es importante la continuidad o discontinuidad atribuida, relatada por los y las aprendices, en relación con dos o más experiencias subjetivas de aprendizaje de uno o varios contextos. Es decir, que cuando hablamos de conexión, incluimos la re-co-construcción discursiva de relaciones de continuidad, así como la de relaciones de discontinuidad, pues entendemos que incluso cuando alguien no encuentra ninguna relación entre ciertos significados, temas o ámbitos de su vida, dicha discontinuidad forma parte de las características de su trayectoria personal de aprendizaje. Más allá de esta distinción, podemos pensar que tanto la continuidad como la discontinuidad se pueden manifestar, además, de múltiples maneras. El tipo de conexión que alguien construye cuando vive situaciones similares en varios contextos (por ejemplo, al aprender inglés en el instituto, en una academia y viendo series en versión original), es diferente a la que se establece cuando un aprendizaje en un contexto desencadena una serie de acciones que se expanden a nuevos contextos (por ejemplo, cuando alguien visita un museo y, tras fascinarse con una exposición, comienza a buscar libros en la biblioteca sobre la misma temática y a seguir a personas expertas en las redes sociales). Ambos tipos de relación suponen una conexión de continuidad, pero tienen razones de ser diferentes. Asimismo, la discontinuidad también podría darse de diferentes maneras. Por ejemplo, no sería lo mismo que alguien que practica un deporte lo asocie a un único contexto de actividad y no lo relacione con nada más, a que haya claramente significados opuestos o contradictorios entre lo que aprende cuando lo practica solo y cuando lo practica con un entrenador o entrenadora.

Ahondar en cómo los y las jóvenes construyen sus experiencias subjetivas de aprendizaje y los tipos de conexiones que establecen entre ellas es precisamente la finalidad de nuestra investigación. De hecho, una vez construido el marco conceptual expuesto a lo largo de este capítulo, para cumplir con la finalidad que nos hemos propuesto es necesario contrastar el modelo descrito con datos empíricos sobre las trayectorias personales de aprendizaje de jóvenes. Solo mediante la comprensión en profundidad de este fenómeno, podremos contar con las herramientas conceptuales que nos permitan hablar con mayor precisión del proceso de construcción de trayectorias de aprendizaje, y, consecuentemente, diseñar mejores prácticas y políticas educativas que pongan en el centro de la acción educativa las trayectorias de niños, niñas y jóvenes. La posibilidad de ejercer influencia educativa sobre las experiencias de aprendizaje y sus conexiones es justamente lo que nos ha llevado a estudiar las trayectorias de aprendizaje. Poder incidir sobre este proceso y ayudar a las personas a construir trayectorias más ricas, coherentes y habilitadoras, resulta primordial para poder atenuar la pérdida de sentido de los aprendizajes escolares y la creciente inequidad educativa que está teniendo lugar en la sociedad actual.

Parte II

Aproximación empírica

Capítulo 3

Objetivos y preguntas de investigación

Tal como hemos comentado al inicio de este trabajo, la finalidad última de nuestra investigación es contribuir al desarrollo de una formulación teórica, epistemológica y metodológica alrededor de la noción de trayectoria personal de aprendizaje, mediante un proceso exhaustivo y sistemático de elaboración teórico-empírica. Con este fin, hemos diseñado un estudio empírico que pretende explorar y describir en profundidad las trayectorias personales de aprendizaje de un conjunto de jóvenes con diferentes características y que se encuentran en diferentes momentos vitales. El análisis detallado de sus trayectorias de aprendizaje implica, necesariamente, diseccionar las experiencias subjetivas de aprendizaje de los jóvenes y las conexiones que establecen entre estas. Así, podemos decir que el estudio empírico persigue dos objetivos generales, con varias preguntas de investigación asociadas a cada uno de ellos:

Objetivo 1. Identificar y caracterizar las experiencias subjetivas de aprendizaje de los y las jóvenes que refieren a diferentes situaciones y contextos de actividad.

- ¿Cuál es la naturaleza y la tipología de las experiencias subjetivas de aprendizaje construidas por los y las jóvenes?

- ¿Cuáles son los contextos de actividad y los contextos socio-institucionales a los que refieren sus experiencias subjetivas de aprendizaje y sus características?
- ¿Cuál es el tipo y el contenido de los aprendizajes relatados en el marco de las experiencias subjetivas?
- ¿A qué elementos y características de las situaciones de aprendizaje apelan para construir sus experiencias subjetivas de aprendizaje?
- ¿A qué aspectos personales de la vivencia de una situación de aprendizaje apelan en la reconstrucción discursiva de su aprendizaje?

Objetivo 2. Identificar y caracterizar las conexiones entre experiencias subjetivas que permiten a los y las jóvenes construir sus trayectorias personales de aprendizaje.

- ¿A partir de qué elementos de las experiencias subjetivas de aprendizaje los y las jóvenes establecen conexiones entre experiencias?
- ¿Cuál es la tipología de conexiones entre experiencias subjetivas de aprendizaje que aparece en sus construcciones discursiva?
- ¿Cuál es la relación entre las conexiones entre experiencias de aprendizaje que establecen y el proceso de atribución de sentido del aprendizaje?

El análisis de estos aspectos nos ha permitido reflexionar acerca del potencial explicativo de nuestra conceptualización teórica y epistemológica sobre las trayectorias personales de aprendizaje, las experiencias subjetivas de aprendizaje y las conexiones entre experiencias. De igual manera, al tratarse de un estudio exploratorio, en nuestro análisis orientado a la consecución de estos objetivos nos hemos mantenido atentos a cualquier otro tipo de información relevante para iluminar nuevos aspectos sobre el fenómeno de estudio.

Capítulo 4

Método

La conceptualización de las trayectorias personales de aprendizaje que hemos presentado en los capítulos de la exploración teórica es solo un paso en nuestra búsqueda por comprender en profundidad el aprendizaje entre contextos de los y las jóvenes en el escenario actual. Con el fin de construir un modelo comprensivo en torno a un fenómeno subjetivo y complejo como el que nos atañe, hemos diseñado un estudio empírico que permite contrastar y tensionar las premisas teóricas, extraídas a partir de otros trabajos científicos, con nuestra propia observación del objeto de estudio. Para nosotros, el proceso de elaboración teórica y el análisis empírico de la realidad son dos aspectos indisolubles en cualquier investigación cualitativa. Es más, consideramos que cualquier significación e interpretación de los datos empíricos es un proceso de producción teórica, puesto que es inseparable del sistema conceptual que subyace al mismo acto de inteligibilidad (Crouch y McKenzie, 2003; González Rey, 2006).

Entender de este modo la relación entre lo empírico y lo teórico nos obliga a reflexionar detenidamente acerca de las decisiones metodológicas tomadas en nuestro estudio y del grado de coherencia entre estas y la propuesta teórica presentada. Plantear unos u otros objetivos de investigación, o poner en marcha ciertos métodos de recogida y análisis de datos, no consiste en un despliegue de procedimientos técnicos, neutrales y

asépticos, sino que implica adoptar un enfoque metodológico determinado, congruente con ciertas asunciones teóricas, ontológicas, epistemológicas, axiológicas y éticas. Por ello, dedicaremos este capítulo a presentar los detalles de la parte empírica de nuestra investigación y a explicitar las razones que nos han llevado a diseñar e implementar el presente estudio de un modo determinado, en pro de garantizar la coherencia entre la metodología y la naturaleza de nuestro objeto de estudio.

En primera instancia, nos detendremos a hablar del enfoque general metodológico que hemos adoptado —concretamente, un enfoque cualitativo, fenomenológico e interpretativo— y su relación con la unidad de análisis. En el segundo epígrafe desarrollaremos los principales elementos del diseño metodológico del estudio empírico, incluyendo los criterios, procedimiento de selección y descripción de los participantes; el procedimiento e instrumentos de recogida de datos; el procedimiento e instrumentos de análisis de datos; y, para finalizar, las consideraciones éticas de la investigación.

4.1. Enfoque metodológico y unidad de análisis

Con tal de alcanzar los objetivos planteados, y profundizar en cómo los y las jóvenes construyen sus trayectorias personales de aprendizaje, hemos establecido la experiencia subjetiva de aprendizaje como la unidad básica de análisis de nuestro estudio. Vygotsky (1987) se refiere a la unidad de análisis como la mínima expresión de un fenómeno psicológico que contiene, en su esencia, sus mismas propiedades. Así, renuncia a dividir el fenómeno en elementos a estudiar de manera independiente, ya que no reflejarían las cualidades esenciales de lo que se quiere explicar. Desde nuestro enfoque, entendemos que las experiencias subjetivas de aprendizaje son la materia a partir de la cual se construye una trayectoria de aprendizaje (Engel et al., 2019), y que constituye una unidad que refleja adecuadamente sus principales propiedades.

Por un lado, la experiencia, como reconstrucción de una vivencia de aprendizaje en una situación determinada, tiene un carácter transaccional, es decir, considera al individuo y a la situación como elementos indisociables que se co-constituyen y se afectan (Jornet y Damşa, 2018). De hecho, Vygotsky en su propuesta alrededor de la *perezhivanie*, o Dewey al referirse a la experiencia, coinciden en que esta característica es esencial para una unidad de análisis que quiera dar cuenta de la relación entre el individuo y el

entorno, como es en el caso de la experiencia de aprendizaje (Roth y Jornet, 2017). Si la construcción de una trayectoria de aprendizaje contiene esta relación de transacción, es precisamente porque la misma experiencia de aprendizaje da cuenta de ella. Por otro lado, la experiencia, tal y como la hemos definido en este trabajo, consiste en una re-co-construcción discursiva y subjetiva, igual que lo es la trayectoria. Considerar cómo las personas viven su aprendizaje, a partir de sus propias creencias y concepciones sobre qué significa aprender, es un aspecto crucial a la hora de definir la unidad de análisis en el estudio del aprendizaje (Säljö, 2009). En definitiva, podemos decir que los rasgos principales de la experiencia subjetiva de aprendizaje capturan las principales propiedades de la trayectoria. Sin este proceso psicológico de reconstrucción de una vivencia de aprendizaje, las personas no podríamos pensar sobre —ni hablar de— nuestro propio proceso de aprendizaje como un proceso distribuido y conectado a lo ancho y a lo largo de la vida; o, lo que es lo mismo, no podríamos construir nuestras trayectorias personales de aprendizaje.

En consonancia con los objetivos planteados y con la unidad de análisis definida, para llevar a cabo este estudio empírico hemos adoptado una aproximación metodológica cualitativa. La investigación cualitativa pretende explicar en profundidad un determinado fenómeno psicosocial poniendo el foco en los significados que las personas construyen en torno a sus vivencias y experiencias (Ben-Ari y Enosh, 2020; Bigerstaff, 2012; Flick, 2004; Willig, 2013). En nuestro caso, el fenómeno psicosocial que pretendemos explicar es la construcción de trayectorias personales de aprendizaje, y para ello nos hemos centrado en la significación de las experiencias subjetivas de aprendizaje de los y las jóvenes y las conexiones que establecen entre ellas.

Un distintivo de calidad de la investigación cualitativa es lo que en la literatura científica se conoce como *reflexividad* (Haynes, 2012; Hibbert, Coupland and MacIntosh, 2010; Willig, 2013), entendida como la conciencia de las investigadoras e investigadores de la influencia que ejercen sobre su objeto de estudio y sus participantes, y viceversa. En este trabajo, el esfuerzo por llevar a cabo una investigación reflexiva se ha traducido en la necesidad de explicitar, desde el inicio, nuestro posicionamiento ante la problemática, la temática y la conceptualización teórica abordadas en nuestra investigación. Además, hemos querido ser transparentes respecto a las decisiones tomadas a lo largo del proceso de diseño, implementación y escritura de la investigación. En esta línea, antes de presentar el diseño metodológico del estudio, nos parece especialmente importante

precisar las asunciones ontológicas, epistemológicas y axiológicas subyacentes a nuestra propuesta teórica y metodológica.

En cuanto a la posición ontológica, asumimos que, desde el punto de vista psicológico, lo que es relevante para la comprensión del aprendizaje no es la realidad sociomaterial, sino la subjetividad de los individuos que la refracta. La subjetividad, en este marco, es un sistema simbólico-emocional (González Rey et al., 2019) desde el que cada persona, de manera única y particular, “percibe, atribuye significado y sentido, siente, se afecta, elabora, se predispone, se orienta actitudinalmente, genera intenciones y actúa, frente a cualquier cosa que le ocurra” (García-Borés, 2015, p. 154). Sin negar la existencia de una realidad sociomaterial determinada, lo que se destaca desde este enfoque es la manera en la que las personas viven esa realidad; tanto es así, que podríamos decir que existen tantas realidades, o *mundos experienciales*, como personas (Cresswell y Poth, 2018; Willig, 2013). Esto no significa que la experiencia subjetiva sea un fenómeno individual, estable e intrínseco a cada uno. Al contrario, como hemos señalado en varias ocasiones, la experiencia es un proceso dinámico y co-construido. El origen de la subjetividad es histórico, cultural y social, y se configura a partir de negociaciones intersubjetivas de significados en las vivencias de las personas a través de las prácticas sociales en las que participan (García-Borés, 2015).

En lo que respecta a la posición epistemológica, nos situamos en una perspectiva fenomenológica interpretativa. Nuestro interés por el enfoque fenomenológico viene dado por nuestra pretensión de explorar y analizar la cualidad y la textura de la experiencia (Barnacle, 2001; Willig, 2013). Así, queremos profundizar en cómo la experiencia es vivida, independientemente de que esto tenga un correlato *real*, en el sentido positivista del término, o no: para nosotros, es siempre *real* como fenómeno psicológico. El conocimiento del objeto de estudio, pues, “es una construcción, una producción humana, no algo que está listo para conocer una realidad ordenada de acuerdo con categorías universales” (González Rey, 2006, p. 24). Desde esta visión, totalmente congruente con la idea de reflexividad, el objeto de conocimiento es co-construido en la interacción entre participante e investigador. En otras palabras, no se trata de que los investigadores e investigadoras accedamos a la experiencia subjetiva de cada aprendiz, sino que somos partícipes de su misma existencia. Así pues, a diferencia de las perspectivas descriptivas, desde un enfoque interpretativo como el nuestro asumimos que no es posible mantenerse neutral ante el objeto de investigación ni ante

el propio proceso de investigar. La neutralidad en la investigación es una ilusión, pues siempre que hay acción humana, se ponen en juego un conjunto de significados, posiciones, creencias y valores, también por parte de los y las investigadoras. Ocultarlos sería falsear algo inherente al mismo acto de conocer:

Any suggestion of neutrality, as repeatedly argued in various disciplines, is artificial but also problematic and possibly harmful. [...] Suggestions of neutrality ignore how researchers are themselves subjects of the objects of research, that is, already informed and positioned by society in particular ways. Appeals to neutrality obscures the normative nature of all research, as well as the stances and perspectives that scholars always bring (Akkerman et al., 2021, p.3).

Es importante destacar que, cuando decimos que la neutralidad no es posible, estamos asumiendo también una posición axiológica concreta: ningún fenómeno puede comprenderse desde un marco libre de valores (García-Borés, 2015). Las creencias y asunciones éticas y morales de los investigadores juegan también un papel a lo largo del proceso de investigación, mediando, por ejemplo, qué preguntas de investigación se plantean, qué participantes se seleccionan, qué métodos y técnicas se utilizan, cómo se interactúa y se construye el fenómeno, o cómo se analizan e interpretan los datos.

4.2. Diseño metodológico

4.2.1. El estudio de casos

Partiendo de la aproximación metodológica que acabamos de exponer, hemos diseñado un estudio de casos múltiple, con el fin de poder explorar en profundidad y con información de primera mano la construcción de las trayectorias de aprendizaje de un conjunto de jóvenes. Los estudios de caso resultan idóneos para responder preguntas explicativas sobre procesos psicológicos y sociales, facilitan la precisión de formulaciones teóricas emergentes y permiten descubrir nuevos fenómenos y nuevas interpretaciones de diferentes aspectos del objeto de estudio (Willig, 2013). Por otro lado, analizar casos particulares, en lugar de una muestra amplia desde el punto de vista estadístico, nos ayuda a atender con mayor nivel de detalle un fenómeno de estudio complejo y multidimensional como las trayectorias personales de aprendizaje. Los casos,

en este trabajo, los constituyen cada uno de los y las jóvenes participantes en el estudio, con sus características personales y contextuales.

Entre las diferentes modalidades de estudio de caso, el nuestro consiste un estudio de casos instrumental (Stake, 1998), ya que el interés por examinar los diferentes casos no radica tanto en quiénes son los participantes seleccionados, sino en cómo estos nos permiten contrastar y refinar una conceptualización de las trayectorias de aprendizaje que sea relevante para interpretar el aprendizaje entre contextos de cualquier otra persona y, especialmente, de los y las jóvenes. Por esto mismo nuestro estudio es de casos múltiple (Stake, 1994, 1998; Yin, 2018), conformado por 20 casos que nos ofrecen la posibilidad de observar diferentes maneras en las que se manifiesta la construcción de trayectorias personales de aprendizaje, así como de tener una mayor cantidad de información que nos pueda iluminar diferentes aspectos del objeto de estudio. Cabe aclarar que nuestra intención no es generalizar a la población lo que ocurre en estos casos mediante una inferencia estadística; en su lugar, la capacidad de representatividad de nuestros casos –es decir, la capacidad de generalización de nuestro estudio– guarda relación con su potencial para reflejar aspectos conceptuales y analíticos de interés para el estudio de las trayectorias en el resto de la población. En la nomenclatura de Yin (2006), se trata de un proceso de generalización analítica más que de generalización estadística, pero que contribuye igualmente a la posibilidad de que las ideas puedan trascender y contribuir al conocimiento científico del fenómeno (Ruddin, 2006). Las siguientes palabras de González Rey (2006) reflejan con claridad este apunte respecto al valor y la legitimidad de los estudios de caso:

El valor de lo singular está estrechamente relacionado a una nueva comprensión de lo teórico [...] La información o las ideas que aparecen a través del caso singular, adquieren legitimidad por lo que representan en relación al modelo teórico en desarrollo que caracteriza el proceso de investigación. Si el criterio de legitimidad fuera empírico y acumulativo, el caso singular no tendría legitimidad como fuente de información (p. 30).

Por último, el diseño del estudio es longitudinal, en el sentido que considera dos momentos diferentes de recogida de datos. Concretamente, hemos realizado dos entrevistas semiestructuradas a los y las participantes, con períodos que van desde las 2 semanas hasta los 6 meses de tiempo entre entrevistas. La realización de dos rondas de entrevistas ha tenido una triple intención. En primer lugar, nos ha proporcionado la

posibilidad de pasar más tiempo con cada participante y explorar un abanico más grande de experiencias subjetivas de aprendizaje y de conexiones entre experiencias. En segundo lugar, en congruencia con los resultados de estudios como el de Falsafi (2011) o Valdés (2016), la inclusión de dos períodos de recogida de datos ha ofrecido a los y las jóvenes la oportunidad de, después de conocer las características y los temas de interés de la primera entrevista, reflexionar con mayor profundidad sobre estos antes de la realización de la segunda entrevista. En tercer lugar, este diseño nos ha permitido observar, en la segunda entrevista, re-co-construcciones discursivas diferentes en torno a las mismas actividades y contextos tratados en la primera entrevista, ya que la segunda vez que se entrevista a un o una participante, este puede construir nuevas experiencias subjetivas a partir de los mismos referentes situacionales mencionados en la entrevista anterior.

4.2.2. Participantes

Un aspecto esencial de cualquier investigación es cómo se lleva a cabo la selección de participantes, qué criterios se han seguido para llevarla a cabo y cuáles son las características de las personas que conforman los casos de estudio. Por ello, a continuación, nos dedicaremos a desgranar, en primer lugar, los tres criterios de selección de los y las participantes y las razones por las que los hemos adoptado. En segundo lugar, explicaremos el procedimiento seguido para contactar y seleccionar a los y las participantes del estudio. Por último, mostraremos una tabla resumen con los nombres ficticios de cada participante y sus características descriptivas más relevantes desde el punto de vista de nuestra investigación.

A la hora de concretar el estudio empírico de las trayectorias y de acotar el conjunto de casos, la primera decisión que hemos tomado tiene que ver con la edad de los y las participantes. En el marco de la nueva ecología del aprendizaje, el fenómeno de las trayectorias personales de aprendizaje ocurre y tiene relevancia para cualquier persona, de cualquier edad y momento vital, con capacidad para significar discursivamente sus propias vivencias de aprendizaje. En nuestro abordaje, a causa de nuestra vinculación y compromiso como grupo de investigación con el avance de los sistemas educativos (con la mirada puesta en el papel que pueden tomar los centros de educación formal en ellos), hemos prestado especial atención a cómo niños, niñas y jóvenes aprenden en la sociedad actual. Concretamente, en la parte empírica hemos decidido centrar nuestro estudio en

el periodo de la juventud, por lo que hemos seleccionado a 20 participantes de dos franjas de edad que nos parecen especialmente relevantes: jóvenes adolescentes y jóvenes adultos/as. A pesar de esto, el estudio de las trayectorias desde esta aproximación se podría llevar a cabo desde edades bastante tempranas, en las que ya hay cierto grado de elaboración discursiva, hasta el final de la vida.

Existen al menos dos motivos por los que nos parece especialmente interesante estudiar la construcción de las trayectorias en jóvenes. Primero, porque en la adolescencia y juventud, las personas tienen gran capacidad de elección sobre los contextos de actividad en los que participan, los individuos con los que se relacionan y los instrumentos o recursos que utilizan (Rajala et al., 2016b). Los y las jóvenes tienen intereses, actitudes y preferencias más definidas y estables que los niños y niñas de edades más tempranas, lo que tiene una repercusión en la configuración de sus trayectorias de aprendizaje. Pero, además, se encuentran en un periodo en el que tienen que tomar importantes decisiones respecto a la conducción de su proyecto de vida, algo que quizá suele ser más estable en la edad adulta. Segundo, porque los y las adolescentes y jóvenes se encuentran en primera línea ante los cambios en la manera en la que las personas nos comunicamos, participamos en actividades y nos relacionamos con la información y el aprendizaje en el siglo XXI (Ito et al., 2020). Para comprender el aprendizaje en una sociedad fluida y globalizada, es interesante contar con casos de personas que hayan crecido y se hayan desarrollado ya en este escenario. En consecuencia, finalmente el conjunto de casos está conformado por 10 jóvenes adolescentes, de edades comprendidas entre los 15 y los 17 años, y 10 jóvenes adultos/as, de edades comprendidas entre los 20 y los 29 años.

Además de la edad, otra característica que hemos tomado como criterio de selección de participantes ha sido que, en todos los casos, cursaran algún tipo de estudio reglado en centros de educación formal. En la franja de jóvenes adolescentes, todos se encontraban en 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria en el momento de las entrevistas. En la franja de jóvenes adultos/as, los y las participantes se encontraban realizando estudios de educación superior, ya sea un ciclo formativo de grado superior, un grado universitario o un máster universitario. Esto nos ha permitido hablar de trayectorias que puedan incluir experiencias y conexiones referidas a contextos de educación formal, con el fin de poder indagar en la articulación entre estos contextos y otros tipos de actividades (Erstad et al., 2021; Oller et al., 2021). En el caso de los estudios superiores, hemos procurado que los estudios cursados pertenecieran a ámbitos disciplinarios

diferentes: desde nuestra perspectiva, podríamos pensar que el modo de reflexionar en torno al propio aprendizaje puede variar en función del ámbito disciplinar en el que cada participante es experto. Por ejemplo, pudiera ser que los significados referidos al aprendizaje, o los recursos discursivos empleados en la reflexión, difieran entre estudiantes del ámbito de la educación, de la ingeniería o de las artes.

Finalmente, ha habido un tercer criterio fundamental para seleccionar los casos del estudio: la voluntad e interés de los y las jóvenes por participar en el estudio y ser entrevistados. Más allá del consentimiento necesario para participar en cualquier investigación, este estudio tiene unas características que hace que la predisposición a participar activamente sea crucial para la riqueza de los datos. Por un lado, que la construcción del fenómeno de estudio depende del interés y la capacidad de cada participante de hablar y narrar sus experiencias de aprendizaje. Y por otro, que estas experiencias implican normalmente compartir historias y posicionamientos frente a temas personales, como la vida cotidiana, la historia familiar y personal, o procesos de construcción identitaria. En ese sentido, la predisposición a hablar de estos temas es fundamental para generar una situación de re-co-construcción adecuada y cómoda en la que pensar sobre las trayectorias de aprendizaje. Así, sumando este criterio a los anteriores, conformamos los 20 casos del estudio.

Además de considerar la edad, los estudios en curso y la voluntad para participar en la investigación, hemos procurado que en el conjunto de casos hubiera diversidad en lo que concierne al género de los y las participantes. En todos los casos se ha considerado la identidad de género declarada por cada participante. Así, el 50% de los casos, tanto en su totalidad como en cada franja de edad independientemente, está conformado por mujeres, y el otro 50% por hombres. A pesar de no tratarse de un estudio comparativo ni de contar con una muestra estadísticamente representativa, atender a la diversidad de género es especialmente importante desde el punto de vista de las trayectorias de aprendizaje. Estudios como los de Oller et al. (2020) o Forés y Parcerisa (2021), ponen de manifiesto que hay diferencias significativas en la preferencia por participar en determinadas actividades y en el acceso a contextos de actividad extraescolares en función del género de los y las jóvenes. Por tanto, la configuración de cada trayectoria de aprendizaje puede estar mediada por la identidad de género de cada participante, y por su ajuste o desajuste respecto a ciertos discursos sociales que establecen qué actividades son deseables para qué género.

Otra de las características que podría tener alguna incidencia en la construcción de trayectorias personales de aprendizaje es el nivel socioeconómico y/o cultural familiar, aunque su importancia se ha relativizado en algunos estudios (Oller et al., 2020). En esta línea, en el conjunto de casos hemos querido contar con participantes cuyos familiares presentan diferente nivel de estudios alcanzado y diferente categoría profesional, dos variables que usualmente ayudan a operacionalizar el nivel socioeconómico familiar (Gil Flores, 2013; Marchesi et al., 2004). Los niveles de estudios los hemos clasificado en las siguientes categorías: a) estudios primarios, b) estudios secundarios, c) estudios medios o técnicos, d) estudios superiores: ciclo formativo de grado superior, e) estudios superiores: grado o posgrado y f) estudios superiores: doctorado.

En congruencia con lo expuesto al hablar del valor de los estudios de caso, el deseo de tomar en consideración la diversidad en cuanto a las características presentadas (edad, ámbito de los estudios, género y nivel socioeconómico familiar) tampoco responde a una pretensión de contar con una muestra estadísticamente representativa que se pueda generalizar a la población de personas jóvenes. En su lugar, disponer de un conjunto de casos diverso ayuda a observar manifestaciones diferentes del mismo fenómeno y a enriquecer las respuestas posibles a los objetivos de investigación. Es decir, la diversidad de casos contribuye a la posibilidad de reflejar una mayor variabilidad de experiencias, conexiones y trayectorias personales de aprendizaje.

Por último, conviene señalar que los casos estudiados se corresponden con un contexto histórico-cultural determinado, perteneciente a lo que podríamos llamar las sociedades occidentales o el *norte global* (Ito et al., 2020). Aunque consideramos que el hecho de aprender entre contextos y construir trayectorias personales de aprendizaje, como fenómeno psicosocial, se da y es pertinente en cualquier parte del mundo, los casos seleccionados y el marco en el que los interpretamos puede ser más relevante para países o regiones que compartan unas condiciones sociales, culturales y económicas similares a las del contexto español y catalán.

En síntesis, para lograr la diversidad de casos y la variabilidad en el objeto de estudio, hemos definido como criterios de selección: a) pertenecer a una de las dos franjas de edad (jóvenes adolescentes o jóvenes adultos/as); b) estar cursando estudios reglados en centros de educación formal; y c) tener voluntad e interés por participar en el estudio. Además, hemos tratado de reflejar cierta diversidad en lo que respecta a: 1) el ámbito disciplinar de los estudios en el caso de estudiantes de educación superior, 2) el género,

y 3) el nivel socioeconómico familiar. Todo esto en un marco histórico-cultural determinado, asociado al norte global.

A partir de estos criterios, hemos llevado a cabo una selección de participantes intencional, a partir de la colaboración de centros de educación formal, centros de educación no formal y entidades juveniles no educativas. Específicamente, para seleccionar a los y las jóvenes adolescentes, contamos con la colaboración de dos centros de educación secundaria y un centro de educación no formal. En estos casos, se informó a los equipos directivos de los centros de los detalles de la investigación y se pidió a profesores y monitores que propusieran unos participantes en función de los criterios de selección presentados anteriormente. Una vez realizada la propuesta, enviamos a los jóvenes y a sus tutores una carta con la explicación de los objetivos y las características del estudio, un enlace a la web del grupo de investigación con más detalles sobre la línea de investigación, los datos de contacto de los investigadores y un consentimiento informado [Ver Anexo 1]. El consentimiento, que tenía que ser firmado tanto por los y las adolescentes como por alguno de sus tutores, es una declaración de que conocen la información básica del estudio, las implicaciones de su participación, y su derecho a abandonar la investigación en cualquier momento del proceso.

Para seleccionar a los/as jóvenes adultos/as, hemos contado con la colaboración de un programa de posgrado universitario y de una asociación juvenil municipal. El procedimiento seguido ha sido análogo al de la selección de los casos de la otra franja de edad, con dos excepciones: que en la asociación juvenil no había profesores o monitores que propusieran participantes y el contacto se hizo directamente con los socios y socias de la asociación, y que el consentimiento informado solo tenía que ser firmado por los y las participantes y no por sus familiares [Ver Anexo 2]. Una vez aceptadas las condiciones de participación en la investigación, contactamos directamente con cada participante (y con el profesorado en el caso de los institutos de secundaria) para acordar el inicio de la recogida de datos.

Así, el resultado tras este procedimiento de selección es un conjunto de 20 casos, con 20 participantes de características diversas en cuanto a edad, género, estudios, y nivel de estudios de la madre y/o el padre. En la Tabla 1 presentamos todos los y las participantes, con nombres ficticios, y una descripción de las características más relevantes desde el punto de vista de nuestro estudio.

Tabla 1

Descripción de los y las participantes

| Grupo | Participante | Edad | Género | Estudios | Nivel de estudios de la madre | Nivel de estudios del padre |
|----------------------|--------------|------|--------|--|-------------------------------|-----------------------------|
| Jóvenes adolescentes | Abril | 16 | Mujer | 4º de ESO | Grado o posgrado | Grado o posgrado |
| | Carlos | 16 | Hombre | 4º de ESO | Grado o posgrado | Estudios medios o técnicos |
| | Cira | 16 | Mujer | 4º de ESO | Grado o posgrado | Grado o posgrado |
| | Edgar | 16 | Hombre | 4º de ESO | Grado o posgrado | Grado o posgrado |
| | Igor | 16 | Hombre | 4º de ESO | Grado o posgrado | - |
| | Jan | 17 | Hombre | 4º de ESO | Grado o posgrado | Estudios medios o técnicos |
| | Laia | 17 | Mujer | 4º de ESO | Grado o posgrado | - |
| | Montse | 16 | Mujer | 4º de ESO | Doctorado | Grado o posgrado |
| | Nora | 16 | Mujer | 4º de ESO | Grado o posgrado | Grado o posgrado |
| | Xoel | 15 | Hombre | 4º de ESO | Doctorado | Grado o posgrado |
| Jóvenes adultos/as | Alba | 22 | Mujer | Máster del ámbito de la educación | Grado o posgrado | Grado o posgrado |
| | Ander | 24 | Hombre | Grado del ámbito de la arquitectura | Estudios secundarios | Estudios secundarios |
| | Kim | 29 | Mujer | Máster del ámbito de la educación | Estudios medios o técnicos | Estudios medios o técnicos |
| | Luna | 21 | Mujer | Grado del ámbito de la salud | Grado o posgrado | Grado o posgrado |
| | Marco | 20 | Hombre | Ciclo formativo del ámbito de la salud | Estudios secundarios | Estudios secundarios |
| | Miriam | 22 | Mujer | Máster del ámbito de la educación | Estudios medios o técnicos | Estudios secundarios |
| | Naila | 21 | Mujer | Grado del ámbito de la salud | Estudios medios o técnicos | Estudios secundarios |
| | Roc | 21 | Hombre | Grado del ámbito de las artes | Estudios medios o técnicos | Estudios medios o técnicos |
| | Samuel | 22 | Hombre | Máster del ámbito de la ingeniería | Estudios medios o técnicos | Estudios medios o técnicos |
| | Víctor | 26 | Hombre | Máster del ámbito de la educación | Grado o posgrado | Grado o posgrado |

4.2.3. Procedimiento e instrumentos de recogida de datos

Tal como veíamos al inicio del capítulo, la investigación en ciencias sociales puede considerarse un proceso dialógico, de comunicación, en el que el conocimiento se construye a partir de la interacción con los y las participantes del estudio. En nuestro caso, en que el objeto de estudio consiste precisamente en una re-co-construcción discursiva, esto es aun mucho más evidente. Por ello, a pesar de que empleamos el término clásico de *recogida de datos*, no estamos asumiendo que el conocimiento sea *algo* presente en *algún lugar* del que puede recolectarse. Al contrario, nos estamos refiriendo a un proceso de generación o construcción de los datos, fruto de la interacción entre participantes e investigadores en una situación concreta, en este caso, una situación de entrevista:

The interview is a conversation between two people whose interaction with one another generates the data to be analysed. Within this context, it is possible that as a result of taking part in the interview, the interviewee begins to think about aspects of their experience in a new or different way so that new knowledge and new understanding are generated for both the interviewer and the interviewee (Willig, 2013, p. 106).

En particular, el instrumento que nos ha guiado en este proceso de co-construcción ha sido la entrevista en profundidad (Legard, Keegan y Ward, 2003). Las entrevistas en profundidad son especialmente útiles cuando, como en nuestro caso, se pretende conocer en detalle y de primera mano algún aspecto de la vida y las experiencias de los y las participantes (Crouch y McKenzie, 2003). El carácter abierto y amplio de nuestra investigación, en el que los/as participantes pueden explicar cualquier tipo de experiencia de aprendizaje en cualquier situación que haya ocurrido a lo largo de su vida, se beneficia de las posibilidades que ofrece este de este tipo de entrevista. En cuanto al grado de estructuración, ha consistido en una entrevista semiestructurada, que establece un guion para asegurar que se tratan todos los temas que se quieren abordar, pero al mismo tiempo es lo suficientemente abierta para poder incluir otros temas contingentes, así como para plantear los diferentes temas en un orden y una profundidad acorde al propio desarrollo de la conversación (Willig, 2013). Desde nuestro punto de vista, mediante este instrumento se consigue un equilibrio entre la sistematicidad y la formalidad de la propia situación de entrevista, y el carácter de

conversación informal que facilita la comodidad y la libertad de las personas entrevistadas para hablar de sus experiencias personales.

El guion de la entrevista [ver Anexo III] contiene un recordatorio de los objetivos de la entrevista, las instrucciones sobre el abordaje, un listado de posibles preguntas a formular, y las tres dimensiones o grandes temas a tratar: 1) actividades y contextos de actividad, 2) experiencias subjetivas de aprendizaje, y 3) conexiones o relaciones entre experiencias de aprendizaje. En la Tabla 2, además, pueden verse las subdimensiones de cada uno de estos aspectos. La entrevista se iniciaba con una exploración de la participación en contextos de actividad, para después profundizar en las experiencias subjetivas de aprendizaje asociadas a estos. Seguidamente se preguntaba por las conexiones entre experiencias de aprendizaje. De todas formas, en cada caso, las preguntas y los temas de interés se han ido adaptando a la evolución de la conversación, sobre la base de las respuestas del o de la participante, lo que en ocasiones ha llevado a adoptar un abordaje diferente al planteado en el guion.

Tabla 2

Dimensiones y subdimensiones del guion de la entrevista

| Dimensiones | Subdimensiones |
|---|--|
| 1. Actividades y contextos de actividad | 1.1. Objeto de la actividad 1.2. Importancia y motivos 1.3. Coordinadas espacio-temporales 1.4. Contexto socio-institucional |
| 2. Experiencias subjetivas de aprendizaje | 2.1. Contenido y tipo de aprendizaje 2.2. Coordinadas espacio-temporales 2.3. Organización de la actividad y condiciones de participación 2.4. Actores implicados y artefactos empleados 2.5. Valoración y emociones 2.6. Visión de uno mismo como aprendiz 2.7. Visión sobre el aprendizaje |
| 3. Relaciones entre experiencias de aprendizaje | 3.1. Contenido y tipo de relaciones entre experiencias 3.2. Valoración y emociones asociadas a la relación |

Las entrevistas las llevamos a cabo entre los años 2019 y 2021. Todas las entrevistas han sido realizadas por el investigador principal, si bien en ocasiones se ha contado con una segunda persona de apoyo, quien se dedicaba a revisar durante la entrevista si se estaban abordando todos los temas del guion y podía intervenir con más preguntas hacia el final de la misma. Debido a la situación de confinamiento causada por la COVID-19, algunas de las entrevistas se pudieron realizar de manera presencial, en los centros educativos y entidades, mientras que otras tuvieron que llevarse a cabo virtualmente. Esta misma situación causó la paralización de la recogida de datos temporalmente, por lo que finalmente el periodo entre entrevistas ha sido desigual en cada caso, estando siempre entre las dos semanas y los 6 meses. Este hecho, por la propia naturaleza de las entrevistas, en las que igualmente se reconstruyen experiencias de aprendizaje que han podido tener lugar en cualquier momento de la vida de una persona, no ha afectado a la calidad de la información.

Las entrevistas presenciales se registraron en audio y las virtuales en audio y vídeo, a través de un software para videollamadas. En cuatro de los 20 casos de estudio, no pudimos realizar la segunda entrevista por incompatibilidad de horarios con los participantes o por imposibilidad de contactar con ellos. Finalmente, contamos con un total de 34 entrevistas, de las cuales: 17 fueron presenciales y 17 virtuales; 20 consistían en la primera entrevista del caso y 14 en la segunda. En la Tabla 3 puede observarse la relación entre cada participante, el número de entrevistas en las que participó y la modalidad de estas. Finalmente, se transcribieron todas las entrevistas, siguiendo algunas convenciones adaptadas del código de transcripción de Jefferson (Bassi, 2015), para identificar los énfasis, los silencios, las risas, las dudas, los solapamientos entre interlocutores, etc. El interés por estas anotaciones ha sido únicamente el de dar contexto a los analistas, ya que nuestro foco está en los significados construidos más que en el acto comunicativo.

Tabla 3

Relación entre participantes, número de entrevistas y modalidad de entrevistas

| Grupo | Participante | Entrevista 1 | Entrevista 2 | Número de entrevistas |
|----------------------|--------------|--------------|--------------|-----------------------|
| Jóvenes adolescentes | Abril | Virtual | Virtual | 2 |
| | Carlos | Virtual | Virtual | 2 |
| | Cira | Virtual | Virtual | 2 |
| | Edgar | Virtual | Virtual | 2 |
| | Igor | Presencial | Presencial | 2 |
| | Jan | Presencial | Presencial | 2 |
| | Laia | Presencial | - | 1 |
| | Montse | Virtual | Virtual | 2 |
| | Nora | Presencial | Presencial | 2 |
| Xoel | Virtual | Virtual | 2 | |
| Jóvenes adultos/as | Alba | Presencial | Virtual | 2 |
| | Ander | Virtual | - | 1 |
| | Kim | Presencial | Virtual | 2 |
| | Luna | Presencial | Presencial | 2 |
| | Marco | Presencial | - | 1 |
| | Miriam | Presencial | Virtual | 2 |
| | Naila | Presencial | - | 1 |
| | Roc | Presencial | - | 1 |
| Samuel | Presencial | - | 1 | |
| Víctor | Presencial | Virtual | 2 | |
| Total de entrevistas | | 20 | 14 | 34 |

4.2.4. Procedimiento e instrumentos de análisis de datos

De un modo congruente con los objetivos, el diseño y el instrumento del estudio empírico, hemos llevado a cabo un análisis temático del contenido de las entrevistas. El análisis temático permite identificar y analizar patrones o constelaciones de significados que ilustran los temas relevantes en la explicación del objeto de estudio (Braun y Clarke, 2006; Joffe, 2011; Willig, 2013). Este tipo de análisis, según Joffe (2011), es idóneo para generar conocimiento en torno a cómo las personas viven y significan el fenómeno a estudiar, desde un punto de vista cognitivo, emocional y simbólico, y además es especialmente útil para datos de naturaleza discursiva, como es el caso de la entrevista. Basándonos en las pautas que presenta la autora para efectuar este tipo de análisis, hemos seguido cinco pasos: 1) examinar de manera preliminar el conjunto de los datos, 2) construir y ajustar el protocolo de análisis y el sistema de categorías, 3) codificar los datos mediante un software de análisis cualitativo, 4) analizar e interpretar las categorías y sus relaciones, y 5) seleccionar y redactar los resultados del estudio. A continuación, detallamos un poco más estas acciones, mientras que nos reservamos la presentación del sistema de categorías para la siguiente subsección.

El primer paso del análisis ha sido examinar de manera preliminar el conjunto de los datos con el fin de familiarizarnos con su contenido con la mirada puesta en las posibles categorías de análisis. En este sentido, la transcripción de las entrevistas ya ha supuesto una primera revisión de todo el material y una oportunidad para pensar en la relación entre los planteamientos teóricos y la naturaleza de los datos. Después, hemos construido un protocolo de análisis [ver Anexo IV], que incluye los objetivos del estudio, la descripción del procedimiento de análisis, el sistema de categorías –la relación de dimensiones, subdimensiones y categorías de análisis con sus correspondientes definiciones operacionales y códigos–, y los criterios operacionales –apuntes con las decisiones tomadas cuando surgen dudas y ambigüedades durante el análisis–.

La construcción del protocolo ha constituido un proceso recursivo entre lo deductivo y lo inductivo (Cresswell, 2013; Joffe, 2011; Willig, 2013), esto es, un diálogo constante entre los temas y categorías sugeridos por los planteamientos teóricos, y los temas y categorías que emergen al leer y organizar los datos de las entrevistas. De este modo, se tienen en cuenta los resultados y las propuestas teóricas de otros estudios, mientras se permiten nuevos *insights* que puedan iluminar aspectos inexplorados sobre el fenómeno a investigar. Durante este proceso de contraste y ajuste teórico-empírico, se han

codificado y recodificado 6 entrevistas, hasta dar por cerrado el protocolo. A partir de ese momento, a lo largo del análisis del conjunto de casos, cualquier nueva decisión respecto al procedimiento de categorización de los datos ha sido anotada como criterio operacional, mientras que todo tema novedoso y relevante para el estudio ha sido considerado un resultado del análisis.

El sistema de categorías empleado para la obtención de resultados de investigación consta de tres niveles de análisis, con diferentes dimensiones en cada uno de ellos (6 en el primer nivel, 8 en el segundo nivel y una en el tercer nivel), y un total de 65 categorías, con un código asociada a cada una de ellas. El análisis en tres niveles ha sido progresivo, empezando por el primero y finalizando con el tercero.

a) Nivel 1: identificación y contextualización de las experiencias de aprendizaje

El objetivo del primer nivel de análisis ha sido identificar las experiencias de aprendizaje que aparecen en la entrevista y comprender el contexto discursivo en el que aparecen, junto a otro tipo de significados generales que, pese a no ser considerados experiencias, pueden contribuir igual a la construcción de la trayectoria. Primero, hemos dividido la entrevista en ejes temáticos, grandes temas de conversación que ayudan a comprender el contexto discursivo en el que emergen las experiencias subjetivas de aprendizaje. Después, hemos identificado, por un lado, las experiencias de aprendizaje, que siempre tienen uno o varios referentes situacionales, y otros tipos de enunciados sin ningún referente situacional que representan significados generales sobre el mundo y/o sobre uno mismo. Por último, después de los primeros análisis, añadimos una dimensión específica para los comentarios en los que los y las jóvenes se referían al propio proceso de participar en la entrevista. En la Tabla 4 presentamos las diferentes dimensiones de este nivel de análisis, sus categorías y códigos, y las definiciones operacionales que han servido para codificar los datos.

Tabla 4

Dimensiones y categorías de análisis relativas a la identificación y contextualización discursiva de las experiencias de aprendizaje

| Dimensión | Categoría [Código] | Definición operacional |
|------------------------------|---|---|
| Hilo de la conversación | Ejes temáticos [EJE] | Hilo de la conversación que sirve de contexto de un conjunto de experiencias y otros significados generales que giran en torno a un mismo tema, permitiendo entender el contexto discursivo de estos. |
| Participación en actividades | Actividades [ACT] | Fragmentos en los que se relata o se enumera la participación del sujeto en una o varias actividades sin establecer ninguna relación entre estas y el aprendizaje. |
| Experiencias de aprendizaje | Experiencia de aprendizaje específica [EAE] | Experiencias, relacionadas con el aprendizaje, que tienen un referente situacional único e identificable. |
| | Experiencias de aprendizaje genéricas [EAG] | Experiencias, relacionadas con el aprendizaje, que tienen un referente situacional general, o bien múltiples referentes situacionales, y que pueden ser consideradas un conjunto de vivencias que son (re)co-construidas conjuntamente por tener algún elemento en común. |
| Significados generales | Significados generales sobre el mundo [SIG] | Enunciados que expresan una idea general que tiene el sujeto sobre algún elemento del mundo y que puede ser relevante para su trayectoria a pesar de no versar sobre el aprendizaje. |
| | Significados sobre el aprendizaje [SIA] | Enunciados que expresan algún aspecto sobre el modo de entender el aprendizaje del sujeto, incluyendo qué entiende por ser un aprendiz y otros elementos o características relacionados. |
| Significados sobre uno mismo | Significados generales sobre uno mismo [IDG] | Enunciados que expresan una idea que tiene el sujeto sobre sí mismo y que puede ser relevante para su trayectoria a pesar de no versar sobre el aprendizaje. |

| | | |
|------------------------------------|---|--|
| | Significados sobre uno mismo como aprendiz [IDA] | Enunciados que expresan una idea que tiene el sujeto de sí mismo como aprendiz. |
| Valoración de la propia entrevista | Valoración de la propia entrevista [META] | Fragmentos en los que el participante habla sobre la propia experiencia de haber participado en la entrevista. |

b) Nivel 2: caracterización de las experiencias de aprendizaje

El segundo nivel de análisis tenía como finalidad profundizar en los diferentes elementos de las experiencias, para caracterizarlas con detalle y poder dar respuesta al primer objetivo de investigación del estudio empírico. Así, las dimensiones del análisis se corresponden con los elementos o componentes de la experiencia subjetiva de aprendizaje descritos en segundo capítulo: el contexto temporal, el contexto socio-institucional, el tipo y contenido de aprendizaje, los actores presentes, los artefactos o recursos, las condiciones de participación, las emociones y otras valoraciones personales. Estas categorías se han aplicado únicamente a aquellos fragmentos codificados como experiencia de aprendizaje (ya sea específica o genérica). Aquellas dimensiones relacionadas con las características básicas de la experiencia de aprendizaje —el contexto temporal y el contexto socio-institucional que se desprende de un referente situacional determinado, y la referencia a algún tipo de aprendizaje—, se han empleado con todas las experiencias de aprendizaje, mientras que las dimensiones que aluden a algunas de las características de la situación de aprendizaje o de la vivencia personal de la misma se han descrito solo cuando el o la participante hacía una mención explícita del tema. En la Tabla 5 presentamos la relación entre las dimensiones, subdimensiones, categorías, códigos y definiciones de este nivel.

Tabla 5

Dimensiones y categorías de análisis relativas a la caracterización de las experiencias de aprendizaje

| Dimensión | Subdimensión | Categoría [Código] | Definición operacional |
|------------------------------|--------------|---|---|
| Contexto temporal (TI) | Cronología | Pasada [TI pasada] | Referencia a una experiencia que sucedió en un tiempo anterior al momento vital en el que tiene lugar la entrevista. |
| | | Presente [TI presente] | Referencia a una experiencia que tiene lugar en el momento vital en el que se encuentra el sujeto cuando tiene lugar la entrevista. |
| | | Futura [TI futura] | Referencia a una experiencia proyectada hacia el futuro, que todavía no ha sucedido en el momento que tiene lugar la entrevista. Puede expresarse como un hecho que ocurrirá con seguridad, como una posibilidad o como un deseo. |
| | | Hipotética [TI hipotética] | Referencia a una experiencia que según el sujeto no ha tenido lugar. Incluye tanto las experiencias proyectadas al futuro como suposiciones o alternativas posibles a experiencias que sí ocurrieron. |
| | | Indefinida [TI indefinida] | Referencia a una experiencia que no puede ubicarse cronológicamente en ninguno de los tiempos anteriores (pasado, presente o futuro). |
| Contexto socio-institucional | Duración | Extendida [TI extendida] | Referencia a una experiencia que ocurre repetidas veces en un periodo de tiempo determinado. |
| | | Puntual [TI puntual] | Referencia a una experiencia que ocurre solo una vez en un momento determinado. |
| Contexto socio-institucional | | Institucionalizado educativo formal [CON formal] | Referencia a un contexto institucionalizado cuya finalidad principal es educativa y que tiene carácter acreditativo, como la escuela, el instituto o la universidad. |

Capítulo 4. Método

| | | |
|-------------------|---|--|
| (CON) | Institucionalizado educativo no formal [CON no formal] | Referencia a un contexto cuya finalidad principal es educativa y que no tiene carácter acreditativo, como academias, clases particulares o espacios de educación en ocio y tiempo libre. |
| | Institucionalizado no educativo [CON no educativo] | Referencia a un contexto no educativo de carácter estructurado y reglado. |
| | No institucionalizado [CON no institucionalizado] | Referencia a un contexto no estructurado ni explícitamente reglado. Incluye el contexto familiar por la poca formalización de su propósito educativo. |
| | Indefinido [CON indefinido] | Referencia a un contexto del cual no puede identificarse claramente la intencionalidad, la institucionalización ni la finalidad. |
| Aprendizajes (AP) | Tipología Conceptual [AP conceptual] | Referencia a uno o varios aprendizajes de contenidos o competencias de carácter conceptual (hechos, conceptos e ideas), que no afectan directamente al posicionamiento o disposición del aprendiz frente a algo. |
| | Procedimental [AP procedimental] | Referencia a uno o varios aprendizajes de contenidos o competencias de carácter procedimental, que implican cambios en el proceso o ejecución de alguna tarea. |
| | Actitudinal [AP actitudinal] | Referencia a uno o varios aprendizajes de contenidos o competencias de carácter actitudinal, que afectan directamente al posicionamiento o disposición del aprendiz frente a algo. |
| | Indefinido [AP tipo indefinido] | Referencia a uno o varios aprendizajes de los cuales no se puede identificar si hacen referencia a un tipo conceptual, procedimental o actitudinal. |
| Contenido | Sobre el mundo [AP mundo] | Referencia a uno o varios aprendizajes de contenidos o competencias que no tienen relación directa con uno mismo. |

| | | |
|--|--|--|
| | Sobre uno mismo [AP identitario] | Referencia a uno o varios aprendizajes de contenidos o competencias que tienen relación directa con uno mismo. |
| | Sobre uno mismo como aprendiz [AP aprendiz] | Referencia a uno o varios aprendizajes de contenidos o competencias que tienen relación directa con uno mismo como aprendiz. |
| | Indefinido [AP contenido indefinido] | Referencia a uno o varios aprendizajes de los cuales no se puede identificar claramente si tienen que ver con el mundo, con uno mismo o con uno mismo como aprendiz. |

| | | |
|--------------|---|---|
| Actores (AC) | Amigos [AC amigos] | Referencia a la presencia o participación de amigos/as. |
| | Solo [AC solo] | Referencia a una experiencia asociada a una actividad realizada en solitario. |
| | Familiares [AC familiares] | Referencia a la presencia o participación de familiares (madres, padres, hermanas, hermanos, tías, tíos, abuelas, abuelos, etc.). |
| | Pares, compañeros [AC pares] | Referencia a la presencia o participación de compañeros o pares, que ocupan el mismo rol del participante, pero no son considerados amigos. |
| | Profesores (educación formal) [AC profesores] | Referencia a la presencia o participación de profesorado en espacios formales y acreditativos. |
| | Monitores, instructores, formadores [AC monitores] | Referencia a la presencia o participación de monitores, tutores o instructores, que gestionan o apoyan el aprendizaje en espacios educativos no formales. |
| | Otros [AC otros] | Referencia a la presencia o participación de otras personas que no ocupan ninguno de los roles considerados (amigos, familiares, pares, profesores o monitores). |
| | Indefinido [AC indefinido] | Referencia a la presencia o participación de personas que ocupan algunos de los roles considerados (amigos, familiares, pares, profesores o monitores) pero que por la conversación no se puede deducir cuál. |

| | | | |
|---------------------------------------|------------|--|---|
| Artefactos (AR) | Naturaleza | Digital [AR digital] | Referencia al uso de artefactos diseñados para la generación, transmisión, procesamiento o almacenamiento de datos (dispositivos electrónicos, aplicaciones móviles, redes sociales, etc.). |
| | | Analógico [AR analógico] | Referencia al uso de artefactos no digitales (libros, juegos de mesa, instrumentos musicales, equipamiento deportivo, etc.). |
| Condiciones de participación (PAR) | | Obligatoriedad [PAR obligatoriedad] | Referencia al carácter obligatorio o voluntario de la actividad a la que refiere la experiencia. |
| | | Flexibilidad [PAR flexibilidad] | Referencia al carácter abierto y flexible, o cerrado y pautado, de la actividad a la que refiere la experiencia. |
| Valoración (VAL) | | Interés [VAL interés] | Referencia al interés del aprendiz por participar en la actividad en la que tiene lugar la experiencia, la propia experiencia o sus resultados de aprendizaje. |
| | | Importancia [VAL importancia] | Referencia a la importancia otorgada por parte del aprendiz a la actividad en la que tiene lugar la experiencia, la propia experiencia o sus resultados de aprendizaje. |
| | | Funcionalidad [VAL funcionalidad] | Referencia a la utilidad o funcionalidad asociada a la actividad en la que tiene lugar la experiencia, a la propia experiencia o a sus resultados de aprendizaje. |
| | | Razones [VAL Razones] | Referencia a las razones por las que el aprendiz participa en la actividad en la que tiene lugar la experiencia de aprendizaje. |
| Emociones (EMO) | Valencia | Positiva [EMO positiva] | Referencia a una emoción que genera agrado o bienestar. |
| | | Negativa [EMO negativa] | Referencia a una emoción que genera desagrado o malestar. |

| | | |
|------------|--------------------------------|---|
| | Neutra [EMO neutra] | Referencia a una emoción que no genera ni agrado ni desagrado en el participante y/o que refleja una situación de indiferencia. |
| | Indefinida [EMO indefinida] | Referencia a una activación emocional sin que pueda identificarse su valencia |
| Intensidad | Fuerte [EMO fuerte] | Referencia a una emoción vivida con alta intensidad o con una fuerte repercusión para el participante. |
| | Débil [EMO débil] | Referencia a una emoción vivida con baja intensidad o con una débil repercusión para el participante. |

c) Nivel 3: exploración de las relaciones entre experiencias de aprendizaje

La intención del tercer nivel de análisis ha sido identificar y caracterizar las relaciones entre experiencias subjetivas de aprendizaje. A partir de las conjeturas teóricas y de los análisis de las primeras entrevistas, se ha establecido una primera clasificación en función de los elementos de la experiencia de aprendizaje en los que se centra la conexión, y otra en función del tipo de relación de continuidad o discontinuidad establecida (de prolongación, interrupción, aplicación, semejanza, etc.). Estas categorías se han aplicado de manera independiente a las categorías de los otros niveles de análisis, por lo que no necesariamente están asociados a una experiencia de aprendizaje, sino que pueden estar dentro de estas o abarcar varias de ellas. En la Tabla 6 aparecen las subdimensiones, las categorías, los códigos y las definiciones operacionales correspondientes a las relaciones entre experiencias.

Tabla 6

Dimensiones y categorías relativas a las relaciones entre experiencias de aprendizaje

| Dimensión | Subdimensión | Categoría [Código] | Definición operacional |
|------------------|--------------|---|---|
| | | Tiempo [REL TI] | Relación entre dos o más experiencias en función del momento en el que tienen lugar los referentes situacionales, ya sea sincrónica o diacrónica. |
| | | Contexto socio-institucional [REL CON] | Relación entre dos o más experiencias en función del tipo de contexto socio-institucional de los referentes situacionales. |
| | | Aprendizaje [REL AP] | Relación entre dos o más experiencias en función del contenido o el tipo de aprendizaje resultante de la participación en actividades diferentes. |
| | | Actores [REL AC] | Relación entre dos o más experiencias en función de los actores presentes en las actividades que conforman los referentes situacionales. |
| Relaciones (REL) | Elementos | Artefactos [REL AR] | Relación entre dos o más experiencias en función de los instrumentos o artefactos presentes en las actividades que conforman los referentes situacionales. |
| | | Condiciones de Participación [REL PAR] | Relación entre dos o más experiencias en función de diferentes aspectos relacionados con las condiciones de participación de las actividades que conforman los referentes situacionales. |
| | | Valoración [REL VAL] | Relación entre dos o más experiencias en función de diferentes aspectos relacionados con la valoración que hace el aprendiz de su participación en un contexto socioinstitucional o en una actividad, así como de los aprendizajes resultantes. |
| | | Emociones [REL EMO] | Relación entre dos o más experiencias en función de las emociones que suscita al aprendiz su participación en un contexto socioinstitucional o en una actividad, así como de los aprendizajes resultantes. |

| | | |
|-----------|--------------------------------------|--|
| Tipología | Prolongación [REL prolongación] | Tipo de relación en la que el aprendiz destaca que el elemento vertebrador de una experiencia de aprendizaje tiene continuidad en otra experiencia, ya sea porque se extiende o se prolonga en otro contexto de actividad. |
| | Interrupción [REL interrupción] | Tipo de relación en la que el aprendiz destaca que el elemento vertebrador de una experiencia de aprendizaje se interrumpe y no tiene continuidad en otra experiencia. |
| | Aplicación [REL aplicación] | Tipo de relación en la que el aprendiz destaca que aquello que ha aprendido en un contexto de actividad tiene una funcionalidad o una aplicación en otro contexto. |
| | No aplicación [REL no aplicación] | Tipo de relación en la que el aprendiz destaca que aquello que ha aprendido en un contexto de actividad no tiene funcionalidad ni aplicación en otro contexto. |
| | Semejanza [REL semejanza] | Tipo de relación en la que el aprendiz equipara dos o más experiencias por su naturaleza o sus características comunes. |
| | Diferencia [REL diferencia] | Tipo de relación en la que el aprendiz contraponen o distingue dos o más experiencias por su naturaleza o sus características singulares. |

Una vez cerrado el protocolo de análisis y el sistema de categorías, hemos procedido a la codificación de las entrevistas. Para ello, hemos contado con tres analistas, incluyendo al investigador principal. Después de un periodo de formación y familiarización con los datos de la investigación y con el protocolo, los tres analistas han codificado, de manera independiente, 10 entrevistas, y las han contrastado por parejas hasta alcanzar un grado de coincidencia total. En caso de desacuerdo, las parejas han consultado al tercer analista, quien ha decidido y argumentado la elección de una de las dos propuestas a debate. Las 26 entrevistas restantes han sido codificadas de manera individual, pero revisadas siempre por el investigador principal. Todas las codificaciones se han efectuado mediante el software de análisis cualitativo ATLAS.ti 9.

El siguiente paso del procedimiento de análisis ha sido procesar la información de la codificación de diferentes maneras: contar las ocurrencias y co-ocurrencias para cada

categoría, dimensión y subdimensión; generar informes con las citas y los códigos asociados; y, finalmente, leer e interpretar toda esta información. Para ello, se han utilizado las herramientas de análisis que proporciona el propio software. En último término, hemos procedido a la selección de casos y fragmentos y a la redacción de los resultados, un proceso que es, igualmente, interpretativo y analítico, por lo que forma parte de la construcción de conocimiento inherente a la investigación (Joffe, 2011).

4.2.5. La ética de la investigación

Finalmente, uno de los aspectos que hay que considerar en cualquier estudio empírico es la dimensión ética de la investigación (Hilppö et al. 2019). En este caso, a lo largo del diseño y el desarrollo del estudio, se han seguido los principios de integridad en la investigación recogidos en el Código de Integridad en la Investigación de la Universitat de Barcelona (Vicerectorat de Recerca de la Universitat de Barcelona, 2020): honestidad, responsabilidad y rendición de cuentas, fiabilidad, rigor, respeto e independencia. Específicamente, al tratarse de una investigación en ciencias sociales con la participación de seres humanos, hemos garantizado una serie de actuaciones relacionadas con la voluntariedad, la confidencialidad y el compromiso adquirido con cada participante.

Por un lado, hemos hecho uso de consentimientos informados, tal y como hemos expuesto al hablar del procedimiento de selección de participantes, con los detalles de la investigación y la información respecto a las implicaciones y los derechos de los y las participantes. Por otro lado, hemos mantenido la confidencialidad de los datos personales de varias maneras: a) utilizando pseudónimos en lugar de los nombres reales de los participantes, b) categorizando y unificando variables descriptivas con el fin de mantener su anonimato, y c) omitiendo aquella información que permita identificar a la persona. Esto se ha hecho compatibilizando la importancia de caracterizar y humanizar a los participantes en los estudios de caso, con el respeto a la confidencialidad y a las normativas reguladoras de la protección de datos en el contexto español y europeo. Por último, hemos adquirido el compromiso con las personas participantes, así como con los centros educativos y entidades que han colaborado en su selección, de hacer una devolución de los resultados de la investigación, poniendo el énfasis en las implicaciones y los beneficios que se pueden derivar tanto para ellos como para el conjunto de la sociedad.

Capítulo 5

Resultados

El estudio empírico realizado nos ha permitido profundizar en un amplio abanico de elementos y procesos implicados en la construcción de las trayectorias personales de aprendizaje. Las categorías de análisis nos han ofrecido un marco interpretativo respecto al fenómeno de estudio, y nos han ayudado a repensar de forma sistemática la propuesta teórica presentada en la primera parte de la investigación. En cualquier caso, como hemos comentado en el capítulo anterior, el procedimiento de análisis interpretativo no termina con el proceso de codificación, sino que se extiende a la misma selección y redacción de resultados. A lo largo de todo el texto, presentaremos cada resultado con un enunciado (en negrita y siguiendo un listado con números romanos) y desarrollaremos su planteamiento junto a explicaciones de los casos y fragmentos de entrevistas que ilustren los diferentes hallazgos. Los fragmentos forman parte, usualmente, de construcciones discursivas más amplias, y no siempre contienen la totalidad de la experiencia subjetiva o de la conexión entre experiencias en la que se enmarcan. También hemos recortado algunos enunciados que no se relacionan directamente con el fenómeno que se quiere enfatizar en cada punto. Para cada fragmento, indicaremos entre paréntesis el nombre que hemos dado a cada participante, el grupo o franja de edad a la que pertenece (G1 para el grupo 1, referido a

jóvenes adolescentes, y G2 para el grupo 2, referido a jóvenes adultos/as), y si se ubica en el transcurso de la primera entrevista o de la segunda.

Los resultados que expondremos corresponden a planteamientos, al menos, de dos tipos. Por un lado, algunos de los resultados arrojan luz sobre cuál es la forma y el contenido temático de las trayectorias de participación y aprendizaje de los y las jóvenes en la actualidad: en qué contextos socio-institucionales participan, con qué agentes educativos interactúan, qué artefactos utilizan, cuáles son los contenidos y tipos de aprendizaje, etc. Por otro lado, otros resultados apuntan a otros aspectos como la naturaleza psicológica de los diferentes aspectos implicados en la construcción de trayectorias, el papel que juegan en este proceso y cómo se pueden articular entre ellos. No obstante, esta frontera no siempre es clara, ya que conocer más sobre la forma y el contenido de trayectorias de aprendizaje concretas contribuye igualmente a repensar los procesos implicados en su construcción. Así, en lugar de presentar estos resultados de manera diferenciada, los expondremos conjuntamente organizados alrededor de los objetivos y las diferentes preguntas de investigación que han guiado el desarrollo empírico de este trabajo.

De esta forma, en la primera parte del capítulo, conformada por cinco subsecciones, nos centraremos en aquellos aspectos relacionados con el objetivo 1, es decir, con la identificación y caracterización de experiencias subjetivas de aprendizaje: su naturaleza y tipología, los contextos socio-institucionales a los que se refieren, el contenido y tipo de los aprendizajes relatados, las características de la situación de aprendizaje (concretamente, aquellas relacionadas con los actores y artefactos implicados), y los aspectos personales de la experiencia de aprendizaje (en este caso, las emociones, las razones para participar en actividades, el interés y la funcionalidad). En la segunda parte, dedicaremos tres subsecciones a los resultados más relacionados con el objetivo 2, esto es, a la identificación y caracterización de conexiones entre experiencias subjetivas de aprendizaje. Primero hablaremos de los elementos que se conectan en las experiencias y los tipos de conexiones; después incluiremos un apartado para hablar de la relación entre las conexiones y los significados generales e identitarios –algo que no estaba planteado en las preguntas de investigación, pero ha emergido como un tema relevante a lo largo del proceso de análisis–; y seguiremos con los resultados que remiten a la relación entre las conexiones y el sentido del aprendizaje. Finalizaremos el capítulo con una breve síntesis de resultados del estudio empírico.

Cabe aclarar que, si bien esta estructura nos ha permitido profundizar analíticamente en el objeto de estudio de una manera ordenada, sistemática y exhaustiva, los resultados en torno a cada uno de estos aspectos no deben considerarse al margen del conjunto de ideas planteadas, o correríamos el riesgo de contradecir nuestra propia asunción sobre la importancia de la unidad de análisis. Tanto es así, que al describir los resultados sobre alguna pregunta u objetivo de investigación, probablemente se crucen temas relevantes para otras preguntas y objetivos de investigación. En cualquier caso, todas las ideas contribuyen de algún modo a ilustrar la propuesta alrededor de la construcción de trayectorias personales de aprendizaje, así como a iluminar nuevos aspectos para enriquecerla y plantear nuevos énfasis y aspectos en los que seguir indagando.

5.1. Identificación y caracterización de experiencias subjetivas de aprendizaje

5.1.1. Naturaleza y tipología de las experiencias

Este bloque de resultados se constituye a partir de la primera pregunta de investigación del objetivo 1 de nuestro trabajo: “¿Cuál es la naturaleza y la tipología de las experiencias subjetivas de aprendizaje construidas por los y las jóvenes?”. Al preguntarnos por la naturaleza, nos hemos centrado principalmente en el carácter discursivo y recursivo de la experiencia y en las coordenadas temporales a las que remite. En cuanto a los tipos de experiencia, nos hemos focalizado en la relación entre estas y su referente situacional, que nos permite clasificarlas en experiencias de aprendizaje específicas y genéricas. Los resultados que presentamos a continuación apoyan o desarrollan algunas de las premisas elaboradas en nuestra conceptualización previa del fenómeno, tensionan otras y aportan nuevos énfasis.

- I. Las experiencias subjetivas de aprendizaje pueden identificarse mediante la existencia de al menos un referente situacional; no obstante, la relación entre la experiencia y sus referentes situacionales es diversa y compleja, ya que se manifiesta con diferentes grados de concreción-abstracción.**

Tal como planteamos a la hora de definir las experiencias subjetivas de aprendizaje, estas pueden identificarse cuando al menos hay un referente situacional, esto es, cuando evocan alguna situación que puede ubicarse espacial y/o temporalmente, en la que se

sitúa al individuo, ocurre algún tipo de acción, y se relaciona con un resultado de aprendizaje. Así, las categorías de análisis de las dimensiones de contexto institucional, coordinadas temporales y aprendizajes realizados han facilitado la identificación de las experiencias de aprendizaje. Pongamos, por ejemplo, el siguiente fragmento de una entrevista con Edgar, en la que explica que la semana previa a la entrevista fueron de excursión con el instituto a aprender sobre la vida del escritor Salvador Espriu:

Edgar: Fuimos a Arenys de Mar con la clase, a saber un poco de la vida de Salvador Espriu, a aprender un poco. Luego fuimos a la playa y ya está.

Entrevistador: ¿Cómo fue? ¿Qué cosas aprendiste?

Edgar: Muy bien, porque al final aprendimos muchas cosas que no sabíamos de una persona que fue muy importante para lo que es la literatura, y fue muy interesante. Fuimos con un guía que nos iba explicando quién era, qué hacía... [...] ⁴ Primero fuimos al cementerio, que es ahora donde está enterrado y luego fuimos a visitar un poco más el pueblo.

Entrevistador: ¿Qué es lo que te interesó de estar allí?

Edgar: No sé, aprender lo que hacía él, su vida, cómo se inspiraba, cómo vivía su día a día.

(Edgar, G1, Entrevista 2)

En esta experiencia se puede identificar claramente el referente situacional: estuvo de excursión recientemente con la escuela, en un pueblo específico, y aprendió diferentes aspectos sobre la vida de un escritor. A la hora de clasificar esta experiencia en función de la concreción del referente situacional, podemos observar que se trata de una experiencia específica, ya que narra una situación concreta e identificable espacial y temporalmente. Más adelante, en la misma entrevista, encontramos un fragmento con un tipo de relación experiencia-referente que no habíamos considerado. En este caso, Edgar construye discursivamente, como una misma experiencia, dos situaciones situadas en diferentes coordenadas espacio-temporales específicas que constituyen un mismo aprendizaje, el de tener que aprender a hacer nuevas amistades:

⁴ En las transcripciones de los fragmentos, utilizaremos el símbolo “[...]” para indicar la omisión de enunciados que no son relevantes en el contexto de un resultado particular, y el símbolo “-“ para señalar las interrupciones a mitad de palabra o frase que realizan los y las participantes. El resto de símbolos empleados en la transcripción se han suprimido por no aportar información relevante para la comprensión de cada resultado.

Entrevistador: Quería preguntarte si tienes alguna experiencia de algo que hayas aprendido a lo largo de tu vida, que hayas pensado que eso ha sido muy importante para ti.

Edgar: Te diría las dos veces que me cambiaron de cole. La primera vez fui a un cole de mi pueblo y en tercero de primaria pasé a uno de otra ciudad, y ahora desde tercero de la ESO estoy en este instituto. Esto me ha ayudado mucho y también lo contrario. Creo que al final he tenido que hacer muchas nuevas amistades y eso me ha costado, y ahora, me apoyaron desde el principio y con mis antiguos compañeros también hablo ahora y me sigo llevando bien. Creo que eso me ayudó y me fastidió a la vez.

(Edgar, G1, Entrevista 2)

En otros casos, encontramos que el contexto espacial y el socio-institucional es específico, pero la temporalidad es más general y extendida en el tiempo, agrupando múltiples momentos y situaciones de aprendizaje:

Entrevistador: ¿Cómo ha sido tu aprendizaje del oboe?

Alba: Bien. Al principio sé que lo hacía porque tocaba hacerlo, además, yo creo que nunca me interesó mucho realmente. Iba y ya está, y pues, ni bien ni mal, iba haciendo. También es que tocas “la, si, la, mi”, no pasas de ahí. Un rollo. Y luego a los 12 años ya seguía igual y claro, ya empiezas a tener una edad que piensas “¿Por qué estoy haciendo esto si tampoco...?”. Pero luego a los 13 o 14 cambiamos de profe y le vi mucho más el sentido, no sé por qué me iba mejor y empecé a tocar mejor también, y ya a partir de los 13 ó 14 me gustó de verdad.

(Alba, G2, Entrevista 1)

Y, por el contrario, también podemos observar experiencias que, aunque remitan a un momento concreto, dan cuenta al mismo tiempo de múltiples contextos tanto concretos e identificables como no identificables:

Jan: Bueno, de momento, a ver, todo lo que hacemos de gimnasio lo hacemos o en barras, yendo a correr, o yendo a la montaña, haciendo cualquier cosa, o en mi casa que tengo unas pesas y nos ponemos en casa a hacer cosas. Pero ahora tenemos pensado el mes que viene apuntarnos al gimnasio. [...] Y claro, es eso, nosotros ahora aprendemos por nuestra cuenta porque... Claro, nosotros tenemos un amigo que va a al gimnasio y claro, él está fuerte y todo y, claro, nos interesaba, hablábamos con él de... de los ejercicios que hacía. Claro, cuando yo

iba a correr me enseñaba también muchas cosas, y claro, yo he ido aprendiendo con él, también. He aprendido también muchas cosas sobre el gimnasio y claro, me ha interesado cada vez más y cada vez me he ido informando más sobre ejercicios. [...] Hay unos ejercicios que hemos investigado que son más, por ejemplo, todo el cuerpo, no solo centrarse en un músculo sino en todo el cuerpo. Y son temas así, que no sé, investigamos por nuestra cuenta.

(Jan, G1, Entrevista 1)

Así, podemos observar que hay experiencias en las que las coordenadas espaciales y/o temporales son concretas e identificables, en otras son inespecíficas, o bien son múltiples, pero reconstruidas de manera conjunta como un mismo referente situacional. Así, la correspondencia entre el contexto, el tiempo, la acción y el aprendizaje no suele ser uno a uno. Al contrario, suele haber diferentes combinaciones de estas dimensiones que dificultan la distinción entre experiencias genéricas y específicas. Más aún, incluso cuando estas se pueden identificar, muchas veces aparecen experiencias de aprendizaje específicas en mitad de una experiencia de aprendizaje genérica, y viceversa.

Todo esto evidencia, a nuestro parecer, dos aspectos sobre la naturaleza y la tipología de las experiencias: primero, que las experiencias de aprendizaje a veces se construyen conjuntamente, con diferentes tipos de relación (una experiencia más concreta como ejemplo de una experiencia más amplia, una experiencia más amplia como generalización a partir de una serie de experiencias más concretas, etc.); y segundo, que la distinción entre experiencias específicas y genéricas es, usualmente, problemática, siendo muy complejo, y a veces imposible, la categorización de todas las experiencias a partir de esta dicotomía. Atendamos, por ejemplo, al siguiente fragmento:

Nora: De mi familia aprendo cosas... De mis padres y eso pues aprendo todo, porque al final del día son mi ejemplo a seguir y todo lo que yo veo. Pero, por ejemplo, si estamos en familia, nos juntamos los primos y tal... El otro día, la abuela de mis primos, pues lo está pasando mal porque se está quedando sola. Y el otro día pues yo considero que aprendí mucho lo importante que es hacer sentir bien a una persona mayor. Porque mi prima me cuenta que a veces va a su casa y se la encuentra llorando porque los otros nietos no le hacen caso y tal, y a mí eso como persona que no ha tenido abuelos pues me choca mucho. Porque no lo he vivido y aprendo de mi familia eso, cómo tratar a esa persona. Yo creo que es importante, porque al final te toca cuidarlos a ti, ellos ya han hecho mucho

por ti. Y yo creo que aprendo mucho. También considero que mi familia es un ejemplo bastante a seguir. Mis dos primos se han criado sin madre, o sea, han sido siempre ellos dos y su padre contra el mundo, y lo considero mucho de gente de la que puedo aprender. Porque ellos me lo dicen, han cometido errores y me los explican ¿sabes? Entonces, yo aprendo cosas de todo. Tanto, por ejemplo, me han dicho “no sé qué, Nora, no hagas el vago ahora que estás de finales, que yo me pegué el palo y no he estudiado lo que quería porque me pegué el palo. Que luego he llegado igual, pero que hubiera sido mucho más rápido por la forma tradicional”. O cosas como... mi primo es muy especialito, él, y se ha llevado muchos palos, rollo multas de coche y tal. Aprendes de él. Sabes que es muy buen niño pero que a veces corre más de lo que debería. Y aprendes de eso, en plan, que no pasa nada, porque todos nos hemos pasado, pero que mejor que no te lleves el palo. Esas cosas, no sé.

Entrevistador: En general me estás hablando de muchos aprendizajes que haces que te sirven para ti, para...

Nora: Sí, para más mi persona, sí. Lo que es crecimiento personal, diría yo. Es lo que yo pienso. O sea, yo con una conversación con mis- también soy la pequeña de la familia, entonces todo lo que ha pasado, todo lo que me pueda pasar les habrá pasado a todos. Entonces puedo tener muchas conversaciones.

(Nora, G1, Entrevista 1)

Esta experiencia de Nora refleja bien tanto la construcción múltiple como los diferentes grados de especificidad de cada experiencia. Por un lado, tenemos la experiencia, muy general y abstracta, de aprender cosas con la familia, y que podría abarcar todo el fragmento. Pero, en la misma construcción aparece, primero, la experiencia genérica de aprender de sus padres porque son su modelo a seguir; después, una experiencia muy específica, con su prima, sobre cuidar de la gente mayor, que acaba generalizándose a otra más abstracta al decir “y aprendo de mi familia eso, cómo tratar a esa persona”; además, observamos una experiencia más general en la que aprende de sus primos, con dos ejemplos concretos en los que aprende de ellos sobre cómo abordar los estudios y sobre cómo afrontar la conducción. Para finalizar, y probablemente relacionado con la intervención del entrevistador, todas estas experiencias vuelven a tomarse como una general en la que se aprende “lo que es crecimiento personal”, seguido de la afirmación de que esta puede concretarse en diferentes conversaciones.

En conclusión, podemos decir que, al tratarse de construcciones discursivas, las experiencias subjetivas de aprendizaje pueden construirse de formas muy complejas y diversas, tanto como el lenguaje lo permita. Así, observamos que, más que pretender identificar experiencias aisladas y clasificarlas de forma dicotómica en experiencias específicas y genéricas, es necesario atender a un entramado de construcciones múltiples y entremezcladas de experiencias, que se relacionan de manera diversa con sus referentes situacionales en un continuo entre la concreción y la abstracción, tanto en términos del contexto, como de la temporalidad y de los aprendizajes referidos.

II. Las experiencias subjetivas de aprendizaje, en el marco de la construcción de trayectorias personales, se entremezclan con otras construcciones discursivas de carácter no narrativo que refieren a significados generales sobre el mundo y sobre uno/a mismo/a.

Durante la construcción del sistema de categorías, en el mismo nivel de análisis en el que nos propusimos identificar las experiencias de aprendizaje, incluimos la posibilidad de identificar otras construcciones discursivas, con un carácter no-narrativo o cuyos significados trascienden la propia narración de la experiencia. Concretamente, hemos encontrado enunciados que representan significados o afirmaciones generales sobre el mundo o sobre uno/a mismo/a. Además, al tratarse de entrevistas sobre trayectorias de aprendizaje, hemos identificado y considerado aparte aquellos significados que versan sobre el aprendizaje o sobre uno/a mismo/a como aprendiz, que, de hecho, son mucho más frecuentes que los generales. Uno de los hallazgos principales en torno a la naturaleza discursiva de la experiencia es que este tipo de significados aparece unido a la misma reconstrucción de la experiencia, de diferentes maneras. Por ejemplo, puede ser que una persona realice una afirmación general y abstracta, sin ningún referente situacional, y que después la ejemplifique con varias experiencias de aprendizaje, como ocurre en el siguiente fragmento:

Miriam: Y después claro, también a mí una cosa que tengo como muy integrada en mí, es esta vinculación entre teoría y práctica ¿no? y que es una- es como un principio que aplico en todas las esferas ¿no? como tanto en la Universidad, como en el trabajo ¿no? Y también en los movimientos sociales. Entonces claro, ahí se establecen pues... Yo cuando participo, yo no participo porque sí ¿no? Yo,

pues me gusta ver- pues estudiar el proceso histórico. Como esto del 8 de marzo, por ejemplo. “Pues venga, vamos desde aquí desde este espacio a trabajar el 8 de marzo. ¿Vale?” ¿no? Bueno y yo digo “¿El 8 de marzo de dónde sale? ¿cuáles son las tendencias actuales dentro del 8 de marzo...?”. Y claro, no solo haces, sino que aprendes mientras haces... O sea, aprendes haciendo, pero aparte también busco como esta relación con la teoría. Que quizá- que yo creo que esta relación práctica-teoría me viene de dos cosas. Primero, de cuando empecé a militar y a participar en seminarios y todo, y eso era "Sí, sí, vamos a debatir, pero vamos a debatir para decidir qué hacemos en..." ¿no?, y después también de esta actividad práctica en la universidad con mi tutora, de decir “Bueno sí, pero no nos aproximamos a la práctica educativa con el juicio de valores, sino que nos remitimos también a la teoría”. Entonces yo creo que, de estas dos experiencias, me surge como esta ... No sé, esta constante de teoría-práctica.

(Miriam, G2, Entrevista 1)

En el caso de Miriam, un significado sobre ella misma como aprendiz es que tiene muy integrada la vinculación entre teoría y práctica. Primero, lo ejemplifica con una experiencia concreta, y después atribuye el origen de esta construcción identitaria a otras dos experiencias. En el caso de Víctor, que presentamos a continuación, la conversación se construye a la inversa: nos encontrábamos hablando sobre una experiencia en un contexto determinado (el coro), y a partir de esta el entrevistado comienza a construir significados generales sobre el aprendizaje, que son transversales a cualquier referente situacional:

Entrevistador: Por ejemplo, en el contexto del coro ¿no? Me estabas diciendo “aparte de la interacción, también aprendo del contenido de la música”. ¿Cuando hablas de la interacción, a qué te refieres? ¿Qué tipo de cosas puedes aprender?

Víctor: Eh, bueno. Es que cada persona tiene- en torno a los temas, tiene su opinión. Tiene su experiencia, tiene su cultura, muchas cosas diferentes. Todos somos diferentes en mil cosas, pienso yo. Y conversando con ellos, participando en un coro, hablando, sea sobre música o no, puedes abrir tus horizontes mentales, digamos. Intercambiar opiniones, intercambiar culturas, intercambiar experiencias. Y eso te hace más- que tengas más experiencia, que veas las cosas a través de una perspectiva diferente. Estar de acuerdo o no, en desacuerdo, y eso es lo más interesante, para mí. Bueno, estar de acuerdo con uno sí que es bueno, a lo mejor tienen los mismos intereses, la misma perspectiva y tal. Pero

lo más interesante, por decirlo así, es cuando no estás de acuerdo con el otro. Y no sé cómo definirlo, diferente. Es esta interacción de diferentes opiniones, diferentes experiencias y diferente cultura que se intercambian, y eso es para mí la interacción.

Entrevistador: ¿Y esto pasa solo en el coro o te pasa en otros...?

Víctor: No, en cualquier sitio que se interacciona- que están presentes seres humanos, y no solo están presentes, sino que están conversando, están conversando o... sí, eso, a través de la lengua. Solo si hay comunicación, me parece.

(Víctor, G2, Entrevista 1)

En definitiva, observamos que muchas experiencias subjetivas de aprendizaje aparecen vinculadas a afirmaciones generales y abstractas sobre el mundo, sobre qué significa aprender, sobre ellos mismos, y sobre ellos mismos como aprendices. Estas relaciones, además, parecen tomar diferentes formas en el contexto discursivo de la construcción de trayectorias de aprendizaje.

III. Los referentes situacionales presentan múltiples coordenadas temporales: además de las experiencias que refieren a situaciones pasadas o presentes, aparecen varias experiencias hipotéticas y futuras.

En los fragmentos presentados hasta el momento hemos observado las construcciones temporales más frecuentes, que recogen la trayectoria de participación pasada o mencionan alguna actividad en la que aprenden que están realizando en el periodo temporal en el que tiene lugar la entrevista. Sin embargo, además de estas formas habituales, hay otras formas menos habituales, pero de mucho interés desde el punto de vista teórico, que nos han hecho repensar las propias categorías de la dimensión de temporalidad. Por una parte, podemos encontrar construcciones que, aunque refieren al pasado, son hipotéticas:

Marco: Yo de pequeño, desde siempre me gusta bailar, lo que pasa que de pequeño me daba mucha vergüenza, y fue un “Mama, no me apuntes a bailar porque me da mucha vergüenza”. Más que por mí, por el qué dirán, que por otra cosa. Ahora mismo ya no tengo esa vergüenza de... ya no me importa nada, pero

en aquel momento, pues en ese momento era un niño tonto, de eso me arrepiento, porque me lo hubiese pasado tan bien, hubiese aprendido tanto...

(Marco, G2, Entrevista 1)

Por otra parte, encontramos también experiencias futuras y, además, hipotéticas. Retomando el caso de Víctor y de su participación en el coro, cuando le preguntamos por la posible funcionalidad de los aprendizajes que realiza en ese contexto, nos dice:

Víctor: En el futuro, lo que puedo pensar ahora... es como consecuencia de la situación que hay en mi país, de que todos están buscando un trabajo y algo para vivir. Puedo pensar que puede ayudarme económicamente. O sea, como profesión. Que, a lo mejor, en unos años, podría dar clases a niños, a chicos, yo qué sé. En este sentido sí puede servirme. Pero también, a partir de que me lo estoy pasando bien y tengo esta interacción con los miembros del coro, puedo pensar... [...] Lo de la interacción de los miembros puede seguir. Si el año que viene, por ejemplo, digamos, que por unas razones no voy, no sigo en el coro, pues los amigos sí que los tengo, o sea, podemos seguir toda la vida. Quién sabe.

(Víctor, G2, Entrevista 1)

Y, por último, también hemos detectado que, entre las experiencias futuras e hipotéticas, algunas son construidas como experiencias plausibles y otras como deseos:

Montse: Bueno, ahora voy a empezar a hacer el bachillerato, y estoy pensando en hacer el social, porque es como lo que más me... aunque me gustan muchísimo las ciencias, realmente para lo que quiero hacer necesito el social. Me he mirado una carrera que se llama Estudios Globales, y que, bueno, es eso, más o menos, el estudio de la humanización y los problemas sociales, y todo eso. Y me gustaría como dirigir un movimiento, como... políticamente. Por ejemplo, me gusta mucho, me gustaría mucho trabajar en Naciones Unidas, o en algo político que tenga liderazgo y que tenga como el poder de realmente ser un cambio no pequeño. Es como que ahora me gusta mucho. Como que lo descubrí hace poco y ahora a mí me gusta mucho, porque estoy como aprendiendo de todo, yo estoy aprendiendo de, realmente, como formando mi opinión, y formando mis... mis ideologías, aprendiendo información de todo. Y yo decidir, porque yo sé que si en un futuro estoy en una posición donde tengo que decir algo y luchar por algo, tengo que tener claro lo que de verdad quiero, como proyectar, y eso.

(Montse, G1, Entrevista 1)

En este caso, Montse plantea cursar el bachillerato social y una carrera determinada como una posibilidad, y trabajar en Naciones Unidas o algún lugar similar como un deseo. Todo esto evidencia diferentes maneras de proyectarse hacia el futuro. En consecuencia, vemos que las trayectorias personales de aprendizaje se construyen no únicamente como un conjunto interrelacionado de experiencias pasadas o presentes, sino que incluye situaciones hipotéticas, posibles e imposibles, pasadas y futuras, y proyecciones hacia el futuro de diferente naturaleza, en forma de algo que puede ocurrir, que no, o que se desea que ocurra.

IV. Las experiencias se construyen de manera diferente en diferentes momentos y situaciones de re-co-construcción, a pesar de aludir a un mismo referente situacional.

El último de los resultados respecto a la naturaleza de las experiencias de aprendizaje tiene que ver con el carácter recursivo de la re-co-construcción, esto es, con la posibilidad de resignificar de diferentes maneras, en cada nueva construcción, experiencias con un mismo referente situacional. Esto lo hemos podido observar al comparar en detalle las dos entrevistas realizadas en diferentes momentos de los mismos participantes. A continuación, ilustramos esta idea con dos casos diferentes. En primer lugar, Abril se refiere a la misma actividad, ver una de sus series favoritas, en las dos entrevistas. En ambas hay algunos aspectos comunes, relacionados con el tipo de aprendizaje que puede realizar, pero tanto el contexto de la reconstrucción como algunos de los elementos que aparecen y en los que se hace énfasis son diferentes.

Entrevistador: Me comentabas antes que aprendías nuevos tipos de música, nuevas canciones, que buscabas en redes. ¿Es algo que te mueva a ti, sobre lo que buscas cosas nuevas?

Abril: Sí, por ejemplo, ahora mi serie favorita es *Glee*, que van sacando música de los 80, y mi madre a veces pasaba y me decía “¿Qué haces tú escuchando eso?” y le digo “es la serie que me gusta”. Y descubro grupos que no tenía ni idea, y mi madre se sienta conmigo, porque es la música de su época y le hace gracia, y aprendo gustos musicales que tiene mi madre y me aprendo las canciones que le gustan a ella. Y el inglés, con las series también se aprende. Eso se me ha olvidado decírtelo, que con las series aprendes idiomas. Inglés, sobre todo, si te la ves en inglés aprendes mucho. [...]

Entrevistador: ¿Y por qué las ves en inglés?

Abril: Para aprender y escuchar sus voces originales, porque por ejemplo en *Glee* los escuchas cantar y dices: “Esta no es su voz” y las escuchas en inglés y reconoces que esa es su voz.

(Abril, G1, Entrevista 1)

Entrevistador: ¿Puedes aprender otras cosas viendo una serie o una peli?

Abril: Sí, sobre- depende de la peli o series que te gusten, porque, mmm, por ejemplo, hay una que se llama *Glee* que cantan y hacen canciones de musicales, o hacen capítulos de una persona en especial, y pues ahí aprendes un montonazo de música, porque a veces cuentan la historia detrás de la canción, o el significado, lo entiendes... y, por ejemplo, ahí se aprende de música. O en las de médicos también aprendes, algo se te queda, y... no sé, en general, eso... y también valores. De las películas, hay muchas películas, por ejemplo, que nos ponen en ética, que a lo mejor tú las has visto en casa, y no la entiendes tanto como las has entendido ahí, porque como te fijas más en los valores que enseña esa peli.

Entrevistador: ¿Y a ti te gusta aprender a través de películas y series?

Abril: Sí, sí, porque esto es más visual y son como ejemplos, por decirlo así... y es más... es mucho mejor que tener un libro delante, y que a lo mejor no lo entiendes, o algo. Es más visual, entonces como que se te queda antes.

(Abril, G1, Entrevista 2)

Mientras en la primera reconstrucción Abril destaca que descubre grupos musicales y que aprende sobre los gustos musicales de su madre, en la segunda reconstrucción no menciona a su madre, y se centra en que aprende de música, de los significados de las canciones y de las historias que hay detrás de estas. Ambas experiencias, además, se construyen alrededor de diferentes preguntas planteadas por el entrevistador, y en ambas se generaliza a otros aprendizajes que puede realizar viendo películas y series, pero refiriéndose a aprendizajes diferentes (en el primer caso, inglés, y en el segundo, valores). La diferencia entre la primera y la segunda reconstrucción, en este caso, parece casual, debida a la diferencia de situaciones y del propio hilo de la conversación; podríamos pensar, incluso, que en la segunda entrevista Abril no recordaba haber hablado anteriormente sobre los aprendizajes que realiza viendo la serie.

El segundo de los casos que hemos escogido para ilustrar este fenómeno es algo diferente. Se trata de Alba, a la que en la primera entrevista le preguntamos si podía

establecer conexiones entre su trabajo como profesora y el máster de educación que estaba estudiando. En la primera entrevista explica una situación que ilustra esta conexión; en la segunda, vuelve a sacar el tema ella, admitiendo que se frustró en la primera entrevista porque no supo ver tantas relaciones entre los dos contextos, y que a raíz de la primera entrevista lo ha pensado y ahora lo ve mucho más claro:

Entrevistador: Si quieres, explícame en cuáles de estos sitios consideras que aprendes cosas.

Alba: Bueno, yo creo que aprendo cosas en todos, pero, por ejemplo... es que ahora mismo vengo de trabajar y creo que aprendo mucho en el trabajo, porque, bueno, todo lo que estamos haciendo en el máster lo intento hacer y lo veo. Intento pensar lo que está pasando, pensando también en lo que damos en el máster, y esto me ayuda a aprender mejor a ser- la profesión, pero también me ayuda a entender mejor el Máster. [...]

Entrevistador: [...] ¿Tienes algún ejemplo concreto de alguna experiencia que te haya pasado en la que te hayas dado cuenta de que has aprendido algo ahí?

Alba: A ver... es que pienso más... Me acuerdo una vez que decía “Jolín, es que quiero poder hablar más con los niños uno a uno”. Porque son 8 niños, que son muy pocos, pero notaba que cuando hacía conversaciones así con todos juntos, pues costaba, porque son 8 y cuesta mucho que se escuchen. Pero fue al revés, bueno, porque lo aprendí en el Máster en realidad. O sea, en el Máster hablamos de diversificar la actividad que hay en el aula, entonces puse a unos a hacer una cosa, y yo hice algo con otros, otra cosa, y funcionó muy bien, así pude estar más con cada uno. Pero es al revés, algo que he aprendido en el máster...

(Alba, G2, Entrevista 1)

Alba: Lo que sí que pensé, es que en la otra entrevista me dio mucha rabia, porque me preguntaste algo como “Cómo te ayudaba el máster a aprender cosas de profe” y al revés, es que no me acuerdo muy bien... “Cómo te ayudaba lo de ser profe a entender el máster”, y no se me ocurría nada en ese entonces. Y como que dije... “Pero si es obvio”, ahora lo veo muy fácil. Al haber estado con niños en ese momento, yo veía el máster muy diferente a como lo hace otra gente, no sé, cuando lees algo en un artículo, sin querer me di cuenta de que estaba comparándolo tipo “¿Esto es viable realmente con niños?”, “Con los que yo tengo ¿esto podría funcionar?”... Muchas veces pienso “Eso es muy idealista”. A lo mejor, no sé, yo pienso que eso a veces me lo hace pensar el haber estado o estar

en ese momento con niños. Bueno, ahora lo veo muy claro. [...] las reflexiones que me hace hacer el máster, luego eso es transversal. [...] No lo veía tan claro en ese momento.

(Alba, G2, Entrevista 2)

En este ejemplo, a diferencia del anterior, sí que podemos identificar la razón, al menos a ojos de Alba, por la que sus reconstrucciones discursivas sobre los mismos referentes situacionales son diferentes. De cualquier modo, tanto en el caso de Abril y Alba, como en muchos otros casos en los que hemos realizado dos entrevistas, hemos podido observar cómo experiencias subjetivas de aprendizaje en torno a los mismos referentes situacionales pueden ser re-co-construidas de manera diferente en dos momentos diferentes.

5.1.2. Contextos socio-institucionales de la actividad

El segundo bloque de resultados surge a partir de la segunda pregunta de investigación del objetivo 1: “¿Cuáles son los contextos de actividad y los contextos socio-institucionales a los que refieren sus experiencias subjetivas de aprendizaje y sus características?”. Tal como hemos expuesto en el marco teórico de este trabajo, todo contexto de actividad forma parte de, y se enmarca en, un contexto socio-institucional determinado. Atender a algunas de las características de estos contextos, especialmente a aquellas más explícitamente relacionadas con las oportunidades de aprendizaje, es primordial para comprender dónde y cómo las personas jóvenes aprenden en el escenario actual. En este sentido, las categorías asociadas a la dimensión de contexto socio-institucional, entre otras, nos han llevado a pensar los resultados presentados a continuación.

- V. Las experiencias de aprendizaje refieren a contextos de actividad enmarcados en múltiples y diversos contextos socio-institucionales, que varían en función del grado de institucionalización, intencionalidad educativa y función acreditativa.**

En nuestro acercamiento al aprendizaje entre contextos, hemos querido explorar qué tipo de contextos socio-institucionales están presentes en las trayectorias que construyen los y las jóvenes. Además, hemos considerado especialmente interesante considerar en qué grado las oportunidades de aprendizaje pueden ser más o menos intencionales (es decir, la intencionalidad educativa del contexto), estar más o menos formalizadas (es decir, el nivel de institucionalización del contexto), e incluso si los aprendizajes son o no acreditados formalmente (es decir, la función acreditativa del contexto). Al combinar estos ejes hemos distinguido entre diferentes tipos de contextos socio-institucionales.

En primer lugar, y como es quizá lo más evidente, hemos encontrado experiencias de aprendizaje en contextos educativos formales: es decir, contextos formalizados e institucionalizados, con intencionalidad explícitamente educativa y una función acreditativa de los aprendizajes, como la escuela, el instituto y la universidad. Tanto en el caso de los y las jóvenes adolescentes, como adultos/as, se destaca el contexto formal como algo muy presente en sus vidas, al que dedican mucho tiempo y que forma parte de sus principales preocupaciones. Veamos, por ejemplo, a Xoel y a Víctor hablando, respectivamente, del instituto y la universidad:

Entrevistador: Ahora mismo, en este momento de tu vida ¿qué es lo que te preocupa, lo que más te interesa, de qué estás pendiente?

Xoel: Ahora mismo estoy muy pendiente de mi futuro, de qué camino debo tomar, por el bachillerato sobre todo, que he de escoger bien. Me preocupó mucho en qué dirección. Ya tengo muy claro, porque lo he pensado mucho. Pero es una cosa que tengo más en mente, y también, por ejemplo, el *treball de recerca*. Es de las cosas que más me preocupan.

(Xoel, G1, Entrevista 2)

V: Bueno, en el periodo de confinamiento la verdad es que la mayoría de mi tiempo lo he dedicado al máster. Estudiar y concentrarme más en las clases virtuales, hacer los trabajos y estudiar. Porque era la cosa más importante en este periodo, este semestre lo más importante para mí era eso, el máster, y terminar las clases, así que la mayoría del tiempo estudiaba.

(Víctor, G2, Entrevista 2)

En cuanto a los contextos educativos no formales, es decir, que no tienen una función acreditativa obligatoria, aunque sí tienen objetivos pedagógicos, también hemos encontrado varias experiencias de aprendizaje, especialmente referidas a clubes deportivos, academias de inglés o de música, y al esplai. A modo de ilustración, presentamos un fragmento de Cira sobre su aprendizaje durante un partido de baloncesto con su club, y otro de Nora sobre su aprendizaje en el esplai:

Cira: Bueno, nos enfadamos con las contrincantes bastante, bastante, bastante. Y claro, el entrenador estaba “Basta ya de discusiones, no sé qué, dejad ya, centraros en el juego...” Pero claro, estábamos súper picadas. Bueno, específicamente yo y una jugadora más o dos, y estábamos súper picadas y claro, lo que queríamos en plan era devolverles lo que nos hacían. Y claro, en plan, estábamos tan concentradas en devolverles lo que nos estaban dando, que al final perdimos, básicamente. Entonces también nos ha servido para... como dejar aparte las cosas que te molestan y tal, en plan, en pista y tal, y centrarte más en el juego para que te salga mejor y que acabes ganando. [...] Fue el entrenador que nos lo dijo y yo no me daba cuenta. De momento estás ahí en caliente y tal pues empiezas a hablar, no sé qué, a hablar mal ¿sabes? Te empiezas a enfadar y todo, y tú en ese momento no te das cuenta. Después cuando miras como el partido otra vez, te das cuenta de que no estabas para el partido, estabas para otra cosa. [...] Y pues sí, supongo que nos ha servido en plan para saber que no tienes que dejarte llevar por lo que en ese momento sientas, que tienes que pensar más.

(Cira, G1, Entrevista 2)

Nora: Yo por ejemplo, desde pequeña siempre he aprendido en el esplai a tratar con todo tipo de personas. Que si había un niño con dificultades, pues lo había. Y jugabas igual con él, y estabas igual con él y hacías lo mismo que él. Y nunca ha importado. Yo por ejemplo, creo que eso en mi vida personal pues me ha aportado. Aprendes valores diferentes. No sé, no dejar a nadie solo, una piña, hay que hacer que todo el mundo se sienta incluido. Yo creo que son cosas que he aprendido aquí. No sé. También creo- es mi rato de, pues hago el cabra, pues tengo una charla seria, pues no sé. Yo lo disfruto y no me gustaría que me faltara.

(Nora, G1, Entrevista 1)

En cuanto a contextos institucionalizados, pero que no tienen una intencionalidad educativa explícita para sus participantes, encontramos, en ambas franjas de edad, experiencias que tienen lugar en gimnasios. Esto plantea algunas cuestiones a la hora de considerar la intencionalidad educativa, ya que, en algunas experiencias, se menciona la participación en gimnasios de manera autónoma, como un lugar donde realizar actividad física y practicar un deporte. Por otro lado, en cambio, a veces se mencionan clases en estos mismos espacios y ayudas por parte de un/a monitor/a. Así, en un mismo contexto socio-institucional, se pueden desarrollar algunas actividades con objetivos educativos y otras sin ellos, desdibujando y complejizando la forma que tenemos de clasificar los contextos.

Sin embargo, la mayoría de experiencias en contextos institucionalizados no educativos se concentran en la franja de edad de jóvenes adultos/as, y refieren a asociaciones y entidades sin ánimo de lucro, de barrio o municipales, relacionadas con la participación comunitaria y la cultura. Además, aparecen experiencias de voluntariado en contextos de educación no formal, como el esplai y otros proyectos educativos. Esto es interesante también, puesto que aunque el contexto puede ser considerado un contexto educativo no formal para los niños y niñas que participan, no lo es así para los voluntarios y voluntarias de edad adulta que hacen funciones de monitor/a. La predominancia de este tipo de contextos es coherente con la misma selección de participantes a partir de una entidad juvenil municipal. En el caso de Luna, por ejemplo, muchas de sus experiencias de aprendizaje en las dos entrevistas tienen lugar en este tipo de entornos, y tienen un gran peso para ella en su trayectoria de participación y aprendizaje:

Entrevistador: No sé si quieres añadir algo, algo que te has quedado con ganas de decir...

Luna: Que el asociacionismo mola. Que me gusta mucho, que estoy súper contenta de estar en estas entidades.

Entrevistador: ¿Cómo te hace sentir?

Luna: Bien, transformadora social, ¿sabes? Eso. Creo que todo el mundo, que está metido en entidades, se cree más o menos el proyecto. En plan, creo que hay mucha diferencia y eso se nota [...] se nota que toda la gente que estamos ahí, es para cambiar algo, ¿sabes? Si no, iríamos de campamento para beber por las noches ¿sabes?

(Luna, G2, Entrevista 2)

En el caso de los jóvenes adultos, también aparecen algunas experiencias de aprendizaje relacionadas con el contexto laboral, algo que inicialmente no habíamos considerado en el sistema de categorías, y que llama la atención sobre los espacios profesionales como contextos de desarrollo y aprendizaje:

Miriam: Pero bueno, después, como un poco la situación esta, de emergencia a nivel económico, volví a contactar con personas con las que había trabajado anteriormente, y bueno, acabé trabajando en un centro cívico, o sea, que una cosa que no había hecho nunca, tampoco, y también, aprender, vamos, cada día, aprendí más que... eso era, porque claro, un ámbito que yo nunca había tocado, más cuestiones... no solo administrativas, sino un poco de todo. O sea, mi función, realmente era coordinar talleres educativos, pero acababa haciendo cuestiones, no sé, de servicios sociales, tramitación de papeles, o sea... Entonces, también fue aprender a aprender, porque era un reto a muerte.

(Miriam, G2, Entrevista 2)

Por último, muchas de las experiencias de aprendizaje de jóvenes remiten a contextos no institucionalizados, principalmente la calle, con sus amistades, y el hogar, con sus familiares. El caso del hogar y la familia, concretamente, nos ha hecho cuestionar también hasta qué punto puede ser considerado un entorno no institucionalizado y no educativo, pues hay tanto leyes como normas y expectativas sociales muy definidas. A continuación, a modo de ejemplo, mostramos una experiencia de Xoel aprendiendo en la calle y otra de Igor aprendiendo en el hogar:

Entrevistador: ¿Podrías ponerme algún ejemplo de algo que haya sido reciente o que ha sido muy importante para ti? Algo que digas “gracias a que me pasó esto con mis amigos, yo he cambiado algo”.

Xoel: Sí, hubo una vez que se nos ha acercado alguien un poco extraño, un desconocido, y vas aprendiendo por dónde meterte, por dónde no, y cómo tener cuidado en situaciones de desconocimiento. Si te viene un grupo de gente que no conoces, con malas intenciones, puedes aprender más o menos cómo salir de ello. [...] Gente poco honrada que se nos acerca y vamos a intentar manejar de la mejor manera, y con eso aprendes bastante. Ahora con lo del COVID, sobre todo antes que no podías salir del pueblo, nos paraba la policía, porque andan en plan de preguntar a todo el mundo, y con eso aprendes un poco- más o menos a afrontar situaciones más estresantes, aunque no estuviéramos haciendo nada

malo, siempre te van a preguntar intentando encontrar algo. Como lidiar con esas situaciones y manejarlas de la mejor manera. Sobre todo, eso.

Entrevistador: ¿Y esto crees que es un aprendizaje que es importante?

Xoel: Sí, mucho, porque no es teórico, es un aprendizaje mucho más práctico y que no te enseñan en la escuela. Así que toca aprenderlas de tus propias fuentes, de tu propia manera.

(Xoel, G1, Entrevista 2)

Igor: Pues con mi padre sobre todo de cocina, que también es algo muy importante, mmm, que yo entiendo que en los institutos tampoco se dé porque bueno, vives en casa y pues estás viendo todo el rato a tu padre o a tu madre hacer de comer. Pero claro, también, no es lo mismo, mm, verlo, que sí que mi padre también me ha dicho “ven, ayúdame a pelar esto” o “vamos a hacer X cosa”, que no hacer tú unas prácticas directamente en cualquier sitio.

(Igor, G1, Entrevista 1)

En definitiva, hemos podido identificar experiencias de aprendizaje en un amplio abanico de contextos socio-institucionales diversos, algunos ya considerados antes del estudio empírico y otros a los que no habíamos prestado atención. Además, hemos sido conscientes de la dificultad, en ocasiones, de categorizar estos contextos en función de los parámetros de intencionalidad educativa, grado de institucionalización y función acreditativa. Aunque supone un avance respecto a la distinción dicotómica entre lo formal y lo no formal, el dentro y el fuera de la escuela, aún parece una clasificación algo limitada para algunos contextos de actividad, y que puede ser matizada y complejizada.

VI. Gran parte de las actividades son de carácter policontextual, es decir, que se desarrollan a lo largo de diferentes espacios de participación, en un mismo momento o a través del tiempo.

Muchos de los fragmentos de experiencias presentados ya dejan constancia de que una misma actividad puede tener lugar a través de múltiples contextos socio-institucionales, especialmente aquellos que reflejan experiencias genéricas que pueden concretarse en varios entornos, en un mismo momento o en diferentes momentos. A continuación, mostramos dos fragmentos que muestran al menos dos maneras en la que esta policontextualidad se puede dar. En primer lugar, en el caso de Carlos, vemos cómo la

misma actividad, construida de forma genérica como “hacer deporte”, se puede concretar tanto en contextos institucionalizados, con reglas e incluso con objetivos educativos, como en la calle con amigos y amigas, en un mismo momento temporal.

Entrevistador: ¿En este tiempo has aprendido algo o algo que te ha parecido importante? ¿O te has interesado mucho por un tema en general? [...]

Carlos: Pues empecé ahora a hacer mucho más ejercicio que antes. Voy, en teoría, se supone que tengo que ir tres veces a la semana al gimnasio. Estoy apuntado, pero bueno, que hay veces en que voy dos o bueno, depende de la semana. Pero como voy con amigos, cuando no nos apetece pues nos vamos a caminar. Y a veces por mi cuenta, tengo amigas que viven en la montaña y me cojo la bici y voy, entonces pues no hago ejercicio tipo ir a baloncesto o ir a fútbol o tal, pero sí que hago por mi cuenta, o de vez en cuando con amigos y tal. [...]

Entrevistador: ¿Y del tema de cómo hacer los ejercicios, del deporte y tal, cómo has aprendido?

Carlos: Pues, se supone que era un entrenador personal y nos hizo una tabla en una aplicación del teléfono, nos registramos con su gimnasio y tal, y nos hizo la tabla y eso durante todo el verano hasta diciembre o algo así y después se nos acabó y hemos mirado otras tablas que nos dijo que hiciésemos, pero no nos acabaron de gustar del todo, entonces nos instalamos una aplicación de esas de *workout* en casa.

(Carlos, G1, Entrevista 2)

En segundo lugar, en el caso de Igor, podemos observar cómo una misma actividad, hacer fotografías, puede ser reconstruida como la misma actividad a pesar de darse a través del tiempo en diferentes situaciones. Incluso, en determinados momentos de su experiencia, Igor se proyecta hacia el futuro:

Igor: Yo diría que [mi interés por] la fotografía principalmente es de mi padre, porque siempre ha estado con cámaras. Yo desde pequeño pues siempre le veía haciendo fotos y yo “Guau, cómo mola esto”, el poder coger un paisaje que lo ves normal y enmarcarlo de tal manera que dices “Guau”. O yo qué sé, con una persona o lo que sea. Y el poder capturar el momento me parece algo que me gustaría vivir de ello.

Entrevistador: ¿Pero eso lo hacía tu padre y tú lo hacías con él, o cómo?

Igor: Mmm... sí. Yo qué sé, si íbamos a dar un paseo, o por la montaña, o a la playa, y se llevaba la cámara, pues “Ea, te voy a enseñar un poco”. Me dejaba la cámara y tal. Y pues- hostia, esto... no sé, me encantaba, y yo de aquí iba tirando- [...] Eeeeh, yo qué sé, he ido tirando a diferentes ramas y ahora pues veo que sí, la fotografía es algo que realmente quiero hacer.

Entrevistador: Vale ¿lo que sabes hasta ahora de fotografía dónde lo has aprendido?

Igor: Pues o por mi padre o por también un canal de youtube de uno que seguía hace mucho, cuando empezó, que realmente fue el que... o sea, fue como “Guau ¿realmente puedo hacer cosas así?”. Y, pues, he aprendido de eso, de mi padre, yo experimentando por mi propia parte, y por el chico este de Youtube que también explica bastante bien.

(Igor, G1, Entrevista 1)

Así, podemos destacar la policontextualidad como una de las características más comunes entre las experiencias de aprendizaje de una trayectoria, y además identificar actividades policontextuales en un mismo momento temporal y/o a través del tiempo.

VII. Varias experiencias de aprendizaje refieren a actividades que tienen lugar en contextos híbridos, entre los que destacan los contextos virtuales y los espacios de prácticas profesionales.

En lo que concierne al contexto socio-institucional, el análisis de datos ha llamado nuestra atención sobre un tipo de contexto que podría ser considerado híbrido, o que se encuentra entre dos contextos socio-institucionales diversos, pero que no se limita a estos, sino a su combinación. En primer lugar, hemos identificado los contextos virtuales, que se encuentran a caballo entre el hogar y un contexto o comunidad dependiente de la plataforma o aplicación en línea. Por ejemplo, en el siguiente fragmento, Jan está hablando de aprendizajes que realiza al trabajar en grupo, en el instituto y en el contexto en el que tiene que coordinarse con sus amigos en un videojuego online.

Entrevistador: Es decir, ¿cuando trabajas en equipo en juegos de la play y eso, cómo te va, te coordinas bien, te hablas bien con los otros, conseguís...?

Jan: Sí. Claro es como que sabemos, eh, cómo se dice... cada uno sabe lo que tiene que hacer y claro, es como que luego... Claro, siempre jugamos alguna partida solos, los amigos, dos partidas solos, o así. Y claro, ya sabemos cómo se juega y sabemos lo que se tiene que hacer y todo. Y claro, si hacemos un duelo por equipos, pues sabemos qué tenemos que hacer “Va, nosotros somos un equipo, sabemos esta banda, sabemos todos los puntos ciegos pa’ que no te vean, pero nosotros a ellos sí”. Y claro ellos también sabrán los suyos. Y claro, ya es una costumbre que tenemos, lo hacemos casi cada día, cosas así y claro, se sabe. (...) Normalmente siempre cada- el jugador siempre tiene su rol. Y claro, nosotros ya sabemos cuál es el nuestro. Normalmente el mío siempre es de francotirador. Y claro, me pongo en una ventana, atrás, y pues estoy ahí apuntando y como vea el primero que pasa, *pum*.

(Jan, G1, Entrevista 2)

Estos contextos son interesantes por varios motivos. Primero, porque aunque Jan se encuentra físicamente en su casa, la actividad ocurre en el mundo virtual. Segundo, porque son contextos en los que hay unas estructuras de participación determinadas, reglas y roles, por lo que podemos cuestionar el grado de institucionalización. Un videojuego, que tiene ciertas posibilidades de acción, tareas programadas a realizar, etc., roles, una comunidad detrás... ¿puede considerarse no institucionalizado? Algo similar ocurre con otros contextos virtuales, especialmente las redes sociales. Repensar estas características y ver cómo permiten o no permiten el aprendizaje es un elemento interesante a considerar desde el punto de vista de las trayectorias personales de aprendizaje.

El segundo tipo de contextos que también podría ser considerado híbrido, es el de las prácticas profesionales curriculares, que depende tanto de la actividad profesional en el contexto laboral como de la actividad académica en el contexto universitario. Atendamos a continuación a los siguientes fragmentos de las entrevistas de Naila, estudiante de medicina que se encontraba realizando prácticas en un hospital, y de Miriam, que había estudiado educación primaria y realizado sus prácticas en diferentes escuelas:

Entrevistador: ¿Has aprendido algo importante para ti en tu vida durante la carrera?

Naila: Uffff si, muchas cosas, o sea, a nivel de como vive el paciente las cosas, eso lo estoy descubriendo este año ver más la perspectiva del paciente, porque hasta este año no había estado con pacientes y ahora sí. Y eso es importante y cuando estoy delante del paciente no se cómo ...a veces siento compasión y no quiero. Y estoy aprendiendo como llevar esa relación. [...] Lo del paciente aprendo mirando como lo hace el médico y valorando un poco, juzgando un poco lo que hace el médico, pero no he puesto en práctica casi nada aún, o sea, sí que he tenido contacto con los pacientes, pero no mucho, lo que hago más es ver cómo lo hace el médico y pues eso.

(Naila, G2, Entrevista 1)

Miriam: Porque claro, en la carrera una cosa que yo había visto mucho era que hacíamos mucho juicio de valores al resto de profesores ¿no?. "Esta práctica educativa no me sirve, esta sí, mira que bien. Este es buen profe, porque hace trabajo colaborativo, y este mal profe porque no lo hace" ¿no? Y ahí con la tutora de prácticas empezamos a ver que bueno, que las cosas son más complejas, que la educación es dilemática, que depende mucho qué prioridades toma una como maestra y qué otras. [...] Dos compañeras estaban en una escuela que tenía un modelo educativo, y yo en otra escuela que tenía otro modelo educativo, por decirlo de alguna... O que priorizaban distintos ejes ¿no?. Y claro, con el diálogo y la intervención de la tutora, y decirnos "Sí, vamos a analizar, pero vamos a analizar no desde un juicio de valores, vamos a remitirnos a la teoría ¿qué dice la teoría? ¿y situaciones dilemáticas se dan?. Y remitiéndonos a la teoría, ¿qué propondríamos?". Entonces todo este ejercicio, me hizo eso, consolidar como un prisma educativo que creo que es más, que te permite comprender mejor la práctica educativa.

(Miriam, G2, Entrevista 1)

Tomar ambos fragmentos conjuntamente apunta a la importancia de estos contextos para el aprendizaje, y además permite ver una ligera diferencia en cuanto a la predominancia del contexto socio-institucional profesional o del contexto académico. En el caso de Naila, es la propia práctica profesional del médico al que acompaña lo que más relaciona con su aprendizaje. En cambio, en el caso de Miriam, el énfasis está puesto en el papel de la tutora de la universidad, quién mediante "la teoría" la ayuda a interpretar la práctica profesional de manera diferente y a aprender. Además, en el

primer caso no se menciona la articulación entre ambos contextos de actividad, mientras en el segundo esta es explícita y central en la experiencia.

En síntesis, la identificación de contextos como el virtual o el de prácticas profesionales llaman la atención sobre el papel de los contextos híbridos en la configuración de trayectorias personales de aprendizaje. Estos son especialmente interesantes, ya que evidencian la no correspondencia entre el contexto físico y el contexto de actividad, y/o ponen en interacción dos contextos de actividad diferentes para la realización de una tercera actividad conjunta en la que participan los y las aprendices.

VIII. Las referencias a los contextos de actividad son construcciones discursivas que, en ocasiones, no se definen por el contexto socio-institucional ni el espacio físico, sino por otros elementos y relaciones de la actividad (personas, motivos, formas de aprendizaje, etc.).

El último hallazgo centrado en los contextos de actividad y socio-institucionales tiene que ver con el mismo carácter discursivo de la experiencia, que parece aplicar también a como se re-co-construye y se alude a un contexto en el marco de la construcción de las trayectorias. En nuestro sistema de categorías pretendíamos identificar los contextos de actividad en función de su correspondencia con un contexto socio-institucional de características determinadas; sin embargo, algunos/as participantes han definido sus contextos de actividad en función de otros elementos de la actividad. El ejemplo más claro de esto es el de la entrevista de Roc, a quien al inicio le preguntamos por aquellos contextos o aquellas actividades en las que participa. A partir de aquí, organiza toda su explicación a partir de los grupos de personas con las que interactúa, refiriéndose, en lugar de a las actividades, a sus “amigos/as de la universidad”, sus “amigos/as de castellers”, sus “amigos/as de colonias” o sus “amigos/as de toda la vida”. Vemos que, al reconstruir su participación en contextos de actividad, el énfasis está puesto en las interacciones y/o relación que tiene con las otras personas implicadas, más que en otros aspectos de la actividad. De hecho, al hilo de esta explicación, Roc verbaliza en un determinado momento:

Roc: Y luego también comparto espacios con gente que (...) Sí, o sea, comparto espacios con grupos diversos. O sea, que mi esquema mental de los espacios que

comparto con gente, o sea, es como grupos muy separados en el espacio y en el tiempo.

(Roc, G2, Entrevista 1)

Esto ocurre especialmente en aquellas experiencias que refieren a las amistades o a la familia, donde no hay unas tareas o acciones muy específicas, sino cuya actividad remite a estar con sus amistades o a estar con sus familiares. En estas experiencias, el contexto socio-institucional, los espacios físicos, etc., pasan a un segundo plano y pueden variar:

Marco: Bueno, y por la noche ya es el plan de quedar con los amigos, cuando pueden, porque están siempre “Ahora no puedo, ahora no sé qué”. Depende de que se pueda, pues quedamos para dar una vuelta y explicar cómo les va en la vida y hacemos cosas de esas siempre.

Entrevistador: ¿Y quedáis por aquí, por el pueblo y paseáis?

Marco: Sí, bueno, depende ya de si queremos irnos de fiesta o si nos apetece quedarnos, tomamos algo y damos una vuelta, o solo damos una vuelta a por un helado o algo así, más que nada para vernos o estar un rato juntos.

(Marco, G2, Entrevista 1)

En ocasiones más puntuales, los elementos que vertebran la diferenciación de contextos de actividad son otros. Por ejemplo, atendamos al siguiente fragmento de una entrevista con Luna:

Luna: Yo toco el piano, la guitarra y el violín, y distingo entre instrumentos de puro ocio y instrumentos de esfuerzo, trabajo y dedicación. Y cuando yo toco la guitarra, la toco porque me apetece, y cuando toco el violín, lo toco porque me apetece, pero porque sé que tengo que esforzarme para llegar a un punto, a una canción, a un... Distingo [...] los instrumentos de manera que estoy aprendiendo algo de manera cómoda o de manera menos cómoda. Cuando aprendo con el violín, aprendo de manera brutal, pero me cuesta un montón, porque lo sé tocar de manera que requiere de más esfuerzo llegar a un sitio. Y con la guitarra hago, pues- las cosas que hago se me hacen muy fáciles porque no me supone esfuerzo, porque estoy tocando algo porque me gusta, porque es fácil y porque lo considero, pues, eso, cómodo. Y el piano igual que la guitarra.

(Luna, G2, Entrevista 1)

Así, el contexto de esta experiencia de aprendizaje no es tanto dónde la realiza, con quién, o las características socio-institucionales, sino los motivos (“porque me apetece”

o “porque sé que tengo que esforzarme para llegar a un punto”), la manera de aprender (“de manera cómoda” o “de manera menos cómoda”, con mayor o menor esfuerzo). Esto nos devuelve, de nuevo, a pensar en que las experiencias de aprendizaje son discursivas, y los contextos se pueden delimitar con cualquier elemento de la actividad que se quiera, de cualquier modo que permita el lenguaje.

5.1.3. El aprendizaje en la experiencia subjetiva

El tercer bloque de resultados se centra en responder a la tercera pregunta de investigación: “¿Cuál es el tipo y el contenido de los aprendizajes relatados en el marco de las experiencias subjetivas?”. Los dos primeros resultados apuntan directamente a la respuesta a esta pregunta, describiendo estos tipos y contenidos, y relacionándolos con los contextos socio-institucionales de las experiencias. Los otros dos resultados surgen durante el análisis y nos ayudan a comprender mejor el fenómeno de la experiencia subjetiva a partir de uno de sus elementos centrales: el aprendizaje.

IX. Los aprendizajes en torno a los cuales se articulan las experiencias subjetivas muestran una amplia diversidad en cuanto a contenido, tipo, y formas o modos de aprender.

Al referirnos al contenido de aprendizaje de la experiencia subjetiva, en nuestro sistema de categorías nos hemos centrado en la distinción entre aprendizajes que tienen que ver con el mundo y el entorno que nos rodea y aprendizajes que tienen que ver con uno/a mismo/ (es decir, aprendizaje identitario o construcción identitaria). Además, hemos distinguido aquellos aprendizajes identitarios que específicamente tienen que ver con uno/a como aprendiz. Al hablar de tipos de aprendizaje, en cambio, hemos seguido la distinción tradicional entre aprendizaje conceptual (saber), aprendizaje procedimental (saber hacer) y aprendizaje actitudinal (saber ser). Tras analizar las entrevistas, hemos podido identificar experiencias subjetivas de aprendizaje que remiten a cualquiera de los contenidos y a cualquiera de los tipos, sin especial predominancia de unos por encima de otros. No obstante, sí que hemos detectado que es poco habitual encontrar experiencias en las que haya un único tipo y un único contenido de aprendizaje; por el contrario, usualmente aparecen combinados varios contenidos y tipos. Quizá la combinación más fácil de identificar de manera aislada en las experiencias es la de los

aprendizajes sobre el mundo de tipo conceptual, ya que suelen reflejarse en experiencias en las que aprender implica adquirir nueva información, ya sea datos o hechos, sobre algo.

Naila: [Aprendo] de nutrición también, de vegetarianismo y veganismo, sí.

Entrevistador: ¿Y eso por qué?

Naila: Porque soy vegetariana y quiero aprender más recetas. Más de la vitamina “no sé qué”, la vitamina “no sé cuántos” y de proteínas y eso. [...] Por ejemplo, hace poco vi en un libro que yo tengo, me salía que el seitán tiene proteínas, pero de mala calidad. Y en Instagram te ponía que tenía muchas proteínas y comenté “Según tengo entendido el seitán tiene proteínas, pero son de mala calidad” y me han respondido y me han dicho “Lo investigaremos y lo pondremos”. Y ahí ha habido conexión.

(Naila, G2, Entrevista 1)

Como apunte, nos parece interesante, además, destacar que este fragmento ilustra de manera adecuada otra cualidad de muchos de los contenidos de aprendizaje que aparecen en las trayectorias de los y las jóvenes. En muchas ocasiones, como puede verse a lo largo de todo este capítulo, aparecen intereses ligados al veganismo o vegetarianismo, la crisis climática, el feminismo y los derechos LGTBI o el antirracismo.

Del mismo modo que los aprendizajes conceptuales suelen ir ligados a aprendizajes sobre el mundo, es también fácil identificar de manera aislada aprendizajes actitudinales en torno a uno mismo y a uno mismo como aprendiz. Entre estos, destacan aquellos que refieren a aprender a relacionarse con las personas y a adquirir nuevas habilidades sociales, como ejemplifica el siguiente fragmento de la entrevista con Marco:

Entrevistador: Y el tema este de las relaciones, dices que has aprendido con un amigo, con la familia de... de las peleas, o así.

Marco: Yo creo que también se aprende un montón, porque, por ejemplo, el... tú, tratar de una forma a una persona y ver su reacción, tú aprendes. Es decir, yo tengo una forma de ser el cual si veo que con tres personas diferentes voy mal, es decir, que por mi forma de ser hay problemas, pues yo aprendo que hay algo en mí que está haciendo que no me pueda relacionar con la gente o que... yo esté molestando a la gente. Entonces es el buscar, el cambiar para poder... relacionarte y estar con tus amigos bien.

(Marco, G2, Entrevista 1)

No obstante, en la mayoría de experiencias de aprendizaje, suelen aparecer aprendizajes complejos y con varias dimensiones, en las que lo procedimental, conceptual y actitudinal se entremezcla, y en los que hay aprendizajes que remiten tanto a la comprensión del mundo como a la comprensión de uno mismo y al cambio personal. Veamos, por ejemplo, este fragmento de una entrevista con Kim en la que se pueden identificar aprendizajes procedimentales sobre el mundo y actitudinales sobre ella misma:

Kim: [...] Para mí fue un momento de aprendizaje, por una parte, porque bueno, saqué canciones buenas, tuve que hacer notas nuevas, tuve que aprender ¿no? Y también en términos, no solamente, a lo mejor de... Por ejemplo, esas dos semanas empecé a jugar con mi voz, entonces empecé a sacar la voz, empecé a hacer voces diferentes, empecé como... no a cantar como siempre cantaba, sino que empecé a ver cantantes y empecé a decir “Oye, hay formas de poner la boca, formas corporalmente de posicionarte, y te va a salir un tipo de voz, puedes jugar con la nariz, cómo modulas, etcétera”. Entonces me di cuenta que podía hacer voces diferentes, llegar a tonos diferentes, sacar estilo de voces diferentes y tener distintas voces cantando diferentes canciones, por ejemplo. Eso nunca lo había hecho, o sea, siempre canté igual, con mi voz más plana, típica, como no tan diferente a mi voz hablada. Pero en esa ocasión, que estaba como en ese contexto emocional muy duro, fue como soltarme: “No importa nada estoy acá, de encierro” y lo hice. Y claro, aprendí que es como una cuestión como personal, como de aprender de mí misma, no sé cómo decirlo... Como descubrirme, no sé si es muy hippie lo que estoy diciendo, pero como de darme cuenta... de cosas que no sabía de mí ¿me entendés? Hay cosas que puedo hacer, cosas que aprender, no sé cómo decirlo, pero como mirarme a mí y ver cosas diferentes en mí, que antes no había visto. Y eso para mí es aprender, como aprender de mí misma, de explorarme y trabajarlo, hacerlo y disfrutarlo. Y como ponerme contenta de eso y como sentirte motivada, todo eso para mí es aprendizaje, pero algo muy personal.

(Kim, G2, Entrevista 2)

Además de esta clasificación propuesta en el sistema de categorías que distingue tipos y contenidos de aprendizaje, las entrevistas nos han hecho ver que en muchas experiencias de aprendizaje cobra relevancia la forma o el método con el que las personas aprenden, algo que no habíamos considerado previamente. Por ejemplo,

hemos identificado muchas formas diversas de aprendizaje, como el aprendizaje memorístico, la imitación, el tener un modelo a seguir, la interacción, el debate, el aprendizaje implícito o la reflexión. Por ejemplo, en el siguiente fragmento de Jan podemos ver una parte de una experiencia que gira en torno a un aprendizaje memorístico:

Jan: Sí. Por ejemplo, yo... no sabía que me gustaba la historia y me gusta. O sea, a mí, yo antes decía “bua, historia”. Sí, se me daba bien, porque se me daba bien, porque era- hostia- se me daba bien memorizar la historia. Decía “vale, tal año pasó esto, tal año pasó esto, y esta persona descubrió esto”. Y claro, yo eso, yo a mí eso, lo aprendía porque era obligatorio aprendértelo en el colegio o en el insti.

(Jan, G1, Entrevista 1)

En el caso de Nora, podemos ver un ejemplo de un aprendizaje muy genérico, sobre todo actitudinal e identitario, que se da por el hecho de tener un modelo a seguir, en este caso, su madre. Nora nos cuenta que “de mayor quiere ser como ella”, y cómo el simple hecho de observar o conocer a su madre es para ella un aprendizaje personal:

Nora: Supongo que mi madre siempre ha sido un ejemplo para seguir, porque es una mujer que se vale por sí misma, que si no tiene a mi padre pues mira, se apechuga y punto. Si no puede contar con ninguno de los dos, ella hace. Y que es una persona que trabaja, hace su trabajo y luego tiene sus horas para ella. Y que no deja ni de salir, ni de pasárselo bien, y es como mi ejemplo a seguir, yo de mayor quiero ser como ella. Quiero tener mi vida, mis hijos, pero mi tiempo para mí, o sea, si un día me apetece ir a cenar, salir a cenar, salir. O sea, es como mi ejemplo a seguir de que, a pesar de que sé que soy el centro, ¿sabes? O sea, que soy lo más importante, tiene sus cosas. Que sé que no depende ni de mí ni de mi padre ni de nadie. Que si le falta algo, se lo busca, y por eso es mi ejemplo a seguir.

(Nora, G1, Entrevista 1)

Una de las formas de aprender que más destacan los y las jóvenes, tanto cuando re-construyen experiencias como cuando hablan de qué entienden por aprendizaje, es la de aprender mediante la interacción y el debate con otras personas:

Roc: Sí, sí, sí. Considero que es aprender, porque... Al final el debate creo que bueno, el debate es... Creo que con el debate he aprendido muchas cosas. O sea

hablando con la gente. Creo que es como más he aprendido, de hecho, hablando con la gente y viendo cómo viven y cómo hablan y cómo te miran y cómo no te miran, no sé... y cómo se mueven. Creo que hablan mucho de lo-, no sé, como que tienen mucho que decir. Sin decirlo, sin decir nada ya dices cosas.

(Roc, G2, Entrevista 1)

Otra forma de aprendizaje que es mencionada en varias ocasiones es el aprendizaje implícito, tal como ilustra el siguiente fragmento de una entrevista con Abril:

Abril: Depende de a lo qué te refieras, porque hay cosas que me gusta aprender más que otras, o simplemente, que me interesan más, pero, en general, aprender yo creo que se le da bien a mucha, a todo el mundo, porque... al final aprender lo haces inconscientemente, porque, yo que sé, a lo mejor una conversación o, yo que sé, aprender a tener modales con la gente o... Yo que sé, estás leyendo un libro, y las faltas de ortografía, al final, se te van quedando en la cabeza, al final eso vas aprendiendo. O viendo las series, los idiomas, que eso lo dicen todos los profesores, que veas series en inglés, en francés, en el idioma que quieras aprender. Y al final aprendes, sin mucho esfuerzo.

(Abril, G1, Entrevista 2)

Por último, nos parece interesante destacar una forma de aprender que ha sido más puntual en las experiencias de aprendizaje, aunque mucho más habitual en construcciones sobre qué significa aprender y sobre la identidad de aprendiz: el aprendizaje mediante la propia reflexión:

Nora: Yo... cada noche, pues, me dedico unos 5 minutos, antes de irme a dormir, antes de irme a dormir, antes de encender la tele, que digo "Vale, qué has hecho hoy, qué te ha gustado, qué no te ha gustado, qué quieres repetir, qué no quieres repetir". Y pienso un poco en cómo ha ido el día... y qué espero del día siguiente. No sé quién me lo dijo que hiciera eso, pero desde entonces lo hago mucho, y me ha servido... no sé.

(Nora, G1, Entrevista 2)

En definitiva, en el conjunto de trayectorias personales de aprendizaje de los y las participantes podemos ver aprendizajes diversos en cuanto al contenido y el tipo, que usualmente aparecen entremezclados en construcciones complejas y multidimensionales. Además, hemos visto que toman relevancia las formas de

aprendizaje, que nos permiten describir mejor las experiencias y dar constancia de un abanico más amplio de aprendizajes.

X. Los diferentes tipos y contenidos de aprendizaje guardan relación con los contextos de actividad y contextos socio-institucionales en los que aparecen.

El análisis de las diferentes dimensiones de la experiencia nos ha permitido ver algunas relaciones entre el contenido y tipo de aprendizaje, y los contextos socio-institucionales en que se enmarcan. Aunque en general aparecen diversos tipos y contenidos de aprendizaje distribuidos en varios y variados contextos socio-institucionales, hay cuatro combinaciones que nos ayudan a pensar más sobre el aprendizaje como elemento clave de la experiencia subjetiva. En primer lugar, encontramos varias experiencias de aprendizaje en contextos educativos formales, cuyo aprendizaje tiene un tipo, contenido y forma concreta: aprendizajes de tipo conceptual (mayoritariamente) o procedimental, que versan sobre cualquier aspecto del mundo, y en los que suele haber una persona experta que ayuda a los y las aprendices a saber más mediante la instrucción.

Nora: [En sociales] tenía que hacer un montón de esquemas, y actividades. Es que mi profe de sociales no me gusta su manera de enseñar, o sea, ella te explica superpoco, y a veces explica directamente corrigiendo las actividades, no me gusta.

Entrevistador: ¿De qué iba... el bienio reformista?

Nora: De la... primera- segunda república española.

Entrevistador: ¿Te interesaba el tema?

Nora: No mucho, la verdad. [...] Es que a mí esto, los partidos, no me interesan. A mí me interesa más cómo lo vivió la gente ¿sabes? Hay un apartado que me gusta mucho más que es el de *La societats durant la segona guerra mundial* y te explica, pues, cómo avanzó el derecho de la mujer, cómo vivían las familias obreras, el... ¿sabes? Y eso me interesa muchísimo más que no en plan, pues, “En mil novecientos no sé qué, ganó tal las elecciones porque tal, porque tal, porque tal, y firmó la constitución de tal, tal, tal, tal, tal, tal”. No, eso no.

(Nora, G1, Entrevista 2)

Este tipo de aprendizajes, usualmente vinculado a contextos de educación formal, no obstante, se observa también en experiencias de aprendizaje que remiten a contextos de actividad no educativos y/o no institucionalizados. Así, en segundo lugar, encontramos una combinación en las experiencias de contextos no escolares, que, igualmente, toman formas, tipos y contenidos de aprendizaje muy similares a los que más observamos en contextos de educación formal. Esto ocurre, por ejemplo, en varias de las experiencias de aprendizaje construidas en las entrevistas de Igor, tal como ilustramos a continuación:

Entrevistador: ¿Cuando haces estas cosas como estar con tus amigos, charlar y reírte, crees que aprendes cosas?

Igor: Sí. Sí, porque también la amiga con la que voy, mmm, tiene un montón de datos en la cabeza, aunque académicamente no es la mejor, eh, pero sí que tiene muchas curiosidades, porque... [...] porque se tira todo el día viendo documentales y vídeos, así, diferentes. Entonces, pues puede sacar tema de conversación de cualquier cosa, cuando quiere, y es... pues eso, o sea, no acabas, no acabas.

Entrevistador: ¿Y qué tipo de cosas puedes aprender hablando con ella?

Igor: Pues yo qué sé, por ejemplo, a ella le gusta mucho sobre los documentales de Egipto, entonces pues te empieza a soltar cada cosa que dices “Hostia, pues no sabía esto, yo pensaba que esto era de la otra manera”.

(Igor, G1, Entrevista 1)

En el caso de Edgar, sus experiencias de aprendizaje fuera del instituto se limitan también a experiencias con un alto grado de similitud con el aprendizaje escolar. De hecho, Edgar afirma en varias ocasiones que fuera del instituto es muy difícil aprender algo. En el siguiente fragmento, habla de que puede aprender en el contexto familiar, pero, igual que Igor, refiriéndose al aprendizaje de nueva información y datos:

Entrevistador: Por ejemplo, en los juegos de mesa ¿en qué piensas- en qué situación podrías aprender jugando a juegos de mesa?

Edgar: Normalmente con mi familia jugamos al Trivial que tiene una serie de preguntas de cualquier tipo y tienes que responderlas, si no las sabes, lees la respuesta y aprendes algo nuevo.

(Edgar, G1, Entrevista 2)

En tercer lugar, en contraposición a este tipo de aprendizajes que, pese a tener lugar en contextos no educativos o institucionalizados, toman formas, contenidos y tipos de aprendizajes asociados a la educación formal tradicional, también encontramos una serie de experiencias de otro tipo. Concretamente, estas suelen aludir a aprendizajes identitarios y de tipo actitudinal, y con formas de aprendizaje más vivenciales e implícitas. Atendamos, por ejemplo, al siguiente fragmento:

Laia: Pero aparte del mundo laboral, también cuando estás en la calle con tus amigas y eso, o sobre todo cuando vas a las fiestas mayores, aprendes lo que yo creo que es más importante: a saber cómo es la gente y en qué tipo de sitios te metes y saber por dónde tienes que hilar ¿sabes? Y cosas así, en plan.... Como experiencias nuevas ¿sabes? como que aprendo, pero más psicológicamente, por así decirlo, ¿sabes? Que yo creo que es más importante que...

Entrevistador: Por ejemplo, hablando con tus amigas ¿qué has podido aprender así de cosas de la vida, más psicológicas, que dices?

Laia: Bueno, de cosas de la vida he aprendido básicamente por cosas que a mí me han pasado que entonces, pues, ves las cosas de otra manera, cuando te pasa algo. Y... pues, en la calle he aprendido, pues a tener cuidado de con quién confías ¿sabes? Y no sé, cosas así, en plan, que no puedes ir a cualquier sitio tú sola y pues, no sé, cosas así como de la vida ¿sabes?

(Laia, G1, Entrevista 1)

Cuando Laia habla de lo que aprende con sus amigas o en la calle no explica experiencias en las que aprende nueva información o realiza tareas concretas. Ella nos habla de que aprende “a saber cómo es la gente, en qué sitios te metes y saber por dónde tienes que hilar”, e intenta categorizar esto como “experiencias nuevas” o un aprendizaje de tipo “psicológico”. En este caso, el contenido de lo que se aprende es mucho más amplio que los datos o las tareas que veíamos en los casos de Igor, Edgar o Nora, y también más difícil de concretar. Laia ha aprendido a “tener cuidado de con quién confías” y “cosas así como de la vida”. Por otro lado, la situación de aprendizaje también parece muy diferente a las situaciones de enseñanza formales, ya que en su relato no hay una persona con más experiencia que le ofrezca una ayuda para aprender, sino que aprende porque “le pasan cosas” que la ayudan a “ver las cosas de otra manera”. Este tipo de aprendizajes aparece en entrevistas de las dos franjas de edad, si bien es más habitual en las entrevistas de jóvenes adultos/as.

En algunas entrevistas, además, hay un momento en el que el o la participante, mientras construye una experiencia alrededor de estos temas, más inespecíficos, más identitarios, duda de si el objeto de aprendizaje puede ser realmente considerado aprendizaje o no. Pongamos por ejemplo el siguiente fragmento de Naila, en el que lo que comienza siendo una experiencia de aprendizaje sobre “lidiar con el paso del tiempo”, acaba concluyendo con que quizá eso no es aprender:

Naila: Últimamente he aprendido como a lidiar un poco con el paso del tiempo, o sea, como que me agobia un poco lo del paso del tiempo a mí y estoy como aceptando eso. Una cosa supertonta, el otro día pensaba que hasta hace unos años yo tenía- o había visto una peli o no la había visto, y ahora está la modalidad tercera de “la he visto, pero no me acuerdo” y antes no me había dado tiempo a ver una película entera y ahora sí. y como que eso me agobia y ahora aprendo que no pasa nada, que es normal y a todo el mundo le pasa.

Entrevistador: ¿Y cómo aprendes eso?

Naila: Lo voy integrando más que aprenderlo ¿no? Igual no tiene nada que ver... [...] No sé, o sea es que no es aprender, es aceptar cosas, yo creo que no es aprender.

(Naila, G2, Entrevista 1)

Por último, una vez identificadas estas tendencias, decidimos buscar expresamente una cuarta combinación entre contextos y aprendizajes: aquellas experiencias de aprendizaje en el contexto educativo formal que remitieran a formas, contenidos o tipos de aprendizaje que fueran más allá del aprendizaje sobre el mundo y del aprendizaje de tipo conceptual o procedimental, y encontramos al menos tres aspectos interesantes. El primero tiene que ver con que algunos aprendizajes de tipo actitudinal, social y/o identitario tienen lugar, físicamente, en el contexto educativo formal, pero al margen de las actividades educativas formales:

Nora: Pues a ver, depende de lo que entiendas por aprender en el instituto, en el instituto también he aprendido a relacionarme, a hacer nuevos amigos, a abrirme a gente, a cooperar con gente con la que quizá no me llevo. Pero cosas que me han enseñado, allí en plan, que un profesor me ha enseñado... bueno, materia escolar, ¿no?

(Nora, G1, Entrevista 2)

Otro aspecto, que ha aparecido en algunos casos de jóvenes adolescentes, es que estos aprendizajes sí pueden tener cabida en las actividades escolares cuando hay prácticas escolares específicas que lo promueven:

Entrevistador: Parece interesante el tema de los valores. ¿Me puedes poner algún ejemplo de algo que hayas aprendido, algo importante para ti?

Cira: Sí, siempre teníamos una cosa en catalán, que se llamaba *Representació de càrrecs*. En cada clase, imagínate 20 ó 30 personas por clase, cada persona tenía un cargo distinto, como un trabajo. Unas personas durante el trimestre tenían su cargo distinto y no podías repetir. Durante cada trimestre, por ejemplo, te podía tocar poner la mesa, representante de comedor, noticiario consistente en poner noticias cada semana, medioambiente que ibas recogiendo por el cole las basuras para reciclar, y tenías orden, higiene que recogía la clase al acabar cada día. Y esto a mí especialmente me gustaba mucho, porque era como que tenías una responsabilidad, que tenías que hacer y era obligatorio, obviamente, pero tú no sentías como que era una obligación. Estabas contento por tener una responsabilidad o un cargo. Estaba bastante bien. [...] Entonces llegar al cole y sentir que tú sola puedes hacer algo, hace que te sientas muy bien, como que sientes que eres importante en el colegio. Porque como todos ayudábamos, al final el colegio funcionaba. Estaba bien.

(Cira, G1, Entrevista 1)

Un último aspecto interesante en este tipo de experiencias, es que encontramos en algunas entrevistas de jóvenes adultos/as que estudiar una determinada carrera, con una manera de ver el mundo determinada, ha influido en su identidad. Se trataría, pues, de aprendizajes sobre uno mismo, de construcción identitaria, a raíz de unas determinadas prácticas académicas disciplinares. Esto se puede ver claramente en las experiencias de Roc, así como en ciertas construcciones discursivas generales sobre el mundo y sobre él mismo:

Roc: [En Bellas Artes] como hablas tanto de ti mismo y de tu posición en todo esto ¿no? te obliga a hablar de dolor y el dolor normalmente no forma parte de una conversación de bar. Siempre es “Qué bien, mira, qué guay, podríamos hacer esto. Mira, qué bueno, no sé qué” y por eso digo, creo que se aprende mucho del dolor y en este contexto se pone en valor. No sé si me he explicado bien.

Entrevistador: Sí, sí. ¿Pero eso surge porque está planteado ya desde la propia universidad, es decir, es la tarea, la asignatura o la clase, la que hace que os abráis para hablar de eso o pasa solo en espacios informales?

Roc: Sí, pero no tanto, no tanto como a nivel docente, sino, o sea, como a nivel de plan docente, en plan “Vale, vamos a hablar de nuestros miedos en esta clase de pintura”. [...] Pero al final, como el objeto de estudio- eso me lo decía un profesor, en el primer semestre de este año, que el objeto de estudio eres tú, eres tú mismo de “Vale, tú dibújame lo que quieras” ((ríe)), es que es así. O sea, ahora he hecho un proyecto que el título del ejercicio era *Projectes de creació artística*. Vale, pues “proyecto” es lo que tú quieras, y si a mí me llama la cianotipia, vale, la cianotipia y los residuos, al final estoy hablando de mi visión sobre el mundo todo el tiempo. Y es como que estoy haciendo un escaparate para decir lo que quiero, o lo que creo que quiero decir, lo que creo que tengo que decir. Y claro, genera debate porque es inevitable, porque cada uno está diciendo la suya, y en ese contexto se aprende mucho y de hecho es cuando más se aprende.

(Roc, G2, Entrevista 1)

Aunque Roc no atribuye este tipo de aprendizaje al “plan docente” o al “profesorado”, sí parece estar estrechamente relacionado con el tipo de actividad que se lleva a cabo en los contextos educativos formales de su universidad.

Todo este bloque de resultados evidencia, por un lado, una amplia variedad de aprendizajes en una amplia variedad de contextos, pero, al mismo tiempo, cierta relación entre unos tipos, contenidos y formas de aprendizaje y el contexto socio-institucional en el que ocurren. Esto nos hace pensar en el papel que puede jugar el contexto socio-institucional, así como los significados sobre qué es aprender y dónde se puede aprender, a la hora de construir experiencias subjetivas de aprendizaje. En esta misma dirección, de hecho, apuntan los dos resultados restantes.

XI. Aparecen experiencias subjetivas en las que explícitamente se reconoce que no se aprende, así como dudas de si en determinadas actividades y contextos es posible aprender.

Uno de los resultados que más nos ha llamado la atención son una serie de experiencias en las que las y los participantes declaran explícitamente no aprender nada realizando

esas actividades. Inicialmente, con la primera definición operacional de experiencia, este tipo de construcciones no hubiera sido categorizado. Sin embargo, nos parecía que la información que proporcionan estos fragmentos para pensar qué se puede considerar experiencia de aprendizaje (y qué no) era suficientemente interesante como para crear un criterio operacional que las incluyese. Así pues, podemos ver a continuación dos ejemplos de este tipo de experiencias:

Entrevistador: Muy bien. ¿Y así pensando ya fuera del instituto en otras cosas que puedas hacer los fines de semana, no sé si... si tienes algún deporte, el gimnasio...?

Laia: Pues, eh... ahora últimamente voy al gimnasio, pues para- como desconectar de todo ¿sabes? y... Pero es que eso no- en plan, es una cosa aparte, lo hago para desconectar y ya está, tampoco aprendo nada, simplemente lo hago porque sí. Para sentirme mejor por así decirlo.

Entrevistador: Vale ¿cómo crees que te ayuda a sentirte mejor?

Laia: Pues porque si yo me pongo con la música, que también me gusta mucho la música, me pongo con la música, me pongo a correr o cualquier cosa, sobre todo correr, es lo que más te hace desconectar, porque tú piensas en nada ¿sabes? En plan te centras en la música y en lo que estás haciendo.

Entrevistador: Es decir, que ir al gimnasio con tu música es un momento tuyo para desconectar un poco de lo otro y ahí no aprendes.

Laia: No. Simplemente me evado de ello y ya está.

(Laia, G1, Entrevista 1)

Nora: Y luego también disfruto mucho lo que son los momentos para mí. O sea, mirar mi serie, leer un libro... soy muy fan de hacerme una bañera de tres horas, que luego mi madre... tenemos enfados, pero es algo que me encanta hacer. O sea, yo me siento ahí, me llevo mi libro, mi musiquita del *chill*, o no tan del *chill*, depende... Si es una ducha suelo pasarme con el volumen y todo el edificio lleva mi ritmo, pero lo siento, tengo que activarme. Estoy ahí, de mi *chill*, de mi- estoy yo y no entra nadie a interrumpirme, o sea, es como maravilloso. Y ese momento también los disfruto un montón. En plan de estar para y por mí. Para nadie más.

Entrevistador: ¿Para qué te sirve?

Nora: A veces para nada, porque si me meto en un libro y no salgo, o sea, no pienso en nada más que en el libro, porque estoy concentrada en esa historia. Otras veces pa' estar ahí, pensando en mis cosas, en mi filosofía de vida, en qué

quiero, no sé, qué clase de vida quiero tener yo. Otras veces estoy ahí simplemente en plan, medio grogui, en plan, no me quitéis de aquí y ya.

Entrevistador: ¿Y con estas cosas de entretenimiento, como la música, los libros... crees que aprendes algo?

Nora: A ver... No. A veces, como mucho, algún libro aprendes algo en plan, rollo filosofía de vida, pero no son libros que me enseñen. No son “cómo gestionar tu tiempo”, no es...

(Nora, G1, Entrevista 1)

Estas experiencias de “no-aprendizaje” aparecen vinculadas en ambos casos a actividades relacionadas con el deporte, el bienestar personal o el entretenimiento. En los ejemplos, vemos como la “desconexión”, la “evasión” o los momentos “para el disfrute” o “para uno mismo” se presentan sin dejar lugar al aprendizaje. Si están realizando dichas actividades para relajarse y desconectar, no consideran que aprendan. Es curioso también el ejemplo que pone Nora respecto a la lectura, en el que afirma que leer, en su caso novelas, le sirve para “salirse de su vida” y que entonces no aprende nada: para aprender tendría que leer un libro del tipo manual como “Cómo gestionar tu tiempo”. Ambas aportaciones, pues, parecen establecer algún tipo de relación excluyente entre el aprendizaje y el entretenimiento, como también queda patente en los siguientes fragmentos:

Edgar: Yo creo que al final, fuera, cuando no estás en el instituto, no estás aprendiendo, creo que estás más bien entreteniéndote con gente, haciendo deporte, haciendo fútbol, por ejemplo. Tu fin no es aprender sino pasártelo bien, mientras que en el instituto tu objetivo es aprender.

(Edgar, G1, Entrevista 2)

Montse: Me gusta mucho leer, me gusta mucho también mirar series, mirar películas y documentales... Me gusta como dibujar, y lo artístico, pero no lo suelo hacer mucho, y también me gusta mucho escuchar podcasts. Y sí, más o menos eso.

Entrevistador: Vale ¿En todas estas actividades, en general, tú consideras que aprendes cosas?

Montse: Depende... Cuando, por ejemplo, miro series, si estoy mirando una serie sobre adolescentes, no, no creo que esté aprendiendo mucho. Sí que la lengua,

porque yo me gusta un montón mirarlo en inglés, pero... si estoy mirando un documental sobre algo interesante sí que estoy aprendiendo sobre eso.

Entrevistador: ¿Y cuando lees?

Montse: Depende también del libro, pero normalmente me gusta leer muchos *mémoires* y... Pero si son libros de- también de entretenimiento, no creo que aprenda nada.

(Montse, G1, Entrevista 1)

Una de las cuestiones que nos plantea este tipo de construcciones discursivas es si podrían considerarse experiencias subjetivas de aprendizaje. Por una parte, no es solo que en ellas no se explicita que en esa actividad determinada se ha aprendido algo, sino que se expresa explícitamente que no se ha hecho y/o que no se puede hacer. Pero, por otra parte, el proceso psicológico de construcción discursiva, con un referente situacional, se lleva a cabo, y se hace tras valorar su relación entre dicha situación y el aprendizaje. Una pregunta que se nos plantea, pues, es si las trayectorias personales de aprendizaje podrían estar construidas de experiencias subjetivas en las que se reconoce tanto haber aprendido algo como no, siempre y cuando el marco de valoración, el eje que guíe la construcción de estas conclusiones, sea el aprendizaje. Además, este tipo de experiencias señalan de nuevo a la importancia de considerar el papel de los significados en torno a qué es aprender y ser un aprendiz, como explicamos a continuación.

XII. Los significados generales sobre el aprendizaje median lo que se considera aprendizaje y lo que no, impactando en la construcción de las experiencias subjetivas de aprendizaje.

Para finalizar el bloque de resultados relacionados con los aprendizajes, y en la línea de lo que apuntaban los resultados anteriores, nos detenemos en las construcciones discursivas sobre qué es aprender, dónde se puede aprender, con quién, etc., y en su relación con las experiencias de aprendizaje que alguien puede construir. Qué se considera aprendizaje parece tener una relación directa con el objeto de aprendizaje al que se puede referir en la experiencia, y por tanto, afectar a la construcción de experiencias subjetivas y trayectorias. Esto se puede ver si tomamos en consideración las categorías de la dimensión de aprendizaje (tipo y contenido) y su relación con las

categorías de la dimensión de contexto socio-institucional, y lo contrastamos con las categorías de significados generales e identitarios relacionados con el aprendizaje.

Por un lado, en las trayectorias de nuestros/as participantes encontramos mayoritariamente tres tipos de significados en torno al aprendizaje. Uno sería el que veíamos anteriormente sobre experiencias y contextos en los que no se aprende. Otro, sería la alusión a que “de todo se aprende”, que aparece especialmente entre jóvenes adolescentes, pero no únicamente:

Entrevistador: Vale, ¿Hay algo que hagas, que digas, “ahí no aprendo nada, ahí es imposible aprender, esto lo hago por otra cosa, o por...”?

Abril: No, yo creo que se aprende de todo, de cualquier cosa que haga, mi madre siempre me ha dicho que “no te duermes sin haber aprendido una cosa nueva”, en plan como que cada día aprendes una cosa nueva, y yo creo que es verdad. Porque, yo qué sé, a lo mejor estás viendo un vídeo, o una información, hay gente que sube datos curiosos a las redes para, pos, pa’ que lo sepas, y hay un montón de esas cosas que tú no las sabes, y pues que dices “Anda, mira”, y pues, después ya te acuerdas de que las sabes.

(Abril, G1, Entrevista 2)

Entrevistador: ¿Y cuando haces estas actividades crees que aprendes cosas?

Marco: Sí, de todo se aprende, yo creo. En sí siempre, es lo que dicen, que nunca te acostarás sin saber algo nuevo ¿no? Yo creo que, de todo, de cualquier cosa puedes aprender algo. Aunque pienses que lo sabes todo ya, siempre acabarás aprendiendo algo que no sabías.

(Marco, G2, Entrevista 1)

Estos dos fragmentos son, además, interesantes por dos motivos más. Primero, porque atribuyen su propia definición de aprendizaje a otras personas, ya sea a su madre o a una población inespecífica, e incluso se utiliza la frase hecha de “no te duermes sin haber aprendido una cosa nueva”, que aparece en más de una entrevista. Segundo, porque dejan entrever, también, hacia el final de cada fragmento, una visión del aprendizaje como saber nueva información o dato, especialmente en el caso de Abril. Esto plantea que, incluso cuando alguien reconoce que el aprendizaje no se limita a los contextos de educación formal, y reconoce aprender en cualquier lugar, su visión también será acorde a aquellas ideas que tiene respecto a qué es aprender y en qué contextos se aprende.

Por otro lado, especialmente entre el grupo de personas jóvenes adultas, encontramos construcciones discursivas que también consideran que se puede aprender en una variedad de contextos muy amplia, incluso en cualquier lugar, pero que no se reducen al aprendizaje de datos e información. En este caso, el aprendizaje es visto como un proceso mucho más complejo y transversal, de cambio y de construcción identitaria.

Luna: [Aprender] es siempre cambiar todo el rato de prisma, constantemente, y para mí, el aprender no es consolidar cosas y que esas cosas te duren para siempre sino poder cambiar total- todo el rato tu mente para decir: "ostras, me planteo esto, me replanteo esto, me replanteo esto" y a través de ese conocimiento vas adquiriendo nuevas formas de ver la vida y de pensar. Para mí aprender es poder cambiar tu aprendizaje todo el rato. Es decir, no "Me quedo con esto y lo guardo en una cajita, y ya sé esto, y lo voy a repetir como un loro", sino "Gracias a esto puedo ver más allá". No sé...

(Luna, G2, Entrevista 1)

Luna: [Aprender es] crear... ((piensa)) cambiar tu visión, aprendiendo más cosas. No sé si me estoy explicando bien. Como... yo soy una persona, mi persona se construye de todos estos conocimientos, y si añado uno más, no lo añado a la caja de conocimientos, sino que ese dirá: "Hola, buenos días", y revolverá todos los conocimientos que ya tengo, incluyéndolo, claro que sí, más es más, pero... no deja a los otros tal cual como estaban, los revoluciona a todos. Claro, si yo tengo una idea sobre lo que es el mundo LGTBI, y suprimo que las personas- digo: "Sí, sí, todos los gays son súper válidos, son maravillosos y tengo amigos gays", pero en cuanto un amigo gay tiene pluma "Ay, pues a lo mejor ya no me gusta tanto lo LGTBI", a lo mejor, a través del feminismo, que es el nuevo aprendizaje que puede entrar en tu cajita de conocimientos, a través del feminismo puedes cambiar tu idea sobre lo LGBTI, diciendo, por ejemplo, que la pluma es femenina, entonces no tiene por qué ser mala, porque la feminidad no es algo malo, etcétera. Entonces esa caja, modifica la caja que ya tenías. Y no es adquirir, hacer tic...y creo que esta generación tiene más esta perspectiva, que no tanto acumular conocimientos...

(Luna, G2, Entrevista 2)

Roc: Aprender creo que no es tanto empaparte de todo, sino que creo que es ser capaz de elegir lo que quieres apropiarte, o sea, lo que quieres que forme parte

de ti... ¿No? No sé, porque también es... Claro, cuando yo decido, que no- que algo no forme parte de mí... estoy diciendo que forma parte de mí al final. Pues si yo digo “Vale, esto no me parece bien, no estoy de acuerdo con ello”, también forma parte de mí que no lo sea, por tanto, no sé qué conclusión sacaré de esto pero... ((piensa un rato)). Es que me parece muy básico decir que aprender es todo, pero es que para mí aprender es todo el día, o sea, es todo el rato. Me reviso mucho, me reviso en cuanto... sobre todo aprendo desde la visceralidad, desde cómo me siento, cómo se siente mi cuerpo todo el tiempo. Los nervios no existen solo en la cabeza, al menos para mí, existen- pues existe en las piernas y “Sé que estoy incómodo aquí, que no quiero estar aquí, o sea, pues he aprendido que “no voy a volver a aquí”. Como que es algo como trascendental en mi vida, el aprendizaje, todo el tiempo. O hablo con alguien y la cago, o se siente incómodo, pues bueno, “sé que igual esto no tenía que decirlo o que no volveré a decirlo en ese contexto”. O sea, creo que nunca... mi padre siempre me dice que nunca se deja de aprender. Y mi padre habla poco, pero cuando habla la verdad que me lo tomo muy así. O sea, es un referente importante porque, por eso, porque cuando habla, habla. Le doy valor, ¿sabes?, como le cuesta mucho...

(Roc, G2, Entrevista 1)

En general, en el conjunto de casos hay cierta correspondencia entre los significados que se verbalizan en torno a qué significa aprender y el tipo de experiencias subjetivas de aprendizaje que se construyen. Por ejemplo, las entrevistas de Luna y Roc, cuyas construcciones discursivas sobre el aprendizaje apuntan directamente a la construcción identitaria y al aprendizaje en cualquier lugar, están conformadas por más experiencias cuyo aprendizaje referido es identitario y en contextos muy diversos. No obstante, esta correspondencia parece no ser absoluta. En ocasiones, las mismas personas que postulan que “de todo se aprende”, y que relatan experiencias de aprendizaje en múltiples contextos no educativos ni institucionalizados, construyen experiencias de no-aprendizaje como las que hemos visto en el resultado anterior. Así, más que establecer una correspondencia clara y absoluta, este resultado abre la puerta a la importancia de considerar el papel de los significados sobre el aprendizaje a la hora de determinar qué es una experiencia subjetiva de aprendizaje y qué no, y a cómo distintos significados en torno al aprendizaje pueden convivir en una misma trayectoria.

5.1.4. Actores y artefactos presentes en la situación de aprendizaje

En el caso de la cuarta pregunta del objetivo 1, “¿A qué elementos y características de las situaciones de aprendizaje apelan para construir sus experiencias subjetivas de aprendizaje?”, nos hemos centrado en los actores que aparecen en las situaciones de aprendizaje reconstruidas en las experiencias subjetivas, así como en los artefactos que contribuyen, desde el punto de vista de los y las jóvenes, a sus aprendizajes. Las categorías de las dimensiones de actores y artefactos nos han ayudado a plantear cuatro cuestiones que presentamos a continuación.

XIII. Las experiencias de aprendizaje remiten a una variedad de actores y agentes educativos distribuidos en diferentes contextos; además, aparecen actores que no habíamos considerado como los otros presentes en la red y alumnos/as o personas a cargo de los y las aprendices.

Hemos podido ver, a lo largo de los fragmentos presentados en relación con las otras preguntas de investigación, una diversidad de actores y agentes educativos involucrados en el aprendizaje de los y las jóvenes: familiares, amistades, compañeros y compañeras, etc. Así, en este punto únicamente queremos destacar que los actores predominantes en las experiencias de aprendizaje, tanto en los casos de jóvenes adolescentes como de jóvenes adultos/as, son los amigos y amigas. Estos agentes son destacados como co-partícipes en las actividades, como personas con las que el vínculo es fuerte y emocional, y como personas de las que se puede aprender. En su entrevista, Víctor destaca precisamente el papel de sus amistades para su aprendizaje:

Víctor: Puede pasar con otra gente, puede pasar con un libro, puede pasar con una charla que voy a escuchar... Pero es más probable que me conduzca a un cambio si es por un amigo. Porque compartimos muchas cosas y me lo voy a pensar mucho más si un amigo mío dice lo contrario. Voy a pensar “Mira, con él tenemos casi lo mismo- los mismos intereses, parecidas experiencias, y yo qué sé, yo lo pienso así y el lo piense diferente. ¿Cómo pasa eso?”

(Víctor, G2, Entrevista 1)

Además, aparecen dos tipos de actores que no habíamos considerado a priori en nuestro análisis, pero que han cobrado relevancia en varias entrevistas. Sin duda, el primero de ellos, que aparece en las trayectorias de aprendizaje de las dos franjas de edad, son otras

personas presentes en la red, ya sean personas de su entorno cercano (personas conocidas, amistades de sus amistades, etc.), personas famosas (entre las que destacan *influencers* y *streamers*) o personas inicialmente anónimas. Esto se puede ver claramente reflejado en los siguientes fragmentos de las entrevistas de Marco y Luna:

Marco: En *Twitter*, por ejemplo, y en *YouTube*, son gente que compite, por ejemplo, en videojuegos, porque siempre entre ellos pelean y eso es bien interesante. Y de los cuales en los vídeos se aprende a jugar, que es lo que interesa. A mí me interesa, pues aprender y mejorar jugando, pues viendo vídeos aprendo. Lo que pasa que yo, en *Twitter* también y en *YouTube* sigo a diferentes cosas, no siempre son de videojuegos, y me gusta también ver gente que cuenta su vida, por ejemplo. Es que yo soy una persona que me interesa la vida de todo el mundo. Entonces gente que cuenta su vida, por ejemplo, vídeos de gente de- que hace fotos, porque también me gusta mucho la fotografía, que hace diferentes fotos para coger ideas y eso, lo que suban. Y no sé, diferente, y todo diferente, yo es que soy de los que veo un título y me llama la atención y le doy por ver qué es. [...] Yo mayoritariamente creo que es para entretenerme, pero de lo cual aprendo cosas que a lo mejor no hubiese aprendido haciendo otra cosa.

(Marco, G2, Entrevista 1)

Luna: Y que, seguramente, si yo no hubiese tenido referentes guays de feminismos, no hubiera tenido tanta voluntad para aprender sobre feminismos, y así con todo.

Entrevistador: Y esos referentes, en tu caso, ¿cuáles han sido? ¿O quién ha sido?

Luna: Pues han sido, no ha sido gente de mi ambiente, por ejemplo, no ha sido mi madre, ni ha sido mi abuela, ni ha sido mi hermana; ha sido gente de fuera, de las redes sociales, por ejemplo, que me explicaban cosas que yo me planteaba y decir “Vale, es verdad”. Y las llevaba al punto de mentoras, en plan de “Como me has hecho cambiar lo que yo pienso, te sigo y creo que tengo una imagen tan positiva de ti, que tengo más voluntad para trabajar esto y para aprender sobre esto”. Y así con todo, imagino que, si no hubiera habido referentes trans, el movimiento trans no sale tampoco... Quiero decir, que no todo el aprendizaje es genuino, sino que, como el empujoncito de la influencia social, te hace también tener voluntad para aprender sobre ese tema, y así con todo.

(Luna, G2, Entrevista 2)

El segundo tipo de personas que en las entrevistas aparecen como relevantes y que no habíamos considerado tiene que ver con alumnos/as que los y las jóvenes tienen en situaciones de prácticas o laborales, o bien niños y niñas a las que cuidan, o de las que son monitores/as en un espacio de educación no formal. Este fragmento de la entrevista con Samuel, quien dio clases de tenis durante años, ilustra bien el aprendizaje gracias al hecho de tener algo que enseñar:

Samuel: Me gustaba mucho, me di cuenta que me gustaba enseñar, y lo que me llevé a lo personal de esto, y analizando con el tiempo (y durante aquel periodo también) era el trato con las personas, con diferentes necesidades, con diferentes inquietudes. [...] Y eso me lo he llevado a lo personal, quizá de poder ver en personas... O sea ver que las personas son diferentes y ver que cada persona le mueven cosas diferentes, tienen objetivos diferentes, y que hay que adaptarse a esas necesidades, esas inquietudes... Y yo creo que me he vuelto más empático, creo que es la palabra, empático. Quitando el rollo capacitista del tema, yo daba clases a un grupo de una franja de edad entre los 6 años y los 11, eran como 7 alumnos. Y uno de ellos tenía un grado de autismo elevado, o sea, no se si estos son los términos que son, porque no conozco mucho del tema. Y a mi eso me enseñó mucho, me enseñó mucho el hecho de tener que explicar lo mismo, el mismo concepto, dar la misma clase, pero de maneras diferentes. De una manera que todos los alumnos que estaban en esa clase, pudieran y fueran capaces de seguir el guion de una manera plana todo el mundo. Vamos a hacer una cosa y tú no te vas a excluir, ni te lo voy a explicar dos veces porque lo vamos a hacer tal que todo el mundo esté incluido en esto. [...] Y esa enseñanza me ha llevado a tener empatía por el grupo y decir “Vamos a cubrir las necesidades de todas las personas de manera, bueno, que lo podamos coordinar para que todos saquemos algo de aquí. Y nadie...”. Bueno un poco la idea de colectivo, o sea yo creo eso me lo llevo mucho a lo personal, porque yo creo que al final me he formado mucho por otras vías más digamos, también. Y ahí me he dado cuenta quizá que sí, que la empatía tiene que estar presente en los valores y etc., y el hecho de que yo les enseñara una cosa que sabía hacer, implicaba que la manera de hacerlo me estaba enseñando a mí esta empatía y este.... Bueno, esta manera de... Cómo decirlo.... De adaptarse los unos a los otros, y tener esa empatía al final.

(Samuel, G2, Entrevista 1)

En síntesis, en lo que refiere a los actores hemos podido ver un amplio abanico de agentes implicados en las situaciones de aprendizaje que los y las jóvenes consideran que juegan un papel importante en su propio aprendizaje. Las amistades son, sin duda, los actores que más aparecen en sus trayectorias, pero no los únicos. Además, hemos detectado que las otras personas presentes en la red, y los niños/as a los que tienen que cuidar o educar, son considerados una fuente de aprendizaje en varias de sus experiencias.

XIV. Cuando las experiencias refieren a aprender con otras personas, se destaca la importancia del tipo de vínculos, como las relaciones de confianza, y la importancia de algunas características de las personas o grupos, como la diversidad, a la hora de aprender.

Un aspecto que no habíamos considerado a la hora de conceptualizar el papel de otros actores en la experiencia de aprendizaje, pero que ha emergido como algo relevante en las trayectorias de los y las participantes, es que, más allá de quiénes son estas personas, es importante el tipo de vínculo o relación que establecen con cada aprendiz. En los siguientes fragmentos de las entrevistas de Kim y Nora podemos ver que lo que se relaciona con el aprendizaje ya no es solo que estén presentes sus amigos/as o monitores/as, sino que la relación que se tiene con estas personas es de confianza, algo que no les pasa tanto con sus docentes o familiares, respectivamente.

Kim: Acá, al menos, amigos y amigas es todo académico, entonces generalmente es como la post-conversación luego del espacio académico. Entonces siguen siendo en relación a los contenidos académicos. [...]

Entrevistador: ¿En qué se diferencia el momento de clase, al momento ese post? ¿Que es más informal...?

Kim: Bueno, porque surge naturalmente ¿no? Es una conversación fluida, y que yo creo que es un momento más distendido para empezar. Un momento mucho más de confianza, de cercanía, y yo creo que... Yo tengo la impresión de que cuando converso sobre temas de interés que a lo mejor tienen que ver con cuestiones académicas, pero en contexto no académico... O no sé, en una fiesta. Bueno, no sé si en una fiesta, pero en una cena, logro profundizar más porque no usas un lenguaje tan académico, sino que así como más hipótesis, o te arriesgas más a decir cosas intuitivas en relación a esos temas. Entonces yo me siento más

en confianza, y converso a partir de la experiencia del otro, "Bueno, pero cuando yo hice esto...", o no se qué, como que creo que profundizo más ¿no?. El contexto académico es como más rígido y al menos ahí yo participo menos. Siento que tengo más facilidad de participar en una conversación, o en un diálogo entorno a cosas, en un espacio diferente...

(Kim, G2, Entrevista 2)

Nora: Hubo un día que justo yo venía de hacer de premonitora y en el esplai estaban poniendo los vídeos esos de la sexualidad ¿no? Pues eso lo considero importante, porque son temas que en el instituto no tratamos de esta manera tan abiertamente. Y aquí [en el esplai] puedes tener un debate con la confianza porque son tus amigos, o gente con la que compartes cosas, y tus monitores que yo al menos tengo confianza. [...] Con mi madre puedo hablar de muchos temas, pero de otros no, porque mi madre es muy guay, pero tiene una mentalidad muy cerrada, entonces puedo hablar de muchos temas pero de otros no.

(Nora, G1, Entrevista 1)

Otro de los aspectos que hemos detectado no se relaciona tanto con los vínculos que se establecen, sino con las propias características de las personas o grupos con los que se interactúa. Lo más destacado al respecto en varias de las trayectorias que hemos analizado es, sin duda, cómo los y las jóvenes consideran que interactuar con gente diversa. A modo de ejemplo, mostramos los dos siguientes fragmentos:

Samuel (hablando de sus experiencias en Twitter): y eso también yo creo que si lo sabes aprovechar, acabas empapándote de diferentes culturas, dentro de una cultura de la que vivimos porque al final no somos tan diferentes de los que estábamos ahí. Yo creo que te vas empapando si te interesa de esa diversidad, y de esa manera. Aunque no sea muy, muy diversa, si que acabas viendo y acabas formando, solo por el hecho de escuchar y de analizar. O sin analizar, directamente el tipo de comentario que se hace, el tipo de manera de actuar según la situación. Un confrontamiento, como se relacionan esas dos personas que han tenido un choque. Y te acaba abriendo un poco la mente, un poco más, porque ves diferentes puntos de vista de muchas cosas. [...] O sea formación, yo creo que no va buscada, sino que al final te va interesando más, te va interesando menos, te vas moviendo y sabes un poco de todo, y tienes al final la tendencia a la empatía. Y al final esa empatía hace que te empapes de esa situación, y al fin

sí, aprendas. Yo creo que al final, aprendes una perspectiva más y eso te forme en la tuya, en la tuya propia.

(Samuel, G2, Entrevista 1)

Carlos: Con mi familia no hay del todo diversidad por así decirlo, tipo una familia normal, después mi hermano y yo somos los que nos salimos de la norma, pero mi familia en sí es muy normativa. Claro que he aprendido cosas, por ejemplo, mi madre el otro día me estuvo explicando cosas de mi bisabuela, de la guerra, pero cosas normales. Pero ayudando a gente de mi entorno, que hay muchísima más diversidad, sí aprendes muchos puntos de vista y a ponerte en los zapatos de los demás.

(Carlos, G1, Entrevista 2)

Como acabamos de ver, entonces, para describir y conocer más sobre las experiencias de aprendizaje que tienen los y las jóvenes con otros actores, es importante atender también a qué tipos de vínculos y qué características refieren como un elemento relevante para su aprendizaje.

XV. Los actores referidos en las experiencias de aprendizaje muchas veces actúan como intermediarios entre el contexto de la actividad y nuevos contextos y oportunidades de aprendizaje.

Algo que también se relaciona con los actores presentes en las experiencias de aprendizaje es el papel que estos tienen a la hora de facilitar nuevas oportunidades de aprendizaje. Aunque esto se vincula estrechamente con las conexiones de prolongación, hemos querido destacarlo como una característica o una función específica de los actores que aparecen en las experiencias de aprendizaje.

Miriam: Y quizá fue en busca de una experiencia de investigación ¿no? ¿Y cómo la encontré? Pues... La verdad es que tiré de los contactos que tenía, tanto del mundo este de la educación no formal con los proyectos europeos, como de los contactos que tenía por movimientos sociales. Entonces en Hungría, dije "bueno Hungría ¿qué pasa aquí? Pues tenemos a Orbán en el gobierno, que se considera un gobierno de ultraderecha, y una situación criminal contra el pueblo gitano. Pues, voy a buscar eso". Y la verdad, al final acabé entrevistando al primer parlamentario gitano que estuvo ahí en Hungría... Sí, un poco de casualidad ¿no?

Porque fui a entrevistar a un hombre en una cafetería que me había pasado el contacto un amigo mío que tengo aquí, y este conocía al otro, y le dije "Oye ¿y si me lo presentas?". Y de allí ya me pasaron contactos en Rumanía del este, después ya tiré para el norte, que no tenía contactos, pero con la aplicación móvil de *Couchsurfing* encontré una trabajadora social que trabajaba para el pueblo gitano. Y de allí, ya cambió el tema, porque estuve en una zona que antiguamente era de minería, y ahí empecé a ver qué había pasado con la industria en régimen comunista, después de la caída del muro. Y allí después me fui para Ucrania porque tenía los amigos, unos amigos que había conocido en Georgia.

(Miriam, G2, Entrevista 1)

En las entrevistas con Miriam podemos ver varias experiencias como esta que acabamos de mostrar, en la que la función de los otros agentes como *brokers* entre contextos de actividad y como facilitadores de oportunidades de aprendizaje es evidente.

XVI. Aparecen algunos artefactos tanto analógicos como digitales que juegan un papel importante en el aprendizaje: los analógicos suelen ser libros, instrumentos musicales o artefactos relacionados con la construcción; por su parte, los digitales suelen ser dispositivos móviles y con acceso a internet, que acaban ofreciendo acceso a otros contextos de actividad.

Al analizar los artefactos mencionados en las experiencias subjetivas de aprendizaje, nos hemos centrado específicamente en los artefactos, instrumentos u objetos materiales a los que los y las jóvenes les atribuyen algún tipo de relevancia para su aprendizaje, distinguiendo inicialmente entre artefactos analógicos y digitales. En lo que respecta a los analógicos, a pesar de no aparecer en muchas de las entrevistas, cuando aparecen suele destacarse el uso de instrumentos musicales, libros o materiales que permiten construir algo. Ya hemos visto anteriormente algunos ejemplos en los que se destacaban los instrumentos musicales, como la experiencia de Alba con el oboe, y la de Luna aprendiendo a tocar el violín, el piano y la guitarra. A continuación, mostramos un ejemplo de experiencia de aprendizaje con libros:

Entrevistador: ¿Y el tema de literatura?

Alba: Eso a lo mejor no es nada sistemático, porque me gusta leer e intento, si me gusta un autor, recordar o incluso busco de qué época era, algo así, pero no se

me queda nada. No sé por qué, nunca lo he entendido por qué me interesa. [...] Porque me gusta, sí, sí me gusta y también se aprende obviamente, pero me gusta.

Entrevistador: ¿Qué se aprende?

A: También es como decíamos, como aprendes cosas sobre relaciones, sobre gente, ahí aprendes mucho de eso, porque estás dentro de la cabeza de alguien, sí sobre cosas de la vida, de lo personal. ¿Cómo se aprende? Porque tienes unos puntos de vista y si piensas un poquito, aunque no lo hagas muy consciente ves cómo lo haces tú, cómo lo hace el personaje, y a lo mejor sacas algo nuevo.

Entrevistador: ¿Eso repercute también en otros espacios de tu vida?

Alba: Claro, sí, si aprendo algo leyendo pues luego en la forma de relacionarme con la gente, o por ejemplo, el último que leí fue de inteligencia artificial, que nunca me había interesado ese tema pero me lo regalaron y era un poco de cosas morales, como dilemas que ocurrirían si hay robots que al final acaban teniendo consciencia. ¡Madre mía! Nunca hubiera leído eso. Pero me gustó al final, y después leí noticias de inteligencia artificial y le podía dar otra vuelta, y lo hablamos también con los amigos.

(Alba, G2, Entrevista 1)

Pero, sin duda, como veíamos ya al hablar de contextos virtuales, la presencia de los dispositivos digitales para aprender aparece prácticamente en todas las trayectorias de aprendizaje. Concretamente, destacan los dispositivos móviles y los ordenadores, siempre con acceso a internet, y que permiten el acceso a programas, fuentes de información y actores presentes en otros contextos de actividad. A continuación, vemos dos experiencias de aprendizaje en las que se aprende mediante el uso de internet, una más relacionada con contenidos de aprendizaje que aluden a la educación formal, y otra a lo no escolar.

Ander: Y eso, y... bueno en temas de estudios, pues claro, yo toco mucho programas de dibujo de planos, de modelaje 3D, y cosas así. Cuando no tienes ni idea, el profesor dice una cosa que no sabes, o te vas al compañero o te vas a buscar tutoriales de “Cómo utilizar la herramienta ‘muro’ de Revit y sus variantes”, y te buscas la vida, o como... sobre todo si tienes muchos problemas con el AutoCAD “¿Cómo imprimir un plano a esta escala?”. No había manera de que se me quedase con la explicación que me daba mi clase, pues me tuve que meter un montón de veces en internet, en general, a... en foros a encontrar la

manera de hacerlo, porque me pedían una escala concreta. Por ponerte un ejemplo, eh, pero sí, sobre... estudios y problemas en general.

(Ander, G2, Entrevista 1)

Entrevistador: Vale, ¿no sé si has empezado a hacer alguna actividad nueva o a que te has dedicado más este último tiempo?

Carlos: Pues ahora tengo un jardín en mi casa más o menos y me he dedicado a comprar plantas y todo empezó porque estaba caminando por la avenida principal y hay un bazar al lado y tenía unas plantas en la puerta, no sabía si eran de plástico o de verdad, dije “pues me la voy comprar” con unos amigos y por la broma me la compré y pues era de verdad, la puse en mi balcón y dije “oh pues que bonitas”, me hacen sentir responsable, porque como tenía que tener cuidado con ellas y una llevó a otra y a otra y quizás ahora tengo 27.

Entrevistador: ¿27? Bueno, a mí también me ha dado y ahora tengo como 6 ¿has hecho algo para ver cómo se cuidan?

Carlos: Sí, tengo tableros en Pinterest para saber cómo se plantan o como se cuidan y después me he suscrito en un canal de YouTube que se llama cosas de jardín y pues súper bien.

(Carlos, G1, Entrevista 2)

Con todo, el tipo de aprendizajes que más se asocia a estos dispositivos tiene que ver con el uso de redes sociales y con el consumo de productos audiovisuales. Esto es algo que también hemos ido viendo a lo largo del capítulo, con experiencias de aprendizaje que remiten al aprendizaje mediante series o videojuegos. Aun así, un aspecto que queremos destacar, porque aparece en muchas de las trayectorias analizadas, de ambas franjas de edad, es que los y las participantes destacan que mediante los productos audiovisuales e internet pueden aprender inglés. De hecho, es quizá de los aprendizajes más compartidos por todos los participantes.

Entrevistador: Vale, y ver vídeos para pasar el rato... ¿de ahí aprendes algo aparte de los tutoriales que hablábamos antes de fotografía, hay otros temas, otras cosas...?

Igor: Puesss... sobre todo inglés, porque la mayoría de vídeos o memes que me veo son en inglés. Y pos, quieras que no, al llevar mucho tiempo viéndolos es como que se hace superfluido el leerlos o entenderlos. Y entiendes más cosas

que por ejemplo, en los memes, no se usa tanto un lenguaje tradicional como el que nos enseñan, sino también se usan expresiones más...

Entrevistador: Como coloquiales...

Igor: ... cercanas, sí. Entonces pues eso no te lo enseñan en inglés del instituto o del cole.

Entrevistador: ¿Y esto de aprender inglés te pasa también en otras situaciones?

Igor: Eh, con las canciones. Por ejemplo, yo he aprendido muchísimo inglés interesándome por un grupo y por las canciones. Digo “a ver qué dice la letra realmente”. O sea, yo me la escucho y algo entiendo, pero voy a ver qué dice realmente y me paro a mirar la letra y a entenderla, y pues también se aprende ahí algo.

(Igor, G1, Entrevista 1)

En conclusión, en la construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje se menciona el papel que juegan diferentes artefactos o instrumentos materiales, tanto analógicos como digitales, en el aprendizaje. Entre estos, los digitales son los más presentes, especialmente los dispositivos móviles y los ordenadores con acceso a internet, que permiten la búsqueda de información, la participación en redes sociales y el consumo de productos audiovisuales diversos.

5.1.5. Aspectos personales en la construcción de la experiencia

El último bloque de resultados referentes al objetivo 1 tiene que ver con la pregunta de investigación: “¿A qué aspectos personales de la vivencia de una situación de aprendizaje apelan en la reconstrucción discursiva de su aprendizaje?”. Específicamente, nos hemos centrado en aquellas construcciones discursivas que tienen que ver con las emociones, los motivos o razones para participar en las diferentes actividades y/o para aprender, y otras valoraciones respecto al interés y la funcionalidad de los aprendizajes. Así, a partir de las categorías de la dimensión de emociones y de la dimensión de valoración, hemos planteado los siguientes cuatro resultados.

XVII. Las experiencias de aprendizaje refieren a emociones tanto positivas, ligadas al interés y al bienestar, como negativas, ligadas a situaciones de desinterés o a hechos o circunstancias dolorosas con un fuerte impacto emocional.

Varias experiencias dan cuenta de las emociones atribuidas tanto a la participación en actividades como a la realización de determinados aprendizajes. Sin embargo, esto no ocurre en todas las experiencias. Esto no significa que las emociones no estén implicadas en el proceso de re-co-construcción de las experiencias, sino que, en nuestro acercamiento, solo atendemos a las emociones que se evocan al reconstruir las experiencias de aprendizaje. Así, cuando se verbalizan las emociones, es sobre todo porque en la entrevista se les pregunta por ellas. La mayoría de las emociones, en este análisis tan amplio, se han podido clasificar en aquellas con valencia positiva y aquellas con valencia negativa. En general, aparecen muchas emociones positivas vinculadas al bienestar, el interés o motivación por realizar actividades y/o determinados aprendizajes. En la misma línea, cuando se habla de emociones negativas, estas suelen tener que ver con el desinterés por los contenidos de aprendizaje. En cambio, en lo que respecta a las emociones negativas, también hay muchas experiencias en las que se relacionan con hechos o circunstancias dolorosas que han vivido y que han tenido un fuerte impacto emocional. A continuación, mostramos algunos ejemplos de los diferentes tipos de emociones que aparecen con mayor frecuencia en las trayectorias de los y las jóvenes:

Nora: Mira, a mí el instituto me encanta. O sea, yo disfruto ir al insti. Están mis amigos, hay muchas clases que no hago nada y me las paso riendo, en plan, porque o el profesor no sabe dirigir la clase o cualquier chorrada... Que no digo que sea culpa del profe, sabes, digo que somos complicados y hay veces que una persona no se puede imponer delante de 25 de 16 años, no puedes. O sea, hay veces que es imposible, lo entiendo. Luego hay clases que disfruto un montón, porque la asignatura me gusta y me encanta. O sea, biología, física, química, las adoro. O sea, yo en una clase de bio me puedo tirar la hora escuchando hablar a mi profesora y la disfruto. En química, formulando, en física entendiendo problemas... las disfruto. Hay clases que se me hacen cuesta arriba, porque o no me gusta el profe, cómo las da, o no es mi tema. Por ejemplo, informática, o sea, yo soy negada para los ordenadores, y a veces se me hace muy cuesta arriba cuando... Por ejemplo, a ver, hay días que no, porque ya me dices tú, haciendo

Microsoft Word, Excel, pues no hay mucha dificultad. Pero si hay un tema más complicado como ahora que estamos haciendo programación, se me hace eterno. O sea, es en plan, no entiendo nada, no me sale nada bien.

(Nora, G1, Entrevista 1)

En esta experiencia de Nora sobre aprendizajes en el instituto podemos ver, primero, mención a emociones positivas por el hecho de estar con sus amistades, disfrutando, al margen de los contenidos escolares. Después, se convierte en un buen ejemplo tanto de emociones positivas como negativas, vinculadas al interés y al desinterés por ciertos contenidos académicos de aprendizaje. De igual modo, en el siguiente fragmento de Naila, en el que habla de su participación en un grupo de teatro, podemos ver una parte de una experiencia de aprendizaje con emociones positivas en un contexto no educativo formal. Estas emociones se relacionan estrechamente con las aficiones, con el bienestar e interés por participar en actividades que se han escogido y que se quieren realizar:

Naila: Es que no sé por qué me dio, la verdad, pero desde siempre era como “Quiero hacer teatro, quiero estar encima de en un escenario”. No sé, y empecé por eso, empecé más por “Quiero estar encima de un escenario”, porque me llamaba la atención, tampoco sé muy bien por qué. Porque me gustaba mucho y ahora me gusta mucho por experimentar el estar dentro de otras personalidades. Y que cuesta un montón, o sea, que es como fácil imitar los gestos que haría tal persona, pero me cuesta mucho entrar en la personalidad del personaje. Es como dos cosas diferentes.

(Naila, G2, Entrevista 1)

Para finalizar, en el siguiente fragmento de Ander podemos ver un ejemplo de una experiencia con un acto impacto emocional de valencia negativa. En el conjunto de casos del estudio, encontramos experiencias de este tipo, vinculadas a situaciones de falta de recursos durante la infancia, enfermedades de familiares, etc. En este caso, no obstante, se trata de una experiencia en la que Ander repitió asignaturas del grado que había pagado con dinero de sus padre, y del que deviene una persona más seria y rigurosa:

Ander: Bueno, yo me apunté, como te he dicho antes, me apunté a arquitectura superior, y cursé el primer año, y suspendí, y repetí, y... y bueno, pues ese momento, algo en mi cabeza, bueno algo no... el sentir que se han pagado X miles de euros, y yo tener que repetir, pues me dolió mucho, a mí me dolió mucho a nivel emocional, y me hizo pasarlo mal. Me hizo decir “Vale, pues, no, la

universidad está para aprender, y de esto, tienes que aprender tú a tomarte según qué cosas en serio, a que con el dinero no se juega... Que vale, no es tu dinero, pero es el dinero de tus padres, al final, es tu familia, tómatelo en serio". Y sin duda te puedo decir que desde ahí me lo tomo mucho más en serio, muchísimo más en serio, o sea me volví una persona bastante más... riguroso, en ese aspecto. De ser un- no sé, un pimpollito, de tomármelo todo un poco a cachondeo y tal, en ese aspecto, a tomármelo más en serio, a decir que si algo sale mal, puede ser culpa mía.

(Ander, G2, Entrevista 1)

En definitiva, en el conjunto de trayectorias analizadas encontramos varias reconstrucciones de experiencias vinculadas a algún tipo de emoción, tanto positiva como negativa, vinculadas a diferentes razones, como el bienestar por participar en actividades, al interés o desinterés por un contenido de aprendizaje, o la vivencia de hechos clave con un fuerte impacto emocional negativo.

XVIII. En una trayectoria hay aprendizajes que tienen lugar por la búsqueda y participación activa del sujeto, otros que ocurren porque son obligatorios en los contextos de participación del individuo, y otros que ocurren por situaciones sobrevenidas.

Uno de los aspectos relacionados con la valoración que hacen los y las jóvenes de sus experiencias de aprendizaje tiene que ver con las razones por las que participan en las actividades que contribuyen a su aprendizaje. En las trayectorias analizadas encontramos un gran número de experiencias que tienen que ver con una búsqueda activa y consciente, por parte de cada aprendiz, de nuevas oportunidades que les permitan aprender. Así, estas se relacionan directamente con el interés y la agencia. En algunas se menciona la voluntad de participar en las actividades en las que se aprende, mientras en otras se destaca explícitamente que la razón principal para la participación es el propio aprendizaje. A modo de ilustración, podemos ver este fragmento de la entrevista de Víctor:

Víctor: En el primer y el segundo año de la carrera tuvimos unas clases de psicología de la educación, psicología evolutiva. Y me encantaban, o sea, me parecían muy importantes, pero porque tenían que ver con los niños. [...]

Entonces me gustaban las clases en primero y segundo, pero no había más en tercero y cuarto. Y en cuarto fui de Erasmus y tuve la posibilidad de elegir clases de todos los años de la carrera. Y yo elegí todas las psicologías que había en cada año. Y me gustó muchísimo, aprendí muchas cosas y cuando terminé mi carrera, [...] Y ya que sabía que no iba a trabajar por lo menos por los próximos años, quería aprender más cosas en esta materia, la psicología de la educación. Y había visto este máster en la ciudad donde vivo, [...] Y pues cada año estaba viendo las informaciones, me gustaba mucho las materias, había visto todo, pero no tuve la posibilidad de entrar. Y había pensado otras cosas... no quería nada más, no quería otra materia de formarme más, entonces casi esperaba mi turno de que me llamen de las escuelas para trabajar. Y en 2018 en el verano vi que este máster era ofrecido ya para docentes y pues entré. Hice los exámenes y todo lo que se necesitaba y entré. Y una vez estando ahí, aprendiendo muchas cosas, me da cuenta que tuve la posibilidad de hacer otro Erasmus [...] y ya, aquí estoy.

(Víctor, G2, Entrevista 1)

Por contra, también encontramos experiencias de aprendizaje que no se han buscado activamente por parte de los y las aprendices. Entre estas, podemos hacer, al menos, dos distinciones. Un tipo de experiencias de aprendizaje remiten a situaciones que se dan porque son de participación obligatoria. Mayoritariamente, estas son las experiencias en el instituto, en el caso de los y las adolescentes jóvenes, de las cuales hemos podido ver algunos fragmentos en otros resultados. Un segundo tipo de experiencias refiere a situaciones sobrevenidas, hechos o circunstancias que han ocurrido en sus vidas y que han generado algún tipo de aprendizaje para los y las jóvenes. Veamos, por ejemplo, el siguiente fragmento de la entrevista con Cira:

Cira: Entre casa y casa cuando era pequeña siempre nos estaban cambiando las cosas mucho todo el rato, porque tenías que organizarte entre casa y casa, ahora el cole, ahora extraescolares, quién nos venía a buscar. A partir de eso, desde ese momento que pasó, todo lo tengo que tener más organizado y si no es así, o me viene una cosa nueva, por ejemplo, tenemos un imprevisto en casa, o hemos de cambiar de casa, me pongo muy nerviosa, me estresa mucho.

Entrevistador: Entonces ¿consideras que eso viene de la organización que tenías que hacer de pequeña entre las dos casas?

Cira: Sí más o menos. Mis padres, aunque están separados, tienen muy buena relación, pero igualmente es complicado éramos pequeñas tenía 9 años y mi hermana 6 y quieras o no es complicado, te cortan en ese momento toda tu familia y tienes que repartirte en dos casas, ya no haces lo mismo en las dos casas, cada una es distinta, luego se juntan con otras personas. Luego nace mi hermana también de parte de mi padre y hay muchos cambios. Y no me gustaban ni los cambios ni las sorpresas.

Entrevistador: ¿Consideras que algo así te ha cambiado la manera de ser, de pensar?

Cira: Sí, yo creo que sí, me ha hecho mucho más fuerte, ahora mismo yo no querría que mis padres estuvieses juntos. Yo creo que esto ha pasado por algo, lo he pasado mal, pero al fin y al cabo yo ahora estoy bien, lo llevo bien y creo que tanto a mí como a mi hermana nos ha hecho más fuertes. Pero sí nos ha cambiado, al menos a mí. A mi hermana no sé, pero a mí sí.

(Cira, G1, Entrevista 2)

Así pues, vemos que las trayectorias personales de aprendizaje no están conformadas únicamente por experiencias de aprendizaje relacionadas con situaciones buscadas activamente por los y las aprendices, sino que también contienen aprendizajes realizados a partir de situaciones en las que participan por obligación o de sucesos y circunstancias que les ha tocado vivir en contra de su voluntad.

XIX. Aparecen de manera recurrente alusiones al interés por participar en actividades y por aprender sobre determinados temas; el interés, además, guarda relación estrecha con las emociones y la funcionalidad.

Un aspecto que aparece de manera recurrente, debido al mismo enfoque de las preguntas de la entrevista, pero que también se da de forma espontánea, son las alusiones a la relación entre el interés y el aprendizaje. En general, este se vincula a las emociones positivas y a las razones para participar en las actividades. Podríamos decir que el interés es de los elementos más destacados como un motivo para querer participar en una actividad, para querer aprender algo, y para que ese aprendizaje implique una emoción positiva.

Xoel: Si no hago algo que me interesa, o que piense que es productivo, me siento mal. Como que no he hecho nada. Me he intentado mantener informado, he leído un libro, el diario un poco, me he informado sobre temas de biología, que me interesan. Por ejemplo, del COVID, cómo funciona. Cosas que al final en vez de mirar videos o jugar a la *Play* pienso que eso es mejor y así aprendo más.

Entrevistador: ¿Te consideras una persona a la que le gusta aprender y se le da bien?

Xoel: Sí, me gusta aprender, pero solo si es de temas que realmente me interesan o pienso que son importantes.

(Xoel, G1, Entrevista 2)

En el siguiente ejemplo, además, vemos que lo que le interesa a Marco de una determinada actividad es precisamente las amplias posibilidades de mejora y aprendizaje que aún tiene al participar en ella:

Marco: En el vóley hay un montón de cosas que yo todavía no sé, porque como estaba en un equipo que no competía, todas las estrategias y las cosas de pases y cosas pues yo no sabía, ni sé todavía, tengo que aprender. Y eso es lo que yo creo que me atrae mucho a ese deporte, que es que todavía hay tanto que no sé, que puedo aprender y mejorar un montón, entonces yo creo que es algo que me atrae de eso. Y lo mismo que bailando, aparte que es todo muy matemático, muy cuadrado, muy números y que eso a mí, me gusta y además pues diferentes bailes, que siempre hay bailes nuevos y ahí vas aprendiendo.

(Marco, G2, Entrevista 1)

Estos fragmentos ponen de manifiesto que el interés por el objeto de aprendizaje o por participar en las actividades es uno de los temas tratados en la reconstrucción de experiencias. No obstante, más adelante veremos más fragmentos en los que el interés juega también un papel importante para establecer conexiones entre experiencias.

XX. Se destaca la importancia de la funcionalidad atribuida a los aprendizajes para dar sentido tanto al aprendizaje como a la participación en actividades y contextos.

Para finalizar, un último elemento relacionado con la valoración personal en las experiencias de aprendizaje tiene que ver con la funcionalidad atribuida a los

aprendizajes realizados en diferentes contextos. La funcionalidad aparece en muchas experiencias, probablemente también porque muchas preguntas de la entrevista estaban enfocadas a indagar sobre ella. La funcionalidad, en el conjunto de casos, suele vincularse al valor que el aprendizaje tendrá en un futuro, principalmente laboral (lo que les servirá para dedicarse a una determinada profesión), pero también relacionado con otros ámbitos (lo que les servirá para orientar mejor su vida, saber relacionarse con las personas, etc.). Además, se observan algunas diferencias entre la funcionalidad de los aprendizajes que tienen lugar en el marco de prácticas educativas formales y los aprendizajes de otro tipo de contextos.

En lo que refiere al contexto educativo formal, se destaca sobre todo la funcionalidad del aprendizaje para el contexto futuro laboral, aunque también para tener cierta “cultura general” o “tener conocimientos básicos”. El siguiente fragmento de la entrevista con Cira es especialmente curioso, porque considera que lo que hace en el instituto es útil y es conocimiento básico, pero también señala que aunque se pueda olvidar, es importante hacerlo porque todo el mundo hace lo mismo:

Cira: A ver, ahora ya lo que dice la gente “¿Yo por qué tengo que hacer matemáticas si me quiero dedicar a hacer el bachillerato artístico, por qué quiero hacer lengua catalana o castellana, si me quiero dedicar a ciencias puras?”. Entonces yo creo que hasta aquí, ahora en cuarto ya la gente como que ha desconectado de las cosas que no le gustan y ha dicho “Yo esto no lo toco, voy a suspender, me da igual suspender, porque yo en un futuro no lo quiero hacer”, ¿sabes? Entonces a ver, yo creo que sí que es necesario, porque al fin y al cabo son cosas que pues en todos los coles se hace ¿sabes? Toda la gente que va a los coles, a los institutos y tal, va a ver esto, o sea que en cierto modo es como conocimiento básico. Quizás después no te sirve absolutamente de nada, o vas a olvidarlo completamente, pero igualmente te lo habrán enseñado, porque te lo tienen que enseñar, porque es obligatorio. Entonces yo sí que creo que sirve, pero tampoco creo que sea aquí una gran cantidad de conocimiento que tenga que saber.

Entrevistador: ¿Te gustaría que fuera diferente el Instituto?

Cira: No, no, yo creo que está muy bien así, porque claro, hasta cuarto de la ESO todo el mundo hace lo mismo. Bueno, variando en optativas y eso. Y después en primero y segundo de bachillerato ya vas a hacia lo que más te gusta, o lo que

más bien se te da y eso, y después en la universidad ya haces a lo que te quieres dedicar.

(Cira, G1, Entrevista 2)

Además, en relación con los aprendizajes escolares, vemos que la funcionalidad está también muy relacionada con el interés y con la emoción positiva:

Entrevistador: Muy bien. Y esta facilidad de la que me hablas ¿la tienes también aprendiendo en otros sitios, otras cosas? ¿Te consideras que aprendes con facilidad o que eres resolutivo?

Jan: No. No, o sea, me pasa en inglés y en cosas que sobre todo me gustan y me interesan. Por ejemplo, si son temas académicos pero no me llegan a interesar del todo... Por ejemplo, letras o catalán o cosas así, no, que no me llaman... O sea, es que me cue- se me hace mucho más complicado. Pero, por ejemplo, ahora el inglés- ahora me está empezando a gustar, porque es algo que necesito y que sé que tengo que tenerlo. Y es como que ya no me cuesta tanto como antes aprenderlo. Y bueno, supongo que también será por la edad. Cada vez que vas creciendo es como que al final te interesa cada vez todo más para cuando llegas a ser adulto que... tener todo más fácil. No sé, es más complicado tener que, por ejemplo, yo, no sé, con- con- a lo mejor con 30 años tener que volver a una academia y empezar a aprender inglés.

Entrevistador: Le ves más la utilidad...

Jan: Sí, sobre todo le veo utilidad, por ejemplo, si tiene una utilidad para mí que me puede ser útil en el futuro, que es como voy a aprender... voy a tener más ganas de aprenderlo, voy a querer seguir aprendiéndolo y así hasta que al final me acaba gustando.

(Jan, G1, Entrevista 1)

En el caso de los estudiantes de instituto, apenas hay ocasiones en que la funcionalidad de estos contextos se relacione con algo que esté ocurriendo actualmente en el presente, sino que suele estar todo más orientado a la utilidad futura. En el caso de la universidad, sí se observa una funcionalidad para el presente, entre lo que estudian en el grado o el máster y lo que pueden ver en sus trabajos, principalmente. Esto es algo que hemos podido ver al hablar de los contextos híbridos de prácticas profesionales, y sobre lo que volveremos a ver ejemplos cuando mostremos algunas conexiones entre experiencias.

En cuanto la funcionalidad de los aprendizajes realizados en contextos no educativos o no institucionalizados, la funcionalidad es algo diferente. Por un lado, al hablar de los contenidos y tipos de aprendizaje presentes en este tipo de contextos, veíamos unos aprendizajes identitarios y muy personales que servían “para la vida”, para entenderse mejor a ellos/as mismos/as y saber qué quieren hacer, por “dónde tienen que tirar”, etc. Por otro lado, también vemos otra funcionalidad más concreta, sobre competencias necesarias para la vida adulta:

Igor: Mmmm no, o sea, es más... yo creo que aprendo más cosas útiles para la vida en casa con mi padre o mi madre, o con mis amigos también, que en el insti. O sea, en el insti, como he dicho, te enseñan lo básico, que es todo lo de pues cultura y poco más. Sí, cultura general, y pues luego las matemáticas y lenguas y poco más.

Entrevistador: Vale ¿cuáles son estas cosas útiles para la vida, así en términos generales, eh, es decir...?

Igor: Pues... yo resaltaría lo de temas del banco. O sea, porque en el instituto está como optativa y no creo que debiera estar como optativa, lo de, pues, yo qué sé, economía. Porque eso es algo que tú, por ejemplo, desde pequeño, escuchas a tus padres hablar de que si debes tanto por un préstamo que pediste, no sé qué, empiezan a hablar de temas, dices “Buah ¿qué idioma es este? Esto no me lo han enseñado en el instituto o en el cole”. Y por suerte a mí, mi madre, pues cada vez que salía el tema, me lo explicaba todo y cómo funcionaba. Y pues, quieras que no, se agradece, porque eso es crucial para la vida y no lo- no lo enseñan. Como mucho vienen a hacerte un curso de una hora sobre las tarjetas de crédito, poco más.

(Igor, G1, Entrevista 1)

Del mismo modo que pasa con los intereses, la funcionalidad tiene un papel importante a la hora de establecer conexiones, como veremos más adelante. Además, se puede observar una relación estrecha entre la funcionalidad percibida, el interés y las emociones positivas.

5.2. Identificación y caracterización de conexiones entre experiencias

5.2.1 Elementos y tipos de conexiones

El presente bloque de resultados se corresponde con las dos primeras preguntas de investigación asociadas al objetivo 2: “¿A partir de qué elementos de las experiencias subjetivas de aprendizaje los jóvenes establecen conexiones entre experiencias?” y “¿Cuál es la tipología de conexiones entre experiencias subjetivas de aprendizaje que aparece en sus construcciones discursivas?”. Para responder a ambas preguntas hemos empleado las dimensiones de análisis del nivel 3, sobre elementos de la conexión y tipología de conexiones, lo que nos ha llevado a plantear los tres resultados que presentamos a continuación.

XXI. Las conexiones entre experiencias son construcciones discursivas complejas en torno a diferentes tipos de significados relacionados con cualquier elemento de la experiencia.

Una de las conjeturas que hacíamos al conceptualizar las conexiones entre experiencias subjetivas de aprendizaje era que estas podían darse a partir de cualquiera de los elementos o conjuntos de significados que conforman la experiencia. Las conexiones, al fin y al cabo, también se re-co-construyen discursivamente, y pueden girar en torno a cualquiera de los temas principales que tienen lugar las propias experiencias. Principalmente, las conexiones se suelen establecer a partir del objeto de aprendizaje; esto es, que suelen referir a que *algo* que se aprendió en un contexto de actividad es similar a, útil para, o se relaciona con *algo* que se aprendió en otro contexto. El centro de la conexión está, pues, en aquello que se aprende. En el caso de Luna, estudiante de psicología, la joven establece relaciones entre lo que aprende en el contexto universitario y lo que ocurre en su contexto laboral, en el *esplai* en el que trabaja como monitora:

Entrevistador: ¿Y hay cosas que has aprendido en la universidad que se relacionen con cosas que hayas aprendido en otros sitios?

Luna: Sí, muchísimas cosas. Mmmmmm, por ejemplo, en... no tan de psicología, sino en este caso en el ámbito social y educativo, de relacionar cosas que hago en mi trabajo, o no solo relacionar, sino saber cómo actuar. Ya no hablo de protocolos de psicología sino "Hala, esto pasa por esto, esto pasa por esto", de

decir "Hala, puedo entender esto gracias a que en la universidad me han dado una base en este campo para poder entenderlo". Y por ejemplo, en el esplai de cuando un niño está, yo qué sé, llamando la atención en un sentido porque necesita que le hagas caso en este ámbito, gracias a mis conocimientos que he aprendido en la universidad en muchos si- no solo en una asignatura, en el conjunto de asignaturas que me ha hecho relacionar todos los conceptos, "Hala, este niño le está pasando esto, este niño lo hace por esto que le ha pasado antes, se- se ha peleado con su padre antes de venir al esplai, y está super..." O... una niña en el esplai la semana pasada, tiene sus padres separados y se lleva muy raro con su padre. Y la niña estaba supermal, llamando la atención todo el rato, superenfadada, quería ser la primera en todo. Y llegamos a la "recollida" de niños y aparece su padre y dije "ostras, no ha estado así porque se ha enfadado con una niña del cole - que podría ser- está así porque la viene a buscar su padre. Y eso, a lo mejor, si no hubiera tenido ese conocimiento previo de todo lo que he aprendido hubiera dicho "Hala, mira, su padre". Y me ha permitido pues eso, aprender horizontes. y relacionar conceptos.

(Luna, G2, Entrevista 1)

No obstante, el elemento de conexión, ese conjunto de significados en torno al que se construye una comparación, una relación de prolongación, de aplicación, etc., también puede ser otro aspecto de la experiencia de aprendizaje. Por ejemplo, en varias ocasiones vemos que es común establecer estas relaciones en función de las personas y del rol que estas ocupan en las diferentes experiencias de aprendizaje. En una de las entrevistas con Víctor, este nos habla de que hay situaciones en las que participa, como el coro, que están más institucionalizadas u organizadas, mientras que otras son más "libres", como cuando juega a fútbol y baloncesto con sus amigos en la calle:

Entrevistador: ¿Y en esta distinción que haces de lo que puede ser más organizado o más libre, que quedas con los amigos y no tiene este formato tan institucionalizado, crees que tiene consecuencias en cómo aprendes en un sitio o en otro?

Víctor: Eh, la diferencia que veo no es tanto por esta razón, o sea, porque uno sea un programa fijo y el otro no, sino que en uno, en el coro, hay un maestro. Mientras en lo de jugar somos unos amigos: lo planteamos, vamos y jugamos. Cuando vamos a los ensayos, hay un maestro. La interacción que se da no es solo por él, pero los temas de la materia, al menos, los empieza de él. Él es el que

dirige las clases, el que nos ofrece conocimientos. A lo mejor a veces entre nosotros también intercambiamos conocimientos de la materia, pero la mayoría la ofrece él, pienso. Esa es la diferencia que puedo ver entre las dos actividades.

Entrevistador: ¿Y a ti te gusta tener esta guía, alguien que te ayude a aprender el contenido, o te gusta más estas interacciones entre iguales, o a lo mejor las dos cosas?

Víctor: Bueno, las dos seguro. Sí que me gusta tener esta guía, ya que no tengo tantos conocimientos, alguien me los ofrece y eso me hace evolucionar, digamos. Pero además me gusta porque este maestro, es un maestro que aparte de maestro es amigo nuestro. O sea, al mismo tiempo nos ofrece conocimiento e intercambiamos opiniones, culturas y lo que dije antes. Mientras que he estado en otras actividades antes, bueno, conozco otros coros o cualquier- lo que sea, no sé, equipos deportivos, que el maestro, el jefe es solo una persona- una figura más elevada que lo único que hace es hacer su profesión y ofrecer conocimiento, como dije antes. Y eso no me gusta, porque si no se avanza, no se evoluciona esta interacción y esta dinámica a través de los miembros del coro (y un maestro es un miembro del coro también) se pierden muchas cosas, se pierde mucho de la... Además, del sentir bien de los miembros. Así lo veo.

(Víctor, G2, Entrevista 1)

En la primera mitad del fragmento, vemos que Víctor establece la conexión de comparación entre los aprendizajes en el coro y los que puede hacer con sus amigos en el fútbol, en función de la presencia o no de un maestro. Es decir, podemos ver que la conexión se hace en función de los actores presentes en la actividad. No obstante, en la segunda mitad del fragmento ocurre algo que también es de interés. En los resultados referidos a los actores, veíamos que se destacaba también como un elemento de la experiencia el tipo de roles que ejercen estos actores y el tipo de vínculos que se establecen con las personas participantes en la actividad. En este caso, Víctor establece otra comparación entre su coro y los aprendizajes que puede realizar ahí, con otro tipo de situaciones (otros coros o equipos deportivos) en función del vínculo que ejerce el maestro. Mientras que en su coro, el maestro es además un amigo que facilita un tipo de interacciones y dinámicas en el grupo que promueven aprendizaje, más allá del aprendizaje de la materia, considera que en situaciones donde el maestro tiene un rol más asimétrico, este aprendizaje no se ve promovido. Algo similar podemos ver en el fragmento de entrevista de Ander, donde establece una relación de diferenciación entre

su experiencia de aprendizaje en la asociación cultural en la que participa y el equipo de fútbol en el que jugaba anteriormente. En este caso, la conexión se hace en función de su sentido de pertenencia a un grupo, lo que puede referir tanto a las emociones de la experiencia como al tipo de vínculo entre actores:

Entrevistador: [¿Has aprendido algo] en ensayo, en *Diables*, en los *Correfocs*... bueno, en sí, en el hecho de estar en la asociación?

Ander: Vale, un poco a relacionarme, ¿no? El aspecto social, estar con gente-gente que no tienes nada en común... bueno, sí, una cosa en común, pero luego conoces que son gente y que te puedes llevar bien y te puedes llevar mal. Creo que nunca he tenido demasiados problemas para relacionarme con nadie, pero hasta que no das tú el paso ¿no? estás solo entre comillas en una asociación nueva. Y un poco lo que es el... no sé ¿una visión en conjunto? Por decirlo así, porque perteneces a algo, a... Más allá que lo que es equipo de fútbol, o sea, sí, yo puedo decirte, por ejemplo, que hacía fútbol. Lo dejé, pero no tenía una sensación de pertenecer a nada. Éramos gente, nos reuníamos dos o tres veces por semana, íbamos a partidos juntos y luego cada uno por su casa, y casi, casi, se acabó. Y aquí bueno, pues, tienes una parte más acogedora, por decirlo así.

(Ander, G2, Entrevista 1)

Además de estos casos, en coherencia con el carácter complejo y multidimensional de la experiencia de aprendizaje, podemos ver que las conexiones también pueden establecerse a partir de varios elementos o significados al mismo tiempo. Atendamos al siguiente fragmento:

Entrevistador: Bueno, la pregunta es... Tú cuando hablas dices "estas actividades las hago por puro ocio" ¿no? ¿A qué te refieres?

Luna: Supongo que a no ir a hacer ese aprendizaje accidental que se hace pensando, que se hace de manera no tan cómoda, sino... yo cuando voy a *Castellers*, voy a que me hagan, a que me den cosas y a pasármelo bien, y a una manera cómoda de aprender cosas. En cambio, si voy al esplai [a trabajar], estoy aprendiendo cosas, pero creo que es una manera, no más- no incómoda, sino que me requiere más esfuerzo. Y el aprendizaje es aprendizaje igual.

(Luna, G2, Entrevista 1)

En este caso, Luna establece una conexión de diferenciación en función de varios elementos: las razones para participar en la actividad (por puro ocio o por trabajo), las

emociones que vive (estar más cómoda o más incómoda, pasárselo bien) y la forma de aprender (de forma más activa y costosa, o más accidental y dinamizada por otros). En la siguiente conexión de similitud que establece Xael, también podemos ver cómo las emociones y las razones para participar juegan un papel principal:

Entrevistador: De las cosas que haces fuera ¿Hay algún tipo de actividades y temas de interés que estén relacionados? Que digas hago tales cosas y tienen relación entre ellas, porque en los tres sitios me siento así. O tienen que ver con algo. ¿Se pueden agrupar esos intereses o actividades que haces fuera?

Xael: Sí, de actividades que hago fuera en el deporte sí que hay cosas en común. En mi caso, que hago rugby y bicicleta, es mucho por la adrenalina, ese sentimiento de riesgo que podría existir es algo que tienen en común estos dos que hace que me guste mucho. Esos dos se relacionan mucho. Ese es mi principal motivo por el que hago esos dos deportes.

(Xael, G1, Entrevista 1)

En conclusión, podemos observar que las experiencias se pueden conectar a partir de otros elementos que no sea el objeto de aprendizaje, como pueden ser los significados respecto a los actores, los vínculos que se establecen con ellos, las emociones, los motivos, o la forma de aprender. Además, vemos que a veces las conexiones no se hacen por uno solo de estos elementos, sino por varios al mismo tiempo.

XXII. Conectar experiencias implica poner en marcha recursos discursivos de diversos tipos que permiten establecer relaciones tanto de continuidad (por ejemplo, de semejanza, prolongación, aplicación o causalidad) como de discontinuidad (por ejemplo, de diferenciación, interrupción o no aplicación).

En nuestro acercamiento a las conexiones entre experiencias de aprendizaje, hemos atendido a cómo estas se re-co-construyen mediante el lenguaje, empleando recursos discursivos diversos: se puede comparar, se puede narrar una experiencia de continuidad en el tiempo, se puede referir a la aplicabilidad y utilidad de aprendizajes entre contextos, etc. Mediante el proceso de construcción del sistema de categorías, principalmente identificamos tres maneras de establecer conexiones, muy relacionadas con las propias preguntas del entrevistador. Estas tres formas, además, pueden tomar

forma de continuidad o de discontinuidad, dando como resultado seis tipos diferentes de conexiones.

En primer lugar, hemos encontrado conexiones por comparación, tanto de semejanza o similitud, como de diferenciación. En el contexto de nuestras entrevistas, las relaciones por comparación son las más comunes. Muchas veces, son las preguntas del entrevistador las que llevan a establecer este tipo de conexiones con preguntas sobre “¿En qué se parece lo que haces/aprendes en ambos contextos? ¿En qué se diferencia?”. Pero también aparecen de manera espontánea, al hilo de las mismas experiencias de aprendizaje. A modo de ejemplo, vamos a poner un fragmento en el que se puede ver tanto una relación por semejanza como una por diferencia:

 Xoel: ...la biología últimamente también la estoy mirando más, aparte de clases, los deberes y los exámenes, más por fuera. Y a veces con mi hermano que estudia biomedicina, le pregunto muchas cosas sobre el tema, porque él sabe mucho y a mí también me fascina.

 Entrevistador: ¿Y crees que es diferente la manera como se aprenden estas cosas por tu cuenta, en casa, preguntando a tu hermano a como se aprende en el instituto, en clases?

 Xoel: Sí, es muy diferente, yo prefiero en clases, porque en clases como tienes un profesor que lleva años estudiando en el tema, sabe muy bien el porqué de cada tema y al profesor siempre le puedes preguntar ¿Por qué es esto? o esas cosas. Y si por ejemplo yo estoy por mi cuenta buscando un video o un artículo o algo así, no puedo preguntarle a alguien sobre alguna duda.

 Entrevistador: Claro, es decir te ayuda para aprender tener a alguien que te pueda explicar las cosas.

 Xoel: Sí, cuando estoy con mi hermano sí que le pregunto, ya lleva años en ese tema así que él también sabe más de responder a mis dudas.

(Xoel, G1, Entrevista 1)

En este fragmento, Xoel establece una diferencia entre aprender cosas relacionadas con la biología en clase a hacerlo de manera autónoma, al mismo tiempo que destaca la similitud entre aprender con un profesor o profesora y con su hermano.

En segundo lugar, otro tipo de relaciones que hemos identificado son las relaciones de prolongación e interrupción. Algunas de las preguntas que contribuyen a construir este tipo de relaciones podrían ser “¿Eso lo hacías antes en otros contextos?” o “¿De dónde

consideras que te viene el interés por esa actividad?”. En el siguiente fragmento de entrevista con Nora, podemos ver una breve conexión de prolongación cuando, al elaborar un trabajo escolar, busca información en internet en su casa y le gusta profundizar en algunos temas. Pero, sobre todo, podemos ver que toda la conexión gira en torno a la interrupción, esto es, que alude a un aprendizaje que tiene lugar en un entorno y, explícitamente, se dice que se limita y se reduce a ese contexto, que no continúa desarrollándose en otros.

Entrevistador: ¿Y estas cosas que decías que te interesaban, que te apasionaban un montón, de biología y tal, luego, continúas aprendiendo o buscas cosas relacionadas con eso fuera del instituto, o es algo que hagas solo ahí?

Nora: Mira, yo biología, por ejemplo, me encanta como explica mi profesora. O sea, el libro que seguimos también me gusta mucho. Y sí que es verdad que no soy la típica que va buscando más información y tal, o sea, a mí genética, pues lo que me has dado en clase me gusta y ya está, no- no- no voy a buscar casos extremos de genética ni nada. Pero, por ejemplo, estamos haciendo mucho ahora, cuando es un tema más pesado, como por ejemplo la contaminación y tal, pues nos lo dividimos en grupo y hacemos un trabajo. Y eso me gusta, buscar la información.... Por ejemplo, me ha tocado el efecto *hivernacle*, pues me gusta mucho en plan saber y tal. Es una manera de ampliar lo que ya sé, porque es algo que todo el mundo sabe un poquito, pues me gusta esta manera de ampliar lo que sé y tal. Pero en un tema normal, no lo haría, porque al final acabas... Internet y todo esto te puede hacer una olla y yo creo que mejor que una profesora que está ahí para hacérmelo entender, por mi parte no creo que averigüe mucho más, en mi opinión.

(Nora, G1, Entrevista 1)

En tercer lugar, también hemos identificado relaciones de aplicación o no aplicación, relacionadas directamente con la funcionalidad de los aprendizajes realizados en un contexto. En este caso, preguntas como “¿Y ese aprendizaje para qué crees que te sirve en otros contextos?” se relacionan directamente con este tipo de construcciones. El siguiente fragmento de Luna contiene tanto conexiones de aplicación (aquellos temas que más se relacionan con su vida y con su profesión) como de no aplicación (temas relacionados con la música). Igualmente, en este fragmento, la línea divisoria entre la no aplicación y la interrupción es muy ambigua, ya que Luna refiere tanto a la capacidad de “poner en práctica” algo como de “poder desarrollarlo”.

Entrevistador: ¿Hay algún ámbito en el que pienses que no tiene tanta relación con lo otro que haces? ¿Algún sitio concreto donde aprendes cosas muy concretas que no aprendes ahí?

Luna: Mmmmmmm... Uala, me cuesta. Pero... No lo sé, cosas más de disciplina pura, como lo del violín, cosas que están más obsoletas a nivel de todo mi núcleo, en el sentido de que si yo estudio algo que puedo poner en práctica con el esplai, luego en mi núcleo de amigos lo podré hablar porque tenemos unos intereses bastante parecidos y podré ponerlo en práctica y podré desarrollarlo. Y podré darle continuidad a eso. Pero a lo mejor, si aprendo que un compositor del barroco hizo esta pieza de música y luego esa pieza de música se relacionaba con este, una corchea, una no sé qué, es algo más de disciplina pura que a lo mejor en mi núcleo no lo puedo poner en práctica, pero ese conocimiento ya lo voy a tener. No sé, supongo- no sé si te referías a eso.

Entrevistador: Sí, sí, sí, por ejemplo.

Luna: [En plan, cosas de compositores del renacimiento o del barroco, de música clásica que, sé todas esas cosas pero están en una cajita que no puedo compartir con nadie porque nadie sabe. Y supongo que a todos nos pasa eso, no solo a mí. [...]] Entonces creo que todo el mundo aprendemos cosas que podemos relacionarlas, pero hay cosas que siempre se van a quedar ahí un poquito obsoletas. En el sentido de- sí, bueno, lo puedo compartir con mi hermana, lo de la música clásica, pero no tiene tanto efecto, en plan, no tiene tanto impacto como si aprendo algo de la psicología, no tanto de los niños del esplai, siempre enfocada a los niños del esplai, sino de la psicología social, de las relaciones de pareja, o del amor, o de feminismo, que siempre podré darle más cabida en más ámbitos de mi vida.

(Luna, G2, Entrevista 1)

Además de estos tipos seis de conexiones que hemos mencionado, el análisis de las trayectorias nos induce a pensar que hay otras maneras de relacionar experiencias de aprendizaje. Por ejemplo, observamos varios casos en los que la relación que se establece es de causalidad. Esto es, que el o la aprendiz explica que algo ocurrió, algo aprendió, o algo le interesó en un contexto porque había ocurrido algo previamente en otro contexto. Este tipo de conexión podría interpretarse como un tipo de conexión de prolongación, si bien el énfasis está puesto en que una experiencia es causa o consecuencia de la otra.

Entrevistador: ¿De dónde te nace el interés por las Ciencias Políticas, de dónde te viene?

Carlos: No sé, desde pequeño siempre he sido muy “Esto no es justo, esto no tiene que ser así”, como intentando que todo el mundo tenga lo mismo. Y cuando crecí ya me di cuenta de las desigualdades en el mundo. Pensé “Pues si puedo hacer algo lo voy a hacer”, y por pequeño que sea, aunque sea a nivel del instituto que ahora soy el presidente de la *xarxa* LGTBI de mi instituto, o en el pueblo, en Cataluña o en España, donde sea, si puedo hacer algo, por poquito que sea, lo voy a hacer. Porque a mí me hubiese gustado que hubiesen hecho algo por mí. Y si no se pudo hacer, voy a hacerlo yo por el resto.

Entrevistador: Decías que de pequeño has sido muy consciente, has luchado por las injusticias para compensar eso ¿Tienes algún ejemplo en los que has visto eso?

Carlos: Eran tonterías de colegio, yo que sé: “Habéis estado vosotros dos horas con la pelota y ellos solo una”. Tonterías, pero que por ahí se empieza. Era muy pequeño.

(Carlos, G1, Entrevista 1)

Jan: Antes cuando, antes hacía mucho que cogía el programa, iba cogiendo mezclas de canciones, iba mezclando yo con otra, con... con cualquier cosa que pillara con el programa e iba mezclando lo que sea.

Entrevistador: ¿Y eso de dónde sale?

Jan: Bueno, pues salió de que llevo toda mi vida escuchando música y mi madre siempre me decía... Bueno, o sea, yo, me voy más para la música tecno, *hardcore*, cosas así. Mi madre siempre me decía de pequeño “Tú cuando eras un bebé y te ponías a dormir, el camión se iba y estabas despierto”. O sea, mi madre me decía “Tú cuanto más ruido, más duermes” [ríen]. Y claro, siempre que, por ejemplo, cuando ella se va a trabajar, yo estoy durmiendo. Cualquier cosa... Me ve, yo me he puesto los auriculares en la cama, pues escuchando *hardcore*, y estoy durmiendo. Dice “No sé cómo puedes...” y yo “Me relaja”, no sé, me relaja, y al fin y al cabo pues...

(Jan, G1, Entrevista 1)

Este tipo de conexiones nos hace pensar que probablemente hay muchos otros recursos discursivos que se pueden emplear para construir conexiones entre experiencias, además de los nombrados. Los matices que diferencian los tipos de conexiones, en

ocasiones, son sutiles, y dependen de la intención o de los énfasis de la propia construcción discursiva. Con todo, los datos nos han ayudado a sistematizar y describir, de forma inicial, varios tipos de conexiones sobre las que se construyen las trayectorias de aprendizaje.

XXIII. Para conectar experiencias, no es necesario evocar dos o más experiencias de forma independiente y conectarlas: las conexiones se pueden establecer al reconstruir cualquier experiencia de aprendizaje con un grado mayor de abstracción.

Como acabamos de ver, la conexión entre múltiples experiencias de aprendizaje puede darse a cabo mediante diferentes tipos de recursos discursivos. En esta línea, los datos nos han hecho pensar ya no tanto en un nuevo tipo de conexión, en el que explícitamente se elabora una construcción discursiva sobre dos experiencias independientes y se establece una conexión, sino en que las mismas experiencias de aprendizaje con un grado elevado de abstracción podrían considerarse una conexión.

Al inicio del capítulo, al discutir sobre la naturaleza y la tipología de las experiencias, hemos constatado que muchas experiencias de aprendizaje se reconstruyen de forma compleja y abstracta, incluyendo en sí mismas múltiples referentes situacionales, e incluso experiencias de aprendizaje más concretas que sirven de ejemplo de estas. Este tipo de experiencia podría considerarse una experiencia “conectada” en sí misma. Por otro lado, si tomamos esta complejidad en la que una experiencia puede ser más abstracta y contener experiencias más concretas que la ilustren, o que una serie de experiencias más concretas se pueden acabar condensando en una experiencia más abstracta, nos lleva a pensar que la ejemplificación o la generalización pueden ser también formas de conectar experiencias de aprendizaje y/o construir experiencias de aprendizaje ya “conectadas”. Veamos la siguiente experiencia de Luna:

Luna: Creo que internet ahora mismo es una de las fuentes de... Creo que es superimportante, porque alguien que no tenga los recursos, que puede tener- alguien que no aprenda a través de su familia... Por ejemplo, yo considero que mi familia ha sido uno de los bloques más grandes en mi aprendizaje. [...] Actualmente el internet es una herramienta que te sirve para aprender cuando no tienes esos- esos estímulos que te llegan solos. Entonces, yo, por ejemplo,

internet, he aprendido, muchísimo, muchísimo, muchísimo, sobre el veganismo. Porque en mi entorno, mis padres no son veganos, mis amigos no son veganos o no eran veganos, no he ido a una escuela de veganismo [ríe], entonces todo lo que sé lo he aprendido a través de internet. Cosas que a lo mejor me han despertado interés y no tengo de quién consumir, el internet es un foco de consumo de algo que yo quiero consumir y voy expresamente a eso. Buscar por Google "Quiero esto" y lo tienes. En cambio, si no tuviéramos esa herramienta, a lo mejor le digo a mi amigo "Oye, háblame de esto" y no tiene ni idea. En concreto, yo qué sé, veganismo; he aprendido muchísimo sobre el género por internet, muchísimo, muchísimo. Y no en espacios de artículos científicos, sino de personas que comparten su opinión. A través de *Twitter*, por ejemplo, a través de blogs, a través de páginas o canales de *Youtube*, pedagógicos, a través de podcast, a través de música que la he visto a través de internet. Que también se aprende a través de la música. No en el sentido de la música como podría ser como en el violín, sino a través de las letras, de la ideología que llevan cargadas todas las- los grupos de música. No sé, qué más. Política, muchísimo, muchísimo. Inglés, todo lo que sé absolutamente todo, todo lo que sé de inglés es a través de internet. Porque mis padres no tienen ni idea de inglés, no tengo amigos ingleses, no... Entonces, todo lo que sé, ha sido... Y volviendo atrás, a través de que me hayan despertado interés, me hayan hecho, mis padres supongo, o no solo mis padres, todo lo que me haya ido cruzando en mi vida, despertar interés por aprender cosas, y el inglés es una de ellas. Y yo qué sé, ponerme las películas en versión original, escuchar grupos que no son en mi idioma, seguir a personas en *Youtube* que hablan de lo que hablan en inglés, y eso.

(Luna, G2, Entrevista 1)

Esta experiencia es compleja, es múltiple y tiene diferentes niveles de abstracción. Puede ser considerada una experiencia muy abstracta, o un tipo de experiencia, que abarca "experiencias de aprendizaje con internet". En ese sentido, podría incluso considerarse ya una "experiencia conectada", porque refiere a una multiplicidad de plataformas y webs, de contenidos de aprendizaje y de momentos a lo largo del tiempo en los que ha aprendido con internet. Pero, además, tiene también ejemplos más o menos desarrollados, que pueden ser consideradas breves experiencias subjetivas de aprendizaje en el marco de una más general. Ejemplos como este nos llevan a cuestionar qué entendemos por conexión, y si no es la re-co-construcción de experiencias

abstractas que incluyen otras experiencias y diferentes referentes situacionales entre contextos, ya una manera de establecer una conexión entre experiencias.

5.2.2. Significados sobre el mundo y significados identitarios

El presente bloque de resultados no responde concretamente a ninguna de las preguntas de investigación planteadas. Y es que, tras analizar las trayectorias de aprendizaje de los y las participantes, nos cercioramos de que las conexiones entre experiencias de aprendizaje pueden darse no solo a partir de los elementos de la experiencia antes mencionados, sino también gracias al uso de significados generales sobre el mundo, sobre el aprendizaje, sobre uno/a mismo/a y sobre uno/a mismo/a como aprendiz. Las categorías del primer nivel de análisis, relacionadas con estos cuatro tipos de significados, aparecen en muchas ocasiones entrelazadas con las categorías de la dimensión de conexiones. Sobre esta relación tratan los tres resultados siguientes.

XXIV. Las conexiones pueden establecerse a partir de, y contribuir a la construcción de significados sobre el mundo y sobre uno/a mismo/a.

Parece ser que el proceso de establecer conexiones y el de construir significados generales e identitarios está estrechamente relacionado. Por un lado, los significados más abstractos y generales, que no están específicamente ligados a un referente situacional, son construcciones discursivas que permiten a los y las aprendices establecer conexiones de aprendizaje. Por otro lado, podría ser que el mismo hecho de estar estableciendo conexiones entre experiencias más concretas, y generalizando estas experiencias a un grado más abstracto, también contribuya a la construcción de este tipo de significados.

Atendamos un momento al caso de Jan. Jan es un joven de 17 años que, en el marco del instituto en el que está terminando de estudiar 4º de ESO, participa en un proyecto de prácticas laborales relacionadas con el mantenimiento del municipio en el que vive, como alternativa a algunas asignaturas y como requisito para poder obtener el título de la ESO. Por otra parte, menciona en varias ocasiones que en el futuro le gustaría ser *dj*. Cuando le preguntamos por la funcionalidad de los aprendizajes que hace en las prácticas laborales, nos comenta lo siguiente:

Jan: Yo creo que una persona no – el primer trabajo que va a tener una persona no va a ser el que quiere. O sea, yo a lo mejor no voy a empezar ya a ser *dj*. El primer trabajo que tenga no va a ser *dj*. Claro, yo sé que voy a tener que empezar ahora, voy a estudiar cuando acabe la ESO, voy a empezar a estudiar mecánica. Así que voy a estar en un mecánico o un taller o en alguna fábrica. Y voy a tener que aprender, por ejemplo, a sacarme el carnet de torero o carretillero o cualquier cosa para ir aprendiendo más y tener más... O sea, al fin y al cabo, te sirve todo para la vida. O sea, al fin y al cabo, tú piensas que vas a trabajar de no sé, de jardinero, y dentro de cinco años estás trabajando para un multimillonario, en su jardín, cortándole los árboles y haciéndoselo con estatuas. O piensas “no voy a ser pintor, no me gusta ser pintor” y acabas pintando cuadros y se te da superbien. Y claro, yo creo que todo el mundo debería tocar todo alguna vez en su vida. Porque nunca sabes, no vas a empezar a trabajar de cero ya de lo que quieres, siempre vas a empezar poco a poco. Ya, yo creo que lo que estoy haciendo ahora en el trabajo es aprender por si algún día, no sé, aunque a mí no me guste la jardinería, aparte porque soy alérgico a ciertas plantas, mmmm no sé, quién sabe, a lo mejor de aquí a unos años ya no soy alérgico y empiezo ahí a... me da por cortar el césped y lo corto bien, y hago, no sé, figuras, y las veo y la gente las compra o cualquier cosa. Cosas así. No sé, yo creo que me sirve para muchas cosas. Me puede servir para muchas cosas en el futuro. Para encontrar muchos trabajos, la verdad, también.

(Jan, G1, Entrevista 1)

Aquí, podemos ver que Jan establece una conexión entre una experiencia general de aprendizaje relativa a su trabajo y una experiencia futura hipotética sobre trabajos en los que le podría servir aquello que aprende en el primer contexto. Esta relación se lleva a cabo por su creencia de que “el primer trabajo que va a tener una persona no va a ser el que quiere”, de que “todo el mundo debería tocar todo alguna vez en su vida” porque “no vas a empezar a trabajar de cero ya de lo que quieres, siempre vas a empezar poco a poco”. Son precisamente estos significados los que median la conexión entre las experiencias actuales en su trabajo y las experiencias en las que se proyecta hacia el futuro, contribuyendo también al sentido de los aprendizajes.

En otros casos, la conexión puede estar mediada por los significados que uno construye sobre sí mismo/a. Esto lo podemos ver con claridad en los dos fragmentos siguientes, en los que el elemento de conexión tiene que ver directamente con significados

generales identitarios: Samuel conecta el contexto universitario y otros contextos ajenos a este a partir de su propia identidad como persona cuadrículada, objetiva y analítica; Kim, por su parte, expone que las diferentes actividades en las que participa y puede aprender, tienen en común que no es una persona muy sociable.

Entrevistador: Y cuando dices que tienes esa manera de ser, o de actuar o de pensar las cosas desde el ámbito formal y del estudio ¿crees que eso también te pasa en otros ámbitos fuera de la universidad?

Samuel: Por supuesto, sí sí.

Entrevistador: ¿que hay similitudes?

Samuel: Sí, sí, de hecho, yo noto mucho en mí, porque me lo han dicho muchas veces, que soy muy cuadrículado. No en el sentido de cerrada, una persona cerrada, pero sí cuadrículada de, y muy objetiva, en el sentido de que siempre busco el análisis del problema. El típico problema de ingeniería que es este, coger los datos y empiezas a pensar qué puedes hacer con ellos. Y esto se me ha potenciado mucho, por lo que digo ¿no? No digo que haya sido primero, pero sí que en mi día a día lo noto mucho. Soy quizás una persona fría en ese sentido, porque soy muy calculadora, muy, muy... Me puedo alejar un poco de la situación y verla con un poco más de perspectiva. Bueno, tiene sus pros y sus contras... Eh, y sí que en un momento de mi vida me volví muy cuadrículado, mucho, mucho. Porque también era un momento en el que de verdad estaba, no disfrutando, pero sí que estaba siendo como muy intenso con lo que estaba estudiando. Entonces yo creo que se potenciaron las dos cosas a la vez en ese momento. El estar estudiando algo que tiene un perfil académico, el que sea, y en lo personal también se me potenció mucho en esa en esa época, y eso ha ido fluctuando. Ahora tengo más intereses, ahora tengo... Soy menos cuadrículado quizás. Eso ha ido cambiando bastante.

(Samuel, G2, Entrevista 1)

Kim: Ya, bueno. Una de las actividades que hago más menos, sistemáticamente es tocar guitarra. Digamos, tocar guitarra, cantar, buscar vídeos o música, canciones que me gusten y sacarlas. O ensayar mi voz, que sé yo... Como que me gusta el tema artístico. O aprender canciones nuevas, folclor... Como, o volver a mirar esas canciones que sabía como de niña, y como darles un significado nuevo. A propósito del folclor que recurre como mucho a tema políticos, y sobre todo con lo que está pasando en Chile. Como que me gusta mucho hacer eso. En

general, no soy una persona muy sociable. Por lo tanto mis actividades suelen ser más individuales. Como las de este tipo.

(Kim, G2, Entrevista 1)

Desde el punto de vista de la re-co-construcción discursiva y situada de una trayectoria personal de aprendizaje en el momento de la entrevista, es complicado determinar la orientación de esta relación entre significados identitarios y conexiones entre experiencias: ¿es el significado general lo que contribuye a establecer conexiones, o el establecimiento de conexiones lo que facilita la construcción de significados más abstractos? En los fragmentos observados, parece difícil de distinguir cuál de estas construcciones discursivas tiene más peso, o incluso antecede a la otra. Sin embargo, se constata la relevancia de atender a la relación más allá de los propios elementos o significados de la experiencia para encontrar mecanismos de formulación de conexiones. Un buen resumen de cómo es la construcción identitaria uno de los aspectos clave para conectar aprendizajes a través de múltiples contextos, es la siguiente respuesta de Roc a si relaciona los aprendizajes que hace en las diferentes actividades en las que participa:

Roc: Yo creo que sí, que. Sí que se traslada a otro sitio, pero en el sentido, sobre todo, de estar en el mundo, de estar sobre él. [...] Sí, sí, totalmente creo que lo que aprendo en ese contexto lo aplico a todo, pero porque me lo aplico a mí mismo. Por tanto, no es que diga “Vale, lo que aprendí allí, me servirá para tal”, sino que... simplemente lo paso por el filtro y si algo me interesa, me lo apropio, y si no, pues no, o lo critico o no lo uso, o lo que sea.

(Roc, G2, Entrevista 1)

El papel de la identidad, pues, parece relacionarse tanto con la construcción de trayectorias personales de aprendizaje como con la misma construcción de trayectorias de participación entre contextos. En esto incidiremos de nuevo en el siguiente bloque de resultados. A continuación, en cambio, vamos a centrarnos en ejemplos concretos en los que la identidad de aprendiz la que media en muchas de las conexiones de continuidad entre experiencias.

XXV. Concretamente, muchas de las conexiones de continuidad (semejanza, prolongación y aplicación) están mediadas por la identidad de aprendiz de los y las participantes.

De todos los tipos de significados generales y abstractos que hemos considerado en el análisis, los significados sobre uno/a mismo/a como aprendiz, que podemos considerar parte de la identidad de aprendiz de cada participante, son los que más aparecen relacionados con la construcción de conexiones entre experiencias, y específicamente con aquellas de continuidad. En el siguiente ejemplo de la entrevista con Ander, podemos observar una conexión de aplicación entre la forma de aprender que ha adquirido en su carrera y otro tipo de aprendizajes que puede realizar en otros contextos.

Ander: O sea, lo que aprendes en una carrera se pueda aplicar en tu vida, que al menos mi carrera se enfoca mucho en desarrollar ese punto racional, ¿no?, de tener criterio, sobre todo, y criterio... o más que criterio, cuestionar, sobre todo lo que pasa y llevarlo a la vida, ¿no? Así que sí, una parte de la carrera me dice que- que me lleve lo que aprendo en la carrera a la vida real, y sí, yo creo que una parte lo hace, en el sentido de preguntarte alguna cosa más o buscarte soluciones diferentes a “lo tiro y me compro otro” y cosas así, yo creo que sí.

Entrevistador: ¿Eso en qué lo notas? ¿En aplicaciones de tu manera de pensar, te refieres, de...?

Ander: Ah, sí, sí. Sí, tanto de manera de pensar como a... un poco la de actuar, porque la vida te plantea problemas, ¿no? Tienes X cosas que hacer y en la carrera te dicen que- a veces, te dicen que las hagas a tu manera y otras “Pues bueno, empieza por lo más sencillo y acaba por lo más difícil”. Pues igual con los problemas del día a día, por ejemplo, algo así, por ahí, más o menos, diría que va. Emmm... sí, mi sensación es esa, a que nos quieren a... nos quieren hacer llevar ese pensamiento, sobre todo. Yo tengo un profe que habla del pensamiento sistemático, y todo esto funciona “por qué”, y que la respuesta a todo sea “Y por qué, y por qué, y por qué y por qué” y así a buscarle el sentido a todo. Y un poco sí que lo ves. O al menos creo que intentamos, o al menos yo intento, hacerlo así, no sé si es la manera de decirlo, pero bueno, por ahí va.

(Ander, G2, Entrevista 1)

Además, hemos identificado algunos tipos de construcciones discursivas en torno a sí mismos/as como aprendices que realizan varios/as participantes para conectar experiencias de aprendizaje, especialmente a raíz de la explicación de cómo persiguen oportunidades de aprendizaje a través de diferentes contextos de actividad. Así pues, nos referimos especialmente a significados en torno a la identidad de aprendiz que

median en conexiones de prolongación. Por ejemplo, hemos encontrado que en ocasiones se destaca el haber vivido una falta o una carencia, especialmente en la infancia, para explicar cómo y por qué uno/a mismo/a busca aprender y aprende a través de múltiples contextos. Para ilustrar esta idea, hemos seleccionado el siguiente fragmento de una entrevista con Kim:

Kim: [En la universidad] Yo creo que aprendía menos porque, o sea, menos que mis compañeros en ese contexto o menos que... Primero estaba en escuelas que, o sea, eran de baja calidad en comparación a otras escuelas privadas o financiadas... Segundo, o sea, eran contextos superhostiles también, donde los profesores te acosaban. O sea, en el campo, cuando vas a una escuela rural, o en el pueblo, hay muchos temas tabú, o muchas cosas raras que no se visibilizan. Y como "Pueblo chico, infierno grande", digamos son escenarios hostiles y yo creo que obviamente si hubiese estado en un contexto diferente, hubiese tenido más oportunidades para aprender. O sea, yo llegué, por ejemplo, a la Universidad, sin saber lo que era una coma o un punto y aparte. Aprendí a escribir haciendo los primeros trabajos grupales con mis compañeras y viendo como ellas escribían, y como me corregían. Ahí aprendí, por ejemplo, a redactar bien. Y sigo aprendiendo, o sea, siento todo el tiempo que un poco tengo esta sensación de falta, como de una falta de algo, entonces siempre estoy como un poco ansiosa, que es una mezcla de inquietud, positivo como de que quiero saber, pero también un poco de temor, de falta. No, es que siempre me va a faltar algo, y eso me hace como buscar... Buscar aprender, o entender las cosas que me interesan.

(Kim, G2, Entrevista 1)

Aquí, su experiencia de participar en escuelas "de baja calidad" y en "contextos superhostiles" explica un rasgo identitario de Kim: que siempre le va "a faltar algo", y que eso la lleva a "buscar aprender" en muchos otros contextos, como en la universidad, estableciendo una conexión de prolongación.

Otro significado relacionado con la identidad de aprendiz, que se relaciona con esta búsqueda de experiencias y con la capacidad de establecer conexiones, es el detectar algo como un desafío. En la misma entrevista de Kim, más adelante, se destaca este aspecto; aspecto que, aun que guarda relación con el tema de las carencias, enfatiza e ilustra otro elemento presente en más entrevistas.

Kim: Siempre intento estar en los lugares que para mí son complejos, son difíciles. O abordar temas o involucrarme en cosas que para mí son difíciles. Pero precisamente porque le veo esa complejidad o porque veo que me genera cierto conflicto, busco para poder comprenderla ¿me entiendes? O aprender algo de eso. Creo que tengo algo que aprender, porque las veo que son desafiantes ¿me entiendes? O sea, “Esto me parece interesante, pero no sé como hacerlo, no sé cómo entenderlo”. A diferencia de otras cosas que siento que... se agotan un poco, y “Sí, ya entendí”. No me desafía mucho. Me pasaba mucho en la universidad, por ejemplo, con las asignaturas o las áreas, me iba superbien en psicología organizacional, o en... tenía psicoanálisis, "la profe quería que me fuera a psicoanálisis, no se qué". O en cosas que se me dan fácil, o en temas de que me parece entretenido, lo hablo, y en las cosas a lo mejor se me reconoce que soy buena "oye eres buena para esto, oye te va bien en esto... este tema o esta área". Es como “Ya, sí, pero no me atrae ¿me entiendes?” No necesariamente me atrae, y yo creo que me pasa bastante. Y en general la sensación que tengo, que es lo que me atrae, es lo que no me va tan bien, o lo que me cuesta más ¿cachai? Lo que me atrae es eso que me parece desafiante, es eso que a lo mejor me cuesta. Eso que sufro, es medio masoquista, eso que sufro pero que quiero, quiero intentar como sacar un aprendizaje de eso, construir algo, pero que me desafía... [...] Tiene una doble cara, porque en el fondo hay una parte de disfrute también. Hay una parte de... Busco aprender lo que siento que hay una falta al respecto de eso, y quiero como llenar ese vacío, o cerrar ese... Buscarle una coherencia a eso, ¿no?

(Kim, G2, Entrevista 1)

En esta ocasión, las conexiones de prolongación entre experiencias de múltiples contextos de actividad se explican por la visión de Kim sobre sí misma como aprendiz: busca aprender porque siempre busca la complejidad, el conflicto y el desafío.

Pero quizá la explicación más común en el conjunto de entrevistas, y en las dos franjas de edad, es que los y las aprendices se consideran personas muy “curiosas”, que quieren comprender el mundo, y que esto lleva a construir su trayectoria de participación y aprendizaje. En el siguiente caso, por ejemplo, vemos una conexión de semejanza centrada en que Montse se considera una persona “muy curiosa” y con la necesidad de “tener el control” sobre las cosas que le gustan:

Montse: Sociales me gusta mucho, porque aprendes sobre... las diferencias de las clases sociales, y como más... porque antes era todo muchísimo peor ¿sabes? Y como más... Y bio me gusta mucho, entender biológicamente por qué la vida es así. Y es por eso que me- porque me da respuestas, como que otras asignaturas no me dan respuestas, y yo necesito como... como soy muy curiosa, me gusta mucho preguntar, y necesito que alguien me conteste, y yo creo que es por eso.

Entrevistador: ¿Siempre te has considerado una persona curiosa?

Montse: Sí, sí, en todo.

Entrevistador: ¿Y esto se manifiesta también en las otras cosas que haces? Es decir ¿consideras que, en el vóley, cuando lees, cuando escuchas podcasts, que eres una persona curiosa también?

Montse: Sí, es como... me termino una serie, un documental, voy a buscar más; como más... respuestas, más... más información de todo... para cómo, lo que estoy haciendo, lo que estoy viendo, cómo que no me gusta estar haciendo algo sin entenderlo completamente, sin... si estoy jugando Vóley, pues, quiero... saberlo todo, no quiero estar jugando y pensar que no tengo del todo el conocimiento del vóleibol, bueno más o menos. [...] Porque, como me hace estar insegura sin... siento que no... como el control, que tengo el control de esa cosa que a mí me gusta, o sea, que me gusta, pero como que me gusta saberlo todo para mantenerlo controlado ¿sabes?

(Montse, G1, Entrevista 1)

En este caso, vemos tanto conexiones de semejanza (es una persona curiosa en todos los ámbitos) como de prolongación (hay una búsqueda activa de aprendizaje cuando siente curiosidad sobre un tema). Así pues, podemos decir que los significados identitarios relacionados con el aprendizaje y ser un aprendiz median, en el conjunto de nuestros casos, la construcción de la continuidad en muchas conexiones entre experiencias de aprendizaje.

XXVI. Pueden identificarse algunas conexiones y construcciones discursivas identitarias relacionadas con el acto de reconocimiento que hacen otras personas de su propio aprendizaje.

Una vez destacada la importancia de la identidad de aprendiz tanto para conectar experiencias como para generar nuevas oportunidades de aprendizaje, detectamos un

factor concreto que es mencionado en ocasiones como relevante en este proceso. Concretamente, se trata del reconocimiento que hacen otras personas sobre las cualidades de cada aprendiz a la hora de aprender.

Roc: Lo que noté mucho el cambio es de llegar a primero de bachillerato y empezar a estudiar el bachillerato artístico. Porque cambió completamente mi visión, mi autoimagen. O sea, de pasar a reventarme las putas neuronas, a aprender que si la célula eucariota se hace así, y la procariota se hace así, o que la savia de las plantas no sé qué... (porque hice el científico, de cuarto de la ESO) o que yo que sé, las matemáticas y cosas así. Pues en primero de bachillerato, de repente, empecé el dibujo técnico que se me da genial, o sea, era como “muy bien”. Y luego dibujo, diseño, no sé qué, fotografía ¿no? que era como “Madre mía, pero si no me tengo que esforzar” [...] Pero claro, sacar un 10 en dibujo técnico, me hacía... madre mía, era el rey del mundo. “De repente, soy inteligente” ¿sabes? “No me siento un imbécil”, que era un poco lo que pasaba. De alguna forma, como que me retroalimenté de decir “Bueno, tampoco eres tan imbécil”, o sea, “Puedes, ya has hecho dibujo técnico, tienes un 10, qué bien, pues haz catalán y confía en ti” ¿sabes? “Tienes capacidades”. Y lo hacía, y joder, de puta madre.

(Roc, G2, Entrevista 1)

En este ejemplo vemos cómo las calificaciones de Roc, en el momento que empezó a cursar el bachillerato de una rama que le interesaba y se le daba bien, mejoraron y le hicieron cambiar la visión de sí mismo como aprendiz. Esto lo llevó a aprender, y a buscar aprender, en otras situaciones y contextos. En el siguiente fragmento de Xoel, el joven adolescente destaca, por su parte, la importancia de demostrar a otras personas sus aprendizajes como un elemento que repercute en su identidad de aprendiz a través de diferentes contextos:

Entrevistador: ¿Por qué crees que eres una persona tan curiosa o interesada por las cosas? [...]

Xoel: Yo creo que es porque me gusta leer, me gusta demostrar, me gusta demostrar mis cualidades y presentárselos a los demás y yo creo que sabiendo el origen de las cosas puedo decirle a otra gente, siempre me ha gustado explicar cosas, que ¿cómo ha llegado esto aquí? ¿que como es no sé qué? y va. Eso, sobre todo.

Entrevistador: ¿Te hace sentir bien cuando haces esta demostración de que sabes algo?

Xoel: Sí, me hace sentir muy bien, por ejemplo, cuando llego a casa y he aprendido algo que me interesa les explico a mis padres, para así poder demostrarle mis conocimientos.

(Xoel, G1, Entrevista 1)

Ambos casos constatan la importancia de considerar, no solo los significados sobre uno/a mismo/a como aprendiz, sino aquellos factores o elementos de las vivencias y las experiencias de aprendizaje que pueden contribuir y ser relevante para su construcción, con el fin de entender muchas de las conexiones que tienen lugar en una trayectoria de aprendizaje.

5.2.3 Conexiones y sentido del aprendizaje

El último bloque de resultados remite a la última de las preguntas de investigación del objetivo 2 de nuestro estudio: “¿Cuál es la relación entre las conexiones entre experiencias de aprendizaje que establecen y el proceso de atribución de sentido del aprendizaje?”. Con tal de poder responder a esta pregunta y poder establecer relaciones entre la construcción de trayectorias personales de aprendizaje y la atribución de sentido, hemos adoptado un enfoque más holístico que en los bloques anteriores, por lo que remitimos a diferentes niveles y dimensiones de análisis.

XXVII. Las trayectorias personales de aprendizaje son una construcción funcional y situada, que permite dar sentido a los aprendizajes en múltiples contextos en un momento determinado.

Las trayectorias personales de aprendizaje, desde este enfoque, son re-construcciones discursivas que dependen de la situación en la que esta construcción se plantea: de los motivos para participar en ella, de los temas de conversación en los que deciden hacer énfasis los/as interlocutores/as, etc. Mientras que la trayectoria de participación de los y las participantes a través de múltiples contextos de actividad es una, las reconstrucciones que se pueden hacer de estas, incluyendo las experiencias y las conexiones que las conforman, son infinitas.

En nuestro estudio, el abordaje de la entrevista pretendía abarcar actividades y temas independientemente del contexto de actividad, el contenido de aprendizaje, etc. Pero, aun así, en cada trayectoria se tratan unos temas determinados, co-construidos entre participante y entrevistador, y se dejan de lado otros. A pesar de la amplitud de temas de nuestro abordaje, algunas entrevistas se articulan en torno a unos mismos ejes temáticos. Atendamos a continuación a este fragmento del caso de Miriam:

Miriam: O sea, como, por una parte, creo que soy una persona como “ambiciosa”, [realiza gesto de comillas a cámara] pero no ambiciosa como en el sentido de tener más, sino que me gustan mucho los retos, me gusta mucho aprender. De hecho, yo habría hecho un doctorado, sobre todo... [se ríe] Después, me considero, creo yo, otro bloque importante, es la transformación social que, en esta transformación social, depende del momento de mi vida, se ha concretado en una u otra cosa, ¿no? No siempre ha sido una misma manera de entenderla, digamos; ahora lo entiendo de una forma, que hace seis años, la entendía de otra, y que hace diez, la entendía de otra, ¿no? Pero siempre hay como un valor ahí... Entonces, pues eso, como... yo qué sé, como una persona con cierta predicción del futuro, ¿no? Que no pienso solo en lo inmediato, como que un poco, lo que me gustaría, y no solo para mí, sino para, pues yo qué sé, para la gente del barrio y tal... Y eso, claro, eso me viene mucho por esta consciencia familiar, ¿no? Yo qué sé... El otro día estaba en el barrio y me dice un señor: “Ay, yo conocía a tu abuelo. Cuando se murió mi padre, vino con zumos, leches, no sé qué, no sé cuánto, porque me dijo que a nadie del barrio le iba a faltar nada”, o sea, un poco es esta... [reflexiona] bueno, no sé, de comunidad. Y después, otro bloque, es mucho... [piensa] los valores educativos, en realidad, sí. Yo me definiría así, una persona con bastante... como que me gusta proyectar al futuro, teniendo muy presente todo el bagaje que tengo, mis raíces, todo, todo, todo; que me gusta aprender cosas nuevas, me encanta aprender, diría que es lo que más me gusta, y... siempre la cuestión educativa. Entonces, estas tres cosas, pues lo sumo un poco a las modas que vendrán del momento. ¿Ahora me da por el deporte? Pues venga, deporte, transformación social, comunidad, valor educativo, y aprendizaje. Si ahora me da por... Yo qué sé, si es que siempre lo vinculo.

(Miriam, G2, Entrevista 2)

En el caso de Miriam, si miramos el conjunto de la trayectoria construida en cada entrevista, podemos observar que su trayectoria está muy conectada y atravesada por una serie de máximas y significados generales e identitarios que guían todo en lo que participa y lo que aprende, como también evidencia este fragmento. Esto hace que las experiencias y las conexiones suelen construirse en torno a unos ejes temáticos determinados que se relacionan con la educación, la implicación comunitaria y la transformación social, otorgándole un sentido a la misma construcción de la trayectoria. En otros casos, en cambio, los ejes temáticos de una misma entrevista han contrastado más, y las diferencias entre la primera y la segunda entrevista, en tanto a la articulación y estructura de la trayectoria, los tipos y contenidos de las experiencias de aprendizaje, y el establecimiento de conexiones, han sido más acusadas, dando lugar a dos trayectorias de aprendizaje bastante diferenciadas a pesar de compartir de referente la misma trayectoria de participación.

Así, la dimensión sobre ejes temáticos, atendiendo a las entrevistas en su conjunto, nos ha permitido constatar dos puntos. Primero, que a pesar de partir del mismo guion de entrevista, los temas tratados, los contextos mencionados, los aprendizajes relatados, y la articulación entre estos y el sentido que se le da a la construcción varían entre participantes. Segundo, que estos varían también entre la primera y la segunda entrevista. Esto nos lleva a pensar que, en función de los temas planteados por el entrevistador, y de los ejes temáticos sobre los que cada aprendiz decide hablar, cada trayectoria puede ser construida en torno a unos temas determinados y con una estructura determinada, que puede ser similar o completamente diferente en cada momento. Así, se refleja el carácter funcional y situado de la propia construcción de trayectorias, e incluso nos permite hablar de trayectorias de contenidos específicos como “una trayectoria de aprendizaje escolar”, “una trayectoria de aprendizaje de la lengua” o “una trayectoria de aprendizaje identitario”.

XXVIII. Las conexiones de continuidad y discontinuidad impactan en el sentido que se atribuye a los aprendizajes en contextos educativos formales.

Uno de los aspectos clave por los que las conexiones entre experiencias de aprendizaje son relevantes en el marco de nuestra investigación es el interés por indagar en su relación con el sentido de los aprendizajes, y concretamente, con el sentido de los aprendizajes escolares. Concretamente, en el conjunto de casos de nuestro estudio

hemos encontrado muchas conexiones de discontinuidad entre el contexto educativo formal y otros contextos, en las que el sentido atribuido a los aprendizajes escolares es mucho más tenue que en otro tipo de contextos.

El siguiente fragmento de la primera entrevista con Nora es muy ilustrativo de este aspecto, ya que podemos advertir cómo atribuye más sentido a los aprendizajes que tienen lugar en contextos no educativos que a los aprendizajes en su instituto.

Entrevistador: ¿Y crees que hay alguna diferencia de aprender con tus amigos a aprender de, por ejemplo, el instituto, con un profesor o con otra gente?

Nora: Yo creo que cosas que he aprendido con mis amigos, por ejemplo, en plan... de estos temas, se me han quedado mucho más que cosas que me han dicho en una conferencia, no sé qué. Por ejemplo, mi instituto sí que es verdad que promueve mucho lo que es el feminismo y vamos a diferentes charlas y tal. Y fuimos a una de una empresa que al final fue un poco “pffff” la charla. Que nos explicaba cómo estaban teniendo un proyecto de ampliar de plantilla de mujeres y lo que era la plantilla obrera. Y eso no se me ha quedado tanto como conversaciones que he tenido con mis amigos, en plan en las que dices “Pues, un amigo mío tiene los padres separados y la madre lleva la economía de la casa y lo lleva todo ella porque está sola”. Y pues dices... hablando del tema, dices “Me parece muy injusto que mi madre que mi madre que mantiene a dos hijos y tal, que está ella sola, y ya cobra menos que su compañero que tiene su familia, que tiene más repartido ¿sabes?” Pues hablamos esas cosas. O que por ejemplo el hecho de que... Mis amigos, por ejemplo, si salimos de fiesta, me van a acompañar de la fiesta a mi casa y se van a esperar a que les diga que esté. Y esos son temas que hemos hablado porque- nos ha pasado, sabes, en plan... Yo, por ejemplo, de una fiesta aquí, de la feria, yo a mi casa no volvería sola, y lo tengo muy claro. Entonces mis amigos siempre nos han llevado y hemos hablado mucho de ese tema y he aprendido mucho más de lo que es como la idea del feminismo, de buscar que a mí me dé igual ir a casa que a mi amigo, lo he aprendido mucho más viviendo el “no te vayas sola a casa, te acompañamos nosotros” que no el “estadísticamente tal, tal, tal” ¿sabes?. Yo me doy mucha más cuenta de lo que pasa cuando mi amigo me dice “no te bajes sola” ¿sabes? Eso creo que lo aprendes más a base de mal, pero lo aprendes más. Igual que por ejemplo he aprendido mucho más de lo que es el racismo al tener un amigo musulmán, pasar por la... El otro día robaron móviles en mi instituto y los mismos profes del instituto lo

sacaron a él el primero de clase. Y dices “¿Cómo puede ser que esto esté pasando en serio?” Que sí, vale, que otro grupo de chicos musulmanes habían sido ellos. Pero que él no tenía nada que ver. Por ser musulmán no tiene por qué estar en el ajo. Eso es algo que sí, que sabes que pasa, pero que realmente no te das cuenta hasta que lo ves que pasa.

(Nora, G1, Entrevista 1)

La diferencia entre los dos tipos de experiencias, las escolares y las no escolares, parece que radica en el componente vivencial, personal, de que algo la afecte a ella o a sus amigos. Mientras el mismo contenido de aprendizaje, como puede ser el relacionado con el feminismo, en el instituto le parece que son datos que se pueden olvidar con facilidad, cuando se da a partir de sus experiencias, hablando con sus amistades o estando en la calle, adquiere mayor valor personal. Algo similar nos explica Laia en el siguiente fragmento:

Entrevistador: ¿Y de todas las cosas que haces en tu vida que hemos ido hablando, en cuáles crees que aprendes las cosas más importantes o más útiles para tu vida?

Laia: Pues las cosas más útiles para mi vida es como- lo que te he dicho antes en plan, las cosas que aprendo a partir de las cosas que a mí me van pasando en mi vida ¿sabes? porque de todo se aprende, en plan... yo no puedo decir que, no sé, que por ejemplo con las mates no aprendo ¿sabes? Pero con cosas que te pasan a ti sí que aprendes, porque al final pues es eso, que de todo se aprende.

Entrevistador: ¿Y qué tienen que ver con cómo te relacionas con la gente o con qué tiene que ver? ¿Con cómo te conoces a ti misma?

Laia: Pues las cosas que aprendo me sirven más para conocerme a mí misma, para saber lo que quiero, lo que quiero ser en un futuro, y para también mejorar la relación con la gente y eso, que está bien que tengas estudios y todo eso, pero yo creo que lo más importante es cómo seas tú, o sea, cómo seas tú personalmente te va a servir más que tener una nota ¿sabes?

(Laia, G1, Entrevista 1)

Como podemos ver, Laia también refiere a que aquellos aprendizajes que para ella son más importantes y tienen más sentido son los que la ayudan a “conocerse a sí misma” a “saber lo que quiere”, “lo que quiere ser en el futuro” y “para mejorar la relación con la gente”. En estas relaciones de discontinuidad, encontramos otra vez el componente del

valor personal como requisito para poder realizar aprendizajes con sentido. En definitiva, vemos que en estas conexiones de diferencia se atribuye menos sentido a lo escolar porque no conecta con su valor personal; o, al menos, no conecta tanto como lo hace lo no-escolar.

Apoyando esta idea, en las trayectorias de los y las participantes encontramos también numerosas conexiones de continuidad, entre contextos educativos formales y otros contextos, que se relacionan con una mayor atribución de sentido de los aprendizajes. En otras palabras, podemos ver experiencias de aprendizaje sobre contenidos formales (del instituto o la universidad) a las que se les atribuye más sentido precisamente porque conectan con lo de fuera, como en el siguiente fragmento:

Miriam: Esto, y después donde considero que también aprendí mucho, era más... Como en la calle, la verdad. Sí. Eso ya más habilidades sociales, pero creo que han ayudado mucho a la cuestión educativa. Porque claro, o sea, ponte ¿no?, yo salía del cole y me iba a la plaza. Todos, todos, todos los chicos y chicas de la plaza, o sea, es que ninguno estudiaba ¿no? Y yo a pesar de que tampoco es que le prestara mucha atención al instituto, yo me lo iba sacando ¿no? Y yo pues "Tengo mañana el examen", pues bueno "No se qué, miro..." Bueno, más o menos al examen, vale. Y ellos no. Entonces, yo como que tenía ahí como... No sé, me sentía como comprometida con ayudarles a que "Bueno tío, al menos sácate un 5, que tío la ESO ¿sabes?". Y entonces a algunos pues les echaba una mano en este aspecto. Y después en relación de acompañamiento ¿no? también. Sí, a veces tenía un rol un poco de cuidadora con algunos amigos míos, la verdad. No con todos, pero sobre todo con los más pequeños... (...) Después claro, éramos un grupo muy grande y de edades muy distintas... Entonces quieras o no, aprendes ¿no? Cuando uno te cuenta "Pues mira lo que me ha pasado" O "No, es que mañana tengo visita en no sé qué por la ley de extranjería", y te vas quedando con cosas que acabas, pues bueno, incorporando un poco. Y que considero que es un aprendizaje. Y que me permite también vincular muchas cosas, que yo ahora estudio en el máster, con lo que pasaba en ese entonces. O sea, cuando hablamos de la discontinuidad familia/escuela, yo soy capaz de ver ejemplos prácticos. De ver, de escuchar, por ejemplo... Yo que sé... A la madre de un amigo mío que le decía "Tú ves el colegio, yo ya sé que es un colegio para payos, pero tú ves, porque el mundo está hecho para los payos, aunque después en casa no

te sirva". Claro, tú tienes estas experiencias y te permiten pues consolidar conocimientos, claro. Y también son aprendizajes... Sí, sí.

(Miriam, G2, Entrevista 1)

En este caso, Miriam considera que puede aprender los contenidos del máster cuando puede conectarlos con otros contextos y momentos que configuran su trayectoria personal de aprendizaje. Esto, de nuevo, incide en el impacto que tiene la conexión entre experiencias de aprendizaje sobre la atribución de sentido y valor personal.

XXIX. Las conexiones establecidas a partir de significados identitarios ayudan a dar sentido tanto a la construcción de trayectorias personales de aprendizaje como a la orientación de la propia participación en múltiples contextos.

En el bloque de resultados anterior, veíamos cómo los significados identitarios, incluyendo los relacionados con ser un/a aprendiz, facilitaban las conexiones de continuidad. En esta línea, nos parece importante, al hablar de sentido, volver a retomar este tipo de construcciones discursivas. Y es que, en varios casos, especialmente en aquellos de jóvenes adultos/as, encontramos fragmentos en las que vemos que una serie de significados identitarios explican las conexiones establecidas entre diferentes experiencias de aprendizaje y, además, justifican los motivos para participar en actividades. Es decir, que median, en primer término, la manera de dar sentido a su propio aprendizaje en múltiples contextos y, en segundo término, la construcción de su propia trayectoria de participación. Detengámonos en los dos ejemplos presentados a continuación:

Samuel: Yo creo que al final lo que a mi me mueve es esa coherencia que digo. Y esa coherencia pues ya empezaba como ha empezado la entrevista como entender el mundo y elegir una carrera acorde a ello, lo que he podido por suerte estudiar, hasta el hecho de mi decisión de dejar de comer animales. Yo creo que todo ha formado, por esa coherencia, todo ese interés por absolutamente todo, aunque lo estaba llevando a ese campo de lucha, tienen algo en común que para mi es la coherencia y la coherencia de la justicia y al final pues si son luchas son luchas. Y si es incluso, lo puedo llegar a interpretar como justicia de a mi me

interesa el mundo físico, y justicia para mí es estudiar algo relacionado. Justicia para mí, en sentido no judicial, poder judicial y tal, sino como algo coherente, como algo natural que me mueve y me interesa. el decidir y acabar haciendo eso. Y supongo que, supongo no, yo creo que sé que todo lo que me interesa no puedo hilar a lo mismo, no puedo hilar al quizá un núcleo, no porque no exista, no lo niego, sino porque no lo puedo hacer no lo sé. No lo sabría decir. Quizá tenga que ver con mi personalidad y mi manera de ser, y ese sea el núcleo de todo. Quizá, no se, no he estudiado esto. [...] Y eso pues he ido siguiendo los caminos que al final pues seguro, si vuelves para atrás tienen un punto de partida que es el mismo, supongo. Para mí es sentido común que sea así, no sé si...

(Samuel, G2, Entrevista 1)

Kim: Y que tiene que ver con que también hay un proceso como de toma de conciencia, de cierta precariedades o dificultades sociales, o problemáticas a las que también estuve expuesta cuando niña, que tiene que ver como con todo este tema político, de la desigualdad, de las oportunidades educativas. Entonces hay una cuestión como emocional involucrada en que yo retome esa actividad, y quiera desarrollarla ¿me entiendes? Como que me involucro afectivamente con eso que yo hago, porque es importante para mí, porque siento que estoy como expresando o interpretando, o tirando para afuera lo que me pasa, y lo que en ese momento cuando niña yo no me daba cuenta, que a lo mejor tenía que ir al campo. Vivía en el campo y tenía que ir al pueblo, a la escuela, y en mi casa no había para comer. Y tenía que ir a la escuela y a veces no tenía transporte, pero mi mamá quería que yo fuera a la escuela porque en la escuela nos daban comida. Y en la escuela me enseñaban música. Y en la escuela querían que los niños salieran adelante, y no fueran delincuentes, drogadictos, lo que sea ¿me entiendes? Y como bueno la música, yo creo que en ese momento trataban de que uno como, no sé, cómo lo hacen con el deporte o con otras actividades, para tomar a los niños e incentivarlos y motivarlos, que enganchan con algo. Pero hoy en día, yo como que le doy otro significado, porque está relacionado como con esa experiencia cómo me doy cuenta, pero hoy lo veo desde otra posición. Porque hoy en día yo estudio psicología, me interesan temas que tienen que ver con todo esto de la educación pensando como en la justicia social, en la inequidad, la exclusión social, la desigualdad, o sea, y por eso también, justo hoy día lo pensaba antes de venir acá, como los temas que me interesan, en relación

a la educación, están vinculados con eso, con esa experiencia que yo viví como estudiante, yo como niña, como joven, como mujer, como lo que sea. Está relacionado como con eso. Y lo que me motiva a estudiar, tiene que ver como con un compromiso social, pero también con un dolor como de mi experiencia personal, de lo que he vivido yo, mi familia, etc.

(Kim, G2, Entrevista 1)

Tanto en el caso de Samuel como de Kim, dos participantes con muchas conexiones mediadas por significados sobre sí mismos/as, y específicamente sobre sí mismos/as como aprendices, se puede observar cómo estas conexiones organizan y dan sentido a la misma trayectoria de aprendizaje en su totalidad. Mientras Samuel destaca la búsqueda de la coherencia, de la comprensión del mundo y la justicia social como ejes que dan sentido a lo que hace, Kim señala la importancia en su trayectoria de actuar contra la inequidad y la exclusión social. Pero, además, estos significados contribuyen, según ambos participantes, a las actividades en las que deciden participar, configurando una trayectoria de participación determinada. Así, los datos apuntan al interés por comprender la relación entre la identidad, el sentido de los aprendizajes en múltiples contextos y los motivos que orientan las trayectorias de participación.

XXX. La entrevista deviene un espacio de reflexión en el que la re-co-construcción de trayectorias personales facilita la resignificación del sentido de la participación y el aprendizaje en múltiples contextos.

Para finalizar, el último resultado que resalta algún aspecto de la relación entre la construcción de trayectorias y la atribución de sentido tiene que ver con la potencialidad de la situación de re-co-construcción como un espacio para conectar experiencias y atribuir sentido a los aprendizajes a través de múltiples contextos. Los datos que hemos visto a lo largo del capítulo evidencian en varias ocasiones la estrecha relación entre los tipos de preguntas realizadas por el entrevistador y el tipo de conexiones que se realizan. En ese sentido, encontramos conexiones entre experiencias que aparecen sin que se haga una pregunta explícita al respecto, y otras que claramente están marcadas por las intervenciones del entrevistador. Esto no significa que las conexiones sean totalmente espontáneas: el propio contexto de entrevista y el planteamiento general de los temas a tratar propicia ya un ambiente en el que es posible que aparezcan este tipo de relaciones y temas. El análisis de las construcciones

discursivas que refieren a la propia situación de re-co-construcción nos lleva a señalar cinco aspectos.

En primer lugar, en la línea de lo que hemos visto a lo largo del capítulo, se constata que el papel del entrevistador es crucial para la co-construcción de experiencias y conexiones, como ilustra el siguiente ejemplo:

Entrevistador: ¿Qué te ha parecido el hecho de tener una entrevista para hablar sobre el aprendizaje, sobre ti como aprendiz?

Víctor: Eh, me hizo pensar cosas que no las había pensado, o no tuve la oportunidad de pensarlas. Y aunque habrá cosas que no me sale algún ejemplo concreto, pienso que igualmente es un proceso, como dije antes, un proceso que me hizo pensar cosas, que me hizo, a lo mejor, cambiar mi opinión, pensando yo mismo sobre las respuestas que he dado. Pero esto es un proceso que sigue, no va a terminar ahora. Puede ser que después lo piense y me haga sentir que aprendí más de mí mismo. Pensé por mí mismo, por todo lo que hablamos... cuando no lo discutes, o solo expresas tú opinión ¿no? tu realidad... no lo piensas tanto, cuando solo tienes que expresarla pasas de este proceso de pensar.

(Víctor, G2, Entrevista 2)

En segundo lugar, encontramos fragmentos que ilustran cómo las conexiones entre experiencias de aprendizaje, así como el sentido de los aprendizajes y de la trayectoria, se pueden co-construir en el momento de la entrevista. Veamos, como ejemplo, el fragmento de la siguiente entrevista de Miriam:

Miriam: Lo estoy explicando un poco liada, lo siento, pero es que yo también ¿no?, que es lo que me has dicho, de decir, claro, ahora pues empiezo a hacer conexiones de decir... Sí que es cierto que es un tema que suelo reflexionar porque te vas dando cuenta, o sea, te das cuenta ¿no? de que vas actuando también un poco en base a tus distintas oportunidades que vas teniendo. Yo soy consciente de muchas vinculaciones que hago. Pero hay algunas, claro quizá a nivel más cronológico, que no las... que al verbalizarlas, pues te vas dando cuenta y reflexionas, te vas haciendo ahí un... Pero bueno, no sé.

(Miriam, G2, Entrevista 2)

En tercer lugar, también hemos podido ver cómo, entre la primera y la segunda entrevista, el o la participante puede reflexionar sobre sus experiencias de aprendizaje. En el caso de Xoel, al finalizar la primera entrevista le recordamos que iba a tener lugar

una segunda entrevista, en la que volveríamos a tratar algunos de los temas abordados en la primera y preguntaríamos también por nuevas experiencias que pudieran ocurrir en el periodo entre entrevistas. Cuando íbamos a cerrar la segunda entrevista sin preguntarle por estas experiencias, es el mismo Xoel que nos recuerda que ha pensado en ello porque le habíamos indicado que lo conversaríamos. Así, podemos ver cómo la primera entrevista, y las consignas que en ella se plantean, pueden facilitar un proceso de reflexión posterior por parte de los y las aprendices:

Entrevistador: Por mi parte ya te he preguntado muchas cosas, ¿Te has quedado con ganas de decir algo?

Xoel: Sí, la última vez me dijiste que me preguntarías sobre si en este tiempo ha cambiado algo.

Entrevistador: Sí, menos mal que me lo has recordado tú.

Xoel: Pues en ese tiempo, siempre te digo que el deporte me ha ayudado mucho a centrarme, a despejar mi mente. Pues en este tiempo primero me puse enfermo, estaba siempre cansado, sin poder hacer deporte, y justo cuando volví, en medio de la bajada en bici, se me rompió, me caí y tengo el pie fastidiado. Lo que vengo a decir con esto es que este último mes que llevo sin hacer deporte me estás resultando más difícil de lo normal. Lo noto mucho, porque normalmente salgo cada día, hacía cada día algo y ahora llego a casa y no tengo nada que hacer. El deporte me ayuda mucho y en este tiempo que no he podido hacer me ha afectado mucho.

Entrevistador: ¿Te has dado cuenta de que lo necesitas?

Xoel: Sí, sí exacto.

(Xoel, G1, Entrevista 2)

En cuarto lugar, la entrevista deviene también un espacio en el que resignificar qué es aprender y qué es ser un/a aprendiz, así como los significados sobre uno/a mismo/a como aprendiz. Es decir, que una situación en la que se construye una trayectoria personal de aprendizaje es una situación también en la que se facilita la construcción de posicionamientos y concepciones sobre el aprendizaje y la construcción de la identidad de aprendiz. Aunque esto es algo que hemos visto también en otros bloques de resultados, queda adecuadamente sintetizado en el siguiente fragmento de la entrevista con Alba:

Alba: También creo que aprendes más porque reflexionas sobre cómo aprendes y porque eres más consciente de que estás aprendiendo, y de que aprendes en todos los ámbitos, no sé. Mira, leyendo libros yo creo que ahora pienso más sobre lo que estoy aprendiendo. Antes leía y aprendía, pero ahora leo algo y pienso en toda mi vida o “Esto me ha pasado a mí”, “Yo no lo haría así”... Pues ahora me doy cuenta de que estoy aprendiendo. Eso que vi en la conferencia, luego me ha pasado a mí en las entrevistas: como lo piensas, aprendes más.

Entrevistador: ¿Y esta consciencia crees que te va a ser útil en tu vida?

Alba: Sí, yo creo que es muy útil, ojalá haberla tenido antes. Es que primero te das cuenta de que aprendes y eso le gusta a todo el mundo, yo creo, o a mucha gente. Te satisface como persona, sentir que creces, yo creo que le gusta a mucha gente, entonces es agradable y le da un poco de sentido a la vida, el crecer, saber que estás creciendo. Y luego es útil también para aprender, si dejas el ámbito académico pues, saber que igualmente estás aprendiendo, relacionar lo que aprendes en el ámbito laboral con cosas que te pasan en la vida, lo que te dice alguien, lo que te ha pasado con el niño antes en clases... No lo sé, has leído un libro, yo creo que sirve, ser consciente y saber también hacia dónde quieres ir. Luego pienso... A ver, tampoco estoy todo el día siendo consciente de que aprendo, tampoco creo que... Sería muy raro que puedas obsesionarte... Y no, la vida tiene sentido por otras cosas también, pero al menos a mí me sirve.

(Alba, G2, Entrevista 2)

Además, Alba menciona explícitamente cómo la consciencia sobre el propio aprendizaje a través de múltiples contextos contribuye a darle “un poco sentido a la vida”, aunque también matiza que hay otras cosas que también le dan sentido a la vida aparte del aprendizaje.

En quinto lugar, destacamos cómo la reflexión sobre el propio aprendizaje entre contextos contribuye a la construcción identitaria. En el caso de Samuel, este explica que la entrevista ha sido un espacio en el que darse cuenta de cosas que pensaba sin ser consciente, así como una forma de pensar sobre nuevos aspectos sobre uno mismo.

Entrevistador: Bueno, por mi parte creo que ya te he preguntado bastante, no se si tú quieres preguntar algo, aclarar algo que te hayas quedado con ganas de comentar...

Samuel: No, no... La entrevista muy bien, estoy muy cómodo. [...] O sea, solamente quería comentar que muchas maneras de yo formarme en ciertas cosas han sido en conversaciones como estas. Te preguntan, y tú hablas y te escuchan. Y como te están escuchando, hablas, y pues al final acabas diciendo, o sea, acabas como- con la dialéctica, acabas como aprendiendo, no aprendiendo, pero sí sabiendo qué piensas realmente. Y mientras lo dices, dices “¡Ostras! Eso está feo, o eso... ¡Ostras!”. Y lo acabas replanteando y eso, o sea, quizá en lo que más me ha movido a mí en general, quizá ha sido conversaciones así. Conversaciones muy largas de estas de hablar rato, de escuchar y escuchar. [...] Que la mitad de la conversación por mi parte ya era cosa que ya sabía, y si me preguntas de aquí a un rato te voy a decir lo mismo exactamente. Y por otro lado, cosas que he llegado a decir y que suelo decir en general son a veces improvisadas en el momento, pero las pienso de verdad. Y en ese momento también yo aprendo de lo que yo pienso, y no sé. O sea, yo de verdad ya he aprendido mucho en mi vida sobre cosas que yo he dicho. Suena muy feo, y fuera de contexto, pero me refiero que no te lo planteas nunca, y a la hora de decirlo en voz alta, dices “¡Ostras!, qué conversación más intensa”, y es como “¡Ostras!”. [...] Igual no me lo he planteado nunca, o sí me lo he planteado, pero no tan profundo. Como tú estás ahí callado, y yo estoy hablando y me estoy enrollando, pues al fin y al cabo, alargando, alargando y alargando, acabo en una conclusión que tengo ahí adentro que no he sacado, y eso es psicología, al final, yo creo.

(Samuel, G2, Entrevista 1)

En definitiva, podemos pensar en la situación de re-co-construcción de trayectorias personales de aprendizaje como una actividad que potencialmente puede favorecer no solo la resignificación de experiencias subjetivas de aprendizaje, el establecimiento de conexiones y la atribución de sentido de los aprendizajes, sino también la construcción de significados en torno al aprendizaje, en torno a uno/a mismo/a y en torno a uno/a mismo/a como aprendiz.

5.3. Síntesis de resultados del estudio empírico

En esta subsección presentamos, de manera sintética, un listado que establece la relación entre los objetivos del estudio empírico, las preguntas de investigación que se plantean para cada uno de estos, y los resultados encontrados a partir del análisis.

Objetivo 1. Identificar y caracterizar las experiencias subjetivas de aprendizaje de los y las jóvenes que refieren a diferentes situaciones y contextos de actividad.

¿Cuál es la naturaleza y la tipología de las experiencias subjetivas de aprendizaje construidas por los y las jóvenes?

- I. Las experiencias subjetivas de aprendizaje pueden identificarse gracias a la existencia de al menos un referente situacional; no obstante, la relación entre la experiencia y sus referentes situacionales es diversa y compleja, ya que se manifiesta con diferentes grados de concreción-abstracción.
- II. Las experiencias subjetivas de aprendizaje, en el marco de la construcción de trayectorias personales, se entremezclan con otras construcciones discursivas de carácter no narrativo que refieren a significados generales sobre el mundo y sobre uno/a mismo/a.
- III. Los referentes situacionales presentan múltiples coordenadas temporales: además de las experiencias que refieren a situaciones pasadas o presentes, aparecen varias experiencias hipotéticas y futuras.
- IV. Las experiencias se construyen de manera diferente en diferentes momentos y situaciones de re-co-construcción, a pesar de aludir a un mismo referente situacional.

¿Cuáles son los contextos de actividad y los contextos socio-institucionales a los que refieren sus experiencias subjetivas de aprendizaje y sus características?

- V. Las experiencias de aprendizaje refieren a contextos de actividad enmarcados en múltiples y diversos contextos socio-institucionales, que varían en función del grado de institucionalización, intencionalidad educativa y función acreditativa.

- VI. Gran parte de las actividades son de carácter policontextual, es decir, que se desarrollan a lo largo de diferentes espacios de participación, en un mismo momento o a través del tiempo.
- VII. Varias experiencias de aprendizaje refieren a actividades que tienen lugar en contextos híbridos, entre los que destacan los contextos virtuales y los espacios de prácticas profesionales.
- VIII. Las referencias a los contextos de actividad son construcciones discursivas que, en ocasiones, no se definen por el contexto socio-institucional ni el espacio físico, sino por otros elementos y relaciones de la actividad (personas, motivos, formas de aprendizaje, etc.).

¿Cuál es el tipo y el contenido de los aprendizajes relatados en el marco de las experiencias subjetivas?

- IX. Los aprendizajes en torno a los cuales se articulan las experiencias subjetivas muestran una amplia diversidad en cuanto a contenido, tipo, y formas o modos de aprender.
- X. Los diferentes tipos y contenidos de aprendizaje guardan relación con los contextos de actividad y contextos socio-institucionales en los que aparecen.
- XI. Aparecen experiencias subjetivas en las que explícitamente se reconoce que no se aprende, así como dudas de si en determinadas actividades y contextos es posible aprender.
- XII. Los significados generales sobre el aprendizaje median lo que se considera aprendizaje y lo que no, impactando en la construcción de las experiencias subjetivas de aprendizaje.

¿A qué elementos y características de las situaciones de aprendizaje apelan para construir sus experiencias subjetivas de aprendizaje?

- XIII. Las experiencias de aprendizaje remiten a una variedad de actores y agentes educativos distribuidos en diferentes contextos; además, aparecen actores que no habíamos considerado como los otros presentes en la red y alumnos/as o personas a cargo de los y las aprendices.
- XIV. Cuando las experiencias refieren a aprender con otras personas, se destaca la importancia del tipo de vínculos, como las relaciones de confianza, y la

importancia de algunas características de las personas o grupos, como la diversidad, a la hora de aprender.

- XV. Los actores referidos en las experiencias de aprendizaje muchas veces actúan como intermediarios entre el contexto de la actividad y nuevos contextos y oportunidades de aprendizaje.
- XVI. Aparecen algunos artefactos tanto analógicos como digitales que juegan un papel importante en el aprendizaje: los analógicos suelen ser libros, instrumentos musicales o artefactos relacionados con la construcción; por su parte, los digitales suelen ser dispositivos móviles y con acceso a internet, que acaban ofreciendo acceso a otros contextos de actividad.

¿A qué aspectos personales de la vivencia de una situación de aprendizaje apelan en la reconstrucción de sus experiencias subjetivas de aprendizaje?

- XVII. Las experiencias de aprendizaje refieren a emociones tanto positivas, ligadas al interés y al bienestar, como negativas, ligadas a situaciones de desinterés o a hechos o circunstancias dolorosas con un fuerte impacto emocional.
- XVIII. En una trayectoria hay aprendizajes que tienen lugar por la búsqueda y participación activa del sujeto, otros que ocurren porque son obligatorios en los contextos de participación del individuo, y otros que ocurren por situaciones sobrevenidas.
- XIX. Aparecen de manera recurrente alusiones al interés por participar en actividades y por aprender sobre determinados temas; el interés, además, guarda relación estrecha con las emociones y la funcionalidad.
- XX. Se destaca la importancia de la funcionalidad atribuida a los aprendizajes para dar sentido tanto al aprendizaje como a la participación en actividades y contextos.

Objetivo 2. Identificar y caracterizar las conexiones entre experiencias subjetivas que permiten a los y las jóvenes construir sus trayectorias personales de aprendizaje.

¿A partir de qué elementos de las experiencias subjetivas de aprendizaje los y las jóvenes establecen conexiones entre experiencias? ¿Cuál es la tipología de conexiones entre experiencias subjetivas de aprendizaje que aparece en sus construcciones discursiva?

- XXI. Las conexiones entre experiencias son construcciones discursivas complejas en torno a diferentes tipos de significados relacionados con cualquier elemento de la experiencia.
- XXII. Conectar experiencias implica poner en marcha recursos discursivos de diversos tipos que permiten establecer relaciones tanto de continuidad (por ejemplo, de semejanza, prolongación, aplicación o causalidad) como de discontinuidad (por ejemplo, de diferenciación, interrupción o no aplicación).
- XXIII. Para conectar experiencias, no es necesario evocar dos o más experiencias de forma independiente y conectarlas: las conexiones se pueden establecer al reconstruir cualquier experiencia de aprendizaje con un grado mayor de abstracción.

Nueva pregunta: ¿Cuál es la relación entre las conexiones entre experiencias de aprendizaje y los significados generales e identitarios que aparecen en la construcción de trayectorias?

- XXIV. Las conexiones guardan una relación estrecha con otro tipo de significados sobre el mundo y sobre uno/a mismo/a.
- XXV. Concretamente, muchas de las conexiones de continuidad (semejanza, prolongación y aplicación) están mediadas por la identidad de aprendiz de los y las participantes.
- XXVI. Pueden identificarse algunas conexiones y construcciones discursivas identitarias relacionadas con el acto de reconocimiento que hacen otras personas de su propio aprendizaje.

¿Cuál es la relación entre las conexiones entre experiencias de aprendizaje que establecen y el proceso de atribución de sentido del aprendizaje?

- XXVII. Las trayectorias personales de aprendizaje son una construcción funcional y situada, que permite dar sentido a los aprendizajes en múltiples contextos en un momento determinado.
- XXVIII. Las conexiones de continuidad y discontinuidad impactan en el sentido que se atribuye a los aprendizajes en contextos educativos formales.

- XXIX. Las conexiones establecidas a partir de significados identitarios ayudan a dar sentido tanto a la construcción de trayectorias personales de aprendizaje como a la orientación de la propia participación en múltiples contextos.
- XXX. La entrevista deviene un espacio de reflexión en el que la re-co-construcción de trayectorias personales facilita la resignificación del sentido de la participación y el aprendizaje en múltiples contextos.

Parte III

Discusión y conclusiones

Capítulo 6

Discusión

El desarrollo de esta investigación, incluyendo tanto la producción teórica como el estudio empírico y sus resultados, nos ayudan a precisar varios aspectos relacionados con la construcción de las trayectorias personales de aprendizaje. Si la finalidad de este trabajo era la conceptualización de una propuesta teórico-empírica acerca de qué son y cómo se construyen las trayectorias personales de aprendizaje, sin duda, el estudio empírico ha contribuido a tal fin. Por un lado, nos ha llevado a reforzar o a cuestionar algunas de las ideas presentes tanto en la literatura científica como en el ejercicio de construcción teórica realizado a lo largo de los capítulos 1 y 2. Por otro lado, ha facilitado el planteamiento de nuevas cuestiones relevantes que, en un primer momento, no habíamos considerado o no habíamos puesto en el centro del fenómeno. En este capítulo, nos dedicaremos a presentar estas ideas, articularlas entre ellas, y ponerlas en diálogo con otros resultados relevantes en el campo del aprendizaje entre contextos.

En el primer epígrafe nos centraremos en la naturaleza de las trayectorias personales de aprendizaje y en cómo se pueden re-co-construir tanto experiencias subjetivas de aprendizajes como conexiones entre experiencias mediante el proceso de reflexión. Después, hablaremos sobre cómo los resultados del estudio empírico nos ayudan a complejizar el fenómeno de las trayectorias considerando diferentes aspectos relacionados con los contextos socio-institucionales, los actores y los artefactos que ayudan a los y las jóvenes a aprender. En tercer lugar, pondremos el foco sobre el contenido, el tipo y las formas de aprendizaje encontradas en las trayectorias, así como

sobre su relación con los discursos sobre qué significa aprender y ser un aprendiz. Seguidamente, dedicaremos un epígrafe a discutir la relación entre las conexiones y algunos indicadores del sentido del aprendizaje, como las emociones, la funcionalidad o el interés, y a considerar el papel que juegan la identidad y la identidad de aprendiz en las trayectorias de aprendizaje. Continuaremos con una subsección dedicada a destacar las posibilidades de proyectarse hacia el futuro que ofrece la construcción de trayectorias y su vínculo con la participación a través de múltiples contextos. Finalmente, cerraremos la discusión con algunas ideas sobre cómo incorporar las trayectorias personales de aprendizaje en un modelo de educación distribuida e interconectada que tenga como finalidad la equidad.

6.1. La construcción de trayectorias como proceso psicológico y discursivo

Nuestra conceptualización teórica y nuestro abordaje empírico del fenómeno de las trayectorias ha tomado como eje central la noción de experiencia subjetiva de aprendizaje (Coll, 2019; Engel et al., 2019; Falsafi, 2011). En nuestro estudio hemos podido ver cómo los y las jóvenes, mediados por la situación de entrevista y el entrevistador, han re-co-construido historias de aprendizaje en múltiples contextos distribuidos a lo largo y a lo ancho de la vida, en la línea de muchos otros estudios que toman una perspectiva narrativa o biográfica (Arnseth y Silseth, 2013; Bell et al., 2013; Erstad et al., 2009). Tal y como apunta Biesta (2008) en su investigación sobre vidas de aprendizaje, en estas construcciones discursivas de los y las jóvenes se ha evidenciado tanto la realización de aprendizajes en sus vivencias de participación en actividades, como su capacidad para construir nuevos significados y sentidos –nuevos aprendizajes– en torno a estas mediante el discurso. Así, la misma construcción de trayectorias puede entenderse como un acto de significación psicológico y comunicativo. El análisis realizado ha permitido diseccionar este acto de significación en, al menos, dos pasos: la construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje y el establecimiento de conexiones entre experiencias.

En lo que respecta a la construcción de experiencias subjetivas de aprendizaje, los resultados permiten ver cómo cada experiencia puede remitir a uno o varios referentes situacionales anclados a la vivencia de participación en actividades en diferentes contextos. Ahora bien, el referente situacional, al reconstruirse mediante el lenguaje y

el diálogo, puede tomar formas diversas y complejas. La clasificación entre experiencias específicas y genéricas, similar a la establecida por Falsafi (2011) entre micro-historias de tipo A y B, parece no dar cuenta de todas las posibilidades del discurso para referirse al aprendizaje a través de contextos. En nuestro estudio, los y las jóvenes refieren a diferentes situaciones de aprendizaje con diferentes grados de abstracción, desde experiencias muy concretas, como aprender en un momento y un contexto determinados, a experiencias más abstractas, que abarcan múltiples momentos y/o contextos de actividad, pero son referidas como una única experiencia de aprendizaje.

Los resultados señalan, pues, que las experiencias subjetivas de aprendizaje en realidad se pueden construir en un continuo de menor a mayor abstracción respecto a la vivencia de la situación de aprendizaje (Fauré et al., 2021). Esto es compatible con las ideas de Sharples (2015) cuando destaca que, en el flujo del aprendizaje sin costuras, la experiencia general puede ser más abstracta que las situaciones específicas de aprendizaje. Otro aspecto que se destaca en los resultados es que las experiencias de aprendizaje no se construyen siempre de manera aislada e independiente, sino que se pueden encontrar, por un lado, junto a otras experiencias con el mismo o distinto grado de abstracción y, por otro lado, junto a otro tipo de construcciones discursivas más generales, como enunciados abstractos que no se atribuyen a ningún referente situacional (Bal, 2009). Respecto al primer punto, hemos observado experiencias concretas que son utilizadas para ejemplificar experiencias de aprendizaje más abstractas, pero también experiencias que remiten a situaciones más abstractas como destilado o conclusión de un conjunto de experiencias concretas. Respecto al segundo punto, hemos encontrado significados generales sobre el mundo y sobre uno/a mismo/a y, específicamente, sobre el aprendizaje y la identidad de los y las aprendices.

El modelo de Coll y Falsafi (2010) sobre las modalidades de construcción de la identidad de aprendiz nos hace pensar que las experiencias y los significados generales pueden formar parte del mismo continuum en el que un significado (en su caso, sobre uno/a mismo/a como aprendiz; en el nuestro, sobre cualquier aprendizaje) puede construirse en una actividad (*in-activity*), reconstruirse en relación a esa actividad en un momento posterior (*on activity*), o abstraerse a partir de múltiples contextos (*cross-activity*) hasta convertirse en un significado identitario más general y abstracto. Así, en nuestras entrevistas también vemos significados más anclados a una actividad (por ejemplo, aprender en una asignatura o un curso), otros que trascienden a varias actividades y son

reconstruidos de manera más abstracta (por ejemplo, aprender en la escolarización formal o aprender en la vida), y otros que ya no se relacionan explícitamente con un referente situacional, sino que son tomados como enunciados generales (por ejemplo, que uno/a es de una determinada manera), a pesar de haber estado, en algún momento, relacionados con alguna vivencia o situación de aprendizaje más concreta.

En lo que respecta al establecimiento de conexiones entre experiencias subjetivas de aprendizaje, los resultados constatan que estas también son un tipo de construcción psicológica y discursiva, que permite resignificar el propio aprendizaje a través de diferentes contextos. En la misma línea de los resultados encontrados por Silseth y Arnseth (2021), podríamos decir que las conexiones son un mecanismo dialógico que posibilita una mejor comprensión de los significados y una mayor atribución de sentido. Del estudio empírico realizado podemos destacar, al menos, tres resultados que nos ayudan a iluminar nuevos aspectos sobre la naturaleza de las conexiones entre experiencias.

En primer lugar, hemos encontrado experiencias de aprendizaje que, por su alto grado de abstracción, en el que el referente situacional es general y recoge múltiples vivencias de aprendizaje en una o más situaciones, podrían considerarse un tipo de conexión, una experiencia de aprendizaje “conectada”. Esto tensiona algunas de las asunciones que habíamos hecho previamente sobre las conexiones, por ejemplo, que una conexión está conformada por experiencias de aprendizaje independientes que se conectan mediante otro enunciado u otro tipo de construcción discursiva (Engel y Membrive, 2018). En segundo lugar, hemos encontrado que las conexiones suelen establecerse tomando como aspecto central los aprendizajes de la experiencia, pero que también pueden focalizarse en cualquier otro tipo de componente o significado de esta, como, por ejemplo, los actores, los artefactos, las emociones o las razones para participar en las actividades (Oller et al., 2021). En tercer lugar, hemos detectado varios tipos construcciones discursivas empleadas por los y las jóvenes para establecer conexiones (por ejemplo, de semejanza, diferencia, aplicación o no aplicación, prolongación, interrupción, o relaciones de causalidad), y que estas pueden darse de manera simultánea. Aunque probablemente no son los únicos tipos de conexiones existentes, ya que puede haber tantos como el lenguaje permita, sí que en todos los casos establecen algún tipo de relación de continuidad o de discontinuidad. Así, los estudios centrados en las (dis)continuidades entre aprendizajes y contextos (por ejemplo, Bronkhorst y

Akkerman, 2016; Wong y Looi, 2011) pueden verse complementados con la constatación de que, en la re-co-construcción discursiva, dichas relaciones pueden reconstruirse y resignificarse.

El análisis de las experiencias y las conexiones desde un enfoque como este nos lleva a caracterizar la construcción de las trayectorias personales de aprendizaje como un proceso interpsicológico, discursivo, funcional y situado, que tiene lugar cada vez que se da una nueva situación de re-co-construcción, y que puede variar tanto en los tipos de significados, de experiencias y de conexiones, como en la misma articulación general de todos estos elementos. Así, aunque nosotros nos hemos centrado en trayectorias que abarcan cualquier aprendizaje en cualquier contexto de actividad, las construcciones discursivas podrían acotarse a determinados tipos de aprendizajes o contextos. Esto ocurre en muchos de los estudios sobre trayectorias de aprendizaje, que pueden centrarse en trayectorias de aprendizajes académicos (Rintala y Nokelainen; Virkus, 2019), de aprendizajes guiados por el interés (Barron, 2006; Akiva et al., 2017), del aprendizaje de una profesión (Brasil et al., 2018; Hernández-Hernández et al., 2018) o de un idioma (Han et al., 2019; Tasker, 2017), por poner algunos ejemplos.

Este acercamiento a las trayectorias personales de aprendizaje, sin duda, apunta a la importancia del proceso de reflexión, así como del lenguaje y los mecanismos discursivos que se pueden emplear para construir experiencias y conexiones entre experiencias. Hemos visto, en concordancia con otros estudios sobre trayectorias de participación (Dreier, 2009) y sobre narrativas de aprendizaje (Bavelas et al., 2000; Bamberg, 2004; Pasupathi, 2001; Pasupathi y Billitteri, 2015), cómo las experiencias se re-co-construyen de manera diferente en función del momento, aun cuando aluden a un mismo referente situacional, y cómo los y las jóvenes verbalizan explícitamente que la entrevista y las intervenciones del entrevistador les ayudan a resignificar sus propias trayectorias de aprendizaje. Sin embargo, aunque el análisis temático nos ha permitido identificar experiencias diversas y otros tipos de construcciones discursivas, y esbozar algunos mecanismos discursivos para establecer conexiones, si queremos seguir profundizando en estos aspectos sería necesario un enfoque analítico diferente, más sensible a los mecanismos semióticos y a los recursos discursivos que se emplean en el diálogo para construir las trayectorias personales de aprendizaje. Probablemente, complementar el análisis temático con un análisis conversacional, lingüístico y/o del discurso potenciaría y ampliaría los resultados encontrados.

6.2. Complejizando el fenómeno: nuevos contextos, actores y artefactos

Además de la caracterización de las trayectorias que acabamos de plantear, el contenido de las trayectorias de aprendizaje de los y las jóvenes participantes en el estudio nos ha ayudado también a repensar algunos aspectos en relación con los contextos, los actores y los artefactos que contribuyen al aprendizaje.

En referencia a los contextos, hemos observado que las experiencias de aprendizaje refieren a múltiples contextos de actividad de características socio-institucionales muy diferentes, en cualquier momento a lo largo de la vida. Usualmente, las experiencias refieren a contextos de actividad de los cuáles se pueden identificar sus características socio-institucionales, como el instituto, el trabajo, el hogar o la calle. Cada uno de estos contextos puede desglosarse en función de diferentes características (la intencionalidad educativa, la existencia de un grado de formalidad y de reglas de participación, la función acreditativa...), lo que complejiza el fenómeno y supera algunas clasificaciones dicotómicas y problemáticas (Sefton-Green, 2013) entre el aprendizaje formal y el no formal. Con todo, los resultados también nos sugieren ampliar la mirada al carácter policontextual de muchas actividades, acorde a las afirmaciones de autores como Daniels (2010), Edwards (2009) o Erstad (2012), y también destacan la necesidad de prestar más atención a los espacios híbridos, que tienen lugar en la intersección entre dos o más contextos socio-institucionales. Por ejemplo, las prácticas profesionales se convierten en un contexto importante sobre el cuál se pueden resignificar y conectar las experiencias de aprendizaje con cierta facilidad, tal y como se plantea en muchas investigaciones relacionadas con el *boundary crossing* (Akkerman y Bakker, 2011; Arts y Bronkhorst, 2019; Bronkhorst y Akkerman, 2016). Por otra parte, hemos detectado que en ocasiones el contexto de actividad no se reconstruye haciendo referencia a los contextos socio-institucionales a los que se aluden, sino que pueden construirse alrededor de otros elementos de la experiencia, tales como los otros presentes, los motivos para participar en las actividades, o las emociones. Esto es congruente con nuestra aproximación relacional al contexto, en la que una actividad no es considerada como tal por el espacio en el que tiene lugar, sino por la red de relaciones que la conforman y la orientación a un motivo (Kaptelinin y Nardi, 2004; van Oers, 1998).

Sobre los actores implicados en el aprendizaje, aquellas personas que pueden considerarse otros significativos (Campos, 2016) en el aprendizaje de los y las jóvenes son también diversas y aparecen distribuidas en múltiples contextos socio-

institucionales. En sus trayectorias destacan sobre todo aquellas experiencias con amigos o amigas, cruciales según Cartun et al. (2014), aunque también aparecen otras con la familia, docentes, monitores/as, etc. Además, hay nuevos actores a los que prestar especial atención como a los presentes en la red (como *influencers*, *streamers* o *youtubers*), y otros que no han tenido mucha relevancia en los estudios de la literatura, pero que pueden ser igualmente interesantes, como los niños/as más pequeños/as a los que los y las jóvenes cuidan o dan clases. Un aspecto destacable de los resultados también es la relevancia de considerar también sus características y el tipo de vínculos que se establecen con estos. Por ejemplo, los y las participantes señalan la importancia de establecer vínculos de confianza y de interactuar con personas y grupos de características muy diversas como factores que se relacionan con un mayor aprendizaje. Así, las relaciones sociales, - especialmente aquellas que se dan entre iguales- y vínculos emocionales como el sentido de pertenencia o la confianza, juegan un papel importante en el aprendizaje entre contextos, tal y como se señala desde la perspectiva del aprendizaje conectado al recalcar la relevancia de la esfera de las relaciones sociales (Penuel y DiGiacomo, 2017; Ito et al., 2013; Livingstone y Sefton-Green, 2016).

Por último, en lo que refiere a los artefactos u objetos materiales que se relacionan con el aprendizaje, en los casos analizados aparecen algunos artefactos analógicos, como libros o instrumentos musicales, pero destacan especialmente los artefactos digitales. Estos, más allá de ser un dispositivo material, ofrecen acceso a otros contextos de actividad y comunidades virtuales en las que participar desde el mismo hogar. Las redes sociales y el consumo de contenido audiovisual son mencionados en prácticamente todas las trayectorias de aprendizaje, y asociados a diversos contenidos, tipos y formas de aprendizaje. Con todo, al no ser nuestro principal foco de estudio, no es mucha la profundidad con la que se desarrollan las experiencias mediadas por tecnología, al contrario de lo que ocurre en otros estudios sobre el aprendizaje entre contextos en el siglo XXI (Álvarez-de León et al., 2021; Erstad, 2013; Erstad y Sefton-Green, 2013; Ludvigsen et al., 2011).

6.3. El aprendizaje y los discursos sobre qué significa aprender

Lo que hace de una re-co-construcción discursiva una trayectoria personal de aprendizaje es, precisamente, que versan sobre el aprendizaje y sus conexiones entre contextos. Uno de los elementos centrales en nuestro estudio ha sido un acercamiento al aprendizaje que supera las limitaciones de las conceptualizaciones comunes del aprendizaje como escolarización, y que, en palabras de Lave (2012) evita entender el fenómeno como:

1. A concept of individual, internal mental exercise.
2. Only ever produced as a result of typical bureaucratic, institutional arrangements and trajectories of schooling.
3. Produced in particular through teaching, viewed as a prerequisite for learning.
4. Something that can only be studied from a third-person perspective, thus producing accounts of learning only as something done to others.
5. Above all, as if “knowledge” (viewed as some complex elaboration of “information,” or of “concepts” about knowledge acquisition, knowledge consumption, knowledge production) is the purpose, content, and result of what life and “learning” are all about (p. 161-162).

Esta aproximación al aprendizaje ha posibilitado a los y las jóvenes reconstruir experiencias de aprendizaje de diferente tipo (conceptuales, procedimentales, actitudinales) y contenido (sobre sí mismos/as y sobre el mundo a su alrededor), en un gran número de contextos y acompañados/as de diferentes actores y artefactos. Igualmente, los resultados nos han llevado a remarcar que también existen múltiples formas de aprendizaje (aprendizaje memorístico, implícito, por imitación, mediante el debate, mediante la reflexión, etc.), por un lado, y diferentes razones por las que participar en situaciones que llevan a un aprendizaje, por otro. Respecto a este punto, concretamente, hemos constatado que, más allá de los aprendizajes guiados por el interés y la agencia de cada aprendiz (Barron, 2006; Bell et al., 2012; Esteban-Guitart, 2021), las trayectorias también pueden girar en torno a situaciones cotidianas y circunstancias sobrevenidas, como ocurre en muchos casos al hablar de experiencias clave de aprendizaje (Valdés, 2015) o de *perezhivanie* (Vygotsky, 1934). En definitiva, esta aproximación nos ha permitido hacer visibles muchos contenidos, tipos, formas y

contextos de aprendizaje que han sido obviados durante muchos años en la investigación educativa (Lave, 2012), y que nos recuerdan que, en el flujo del vivir, cualquier situación es potencialmente una situación en la que se puede aprender.

Otro aspecto destacable del estudio empírico es que hemos encontrado que el papel que juegan los discursos sobre qué significa aprender y ser un aprendiz en la construcción de las trayectorias personales de aprendizaje es crucial. Como conjeturábamos en el marco teórico del trabajo, las concepciones de los y las jóvenes sobre dónde se puede aprender, cuándo, cómo, qué, con quién y con qué, parecen estar en la base de la construcción de cualquier experiencia subjetiva de aprendizaje, y, por ende, es fundamental en la construcción de trayectorias personales de aprendizaje. Hemos visto indicios de sistemas de significados que se repiten en varias entrevistas, y que son coherentes con *master narratives* (Hammack, 2011) o discursos dominantes (Foucault, 1979) sobre qué significa aprender. Hemos visto trayectorias más afines a una comprensión del aprendizaje como escolarización (aprendizaje conceptual y sobre el mundo, tanto dentro como fuera de la escuela) y otras más afines a una consideración amplia del aprendizaje como cambio personal y construcción identitaria (aprendizaje actitudinal y sobre uno mismo). Incluso hemos visto similitudes en experiencias en las que explícitamente se dice no aprender, normalmente relacionadas con el entretenimiento, el deporte, el descanso o el bienestar personal en general.

Si bien investigadoras como Falsafi (2011) y Largo et al. (2015) ya habían señalado la importancia de los patrones discursivos en la formación de la identidad de aprendiz, nuestro estudio traslada esta idea a la misma construcción de experiencias, conexiones y trayectorias, y remarca la conveniencia de considerar los significados sobre el aprendizaje en cualquier investigación cualitativa y fenomenológica que pretenda conocer en primera persona cómo las personas viven su propio aprendizaje. Además, las entrevistas evidencian que estos significados pueden ser también objeto de re-co-construcción, abriendo la posibilidad a repensar y transformar lo que alguien entiende por aprendizaje y, en consecuencia, poder convertirse en un/a aprendiz más competente en el marco de la nueva ecología del aprendizaje (Solari y Merino, 2018).

6.4. Conexiones, sentido e identidad

Una de las razones principales para interesarnos por las conexiones entre experiencias de aprendizaje era su relación con los procesos de atribución de sentido y valor personal del aprendizaje. La investigación que hemos llevado a cabo pone de manifiesto que establecer conexiones entre experiencias de diferentes contextos contribuye a darle más sentido a los aprendizajes realizados en alguno de estos contextos y, además, a darle sentido a la propia participación en actividades a lo ancho y largo de la vida.

En el conjunto de casos estudiado, hemos podido detectar bastantes conexiones de discontinuidad entre los aprendizajes realizados en contextos educativos formales y los realizados en otro tipo de contextos. En varios casos, los y las aprendices dicen atribuir mayor sentido a aquellos aprendizajes que realizan en contextos no escolares, usualmente vinculados a la comprensión de ellos/as mismos/as y de su entorno cercano, y a situaciones que les afectan directamente a ellos/as o a sus otros significativos. Empleando la terminología de Coll (2018), podríamos decir que la base experiencial de estos aprendizajes y su estrecha relación con sus intereses y sus motivos hacen de este tipo de aprendizajes unos aprendizajes con sentido y valor personal. En contraposición, observamos muchas experiencias en contextos formales que, aun tratando sobre temas similares, no conectan con esta dimensión personal y no se les atribuye tanta relevancia ni emocionalidad. Cuando las conexiones de continuidad entre el contenido escolar y los intereses, motivos y experiencias no escolares sí ocurren, encontramos aprendizajes en contextos formales mucho más profundos y significativos.

Al hablar del sentido de los aprendizajes, hemos visto normalmente experiencias subjetivas y conexiones que destacan la emocionalidad de la vivencia, la funcionalidad de los aprendizajes y el interés por participar en las actividades. Por tanto, estos parecen ser elementos clave en el proceso de atribución de sentido. En referencia a las emociones, muchos estudios revisados en nuestro marco teórico ya otorgan una gran importancia a este elemento, como, por ejemplo, aquellos centrados en la *perezhivanie* (Mok, 2017; Veresov, 2016). En esta línea, Silseth y Arnseth (2021) destacan que las conexiones entre experiencias contribuyen al sentido y a la significatividad del aprendizaje en tanto que generan oportunidades para implicarse emocionalmente con los contenidos de aprendizaje escolar. En cuanto al interés, también son numerosos los estudios que subrayan y profundizan en el papel de los intereses para establecer conexiones entre contextos y buscar o generar nuevas oportunidades de aprendizaje

(por ejemplo, Barron, 2006; DiGiacomo et al., 2018; Hecht et al., 2019; Maul et al., 2017; Renninger y Hidi, 2016). Con todo, en nuestro trabajo vemos cómo estos elementos, junto a la funcionalidad, también son reconstruidos discursivamente por los y las jóvenes como aspectos que ayudan a resignificar las experiencias y dotarlas de nuevos sentidos.

Más allá de estos elementos, uno de los constructos que ha resultado fundamental tanto para construir las trayectorias personales de aprendizaje como para atribuir sentido a los aprendizajes y a la propia vida ha sido, sin duda, el de identidad. Los resultados indican que en las trayectorias de aprendizaje las personas construyen significados sobre sí mismas, en varias ocasiones a partir del establecimiento de conexiones entre experiencias y de procesos de abstracción de significados. En otras palabras, podemos decir que las trayectorias de aprendizaje son también trayectorias de construcción identitaria. Estos resultados siguen la estela de aquellos estudios que se han centrado en los procesos de posicionamiento y construcción de la identidad en múltiples contextos y actividades (Edwards y McKenzie, 2005; Kumpulainen y Rajala, 2017; McLeod y Yates, 2006), y los complementa al poner el foco en la reconstrucción discursiva del aprendizaje entre contextos como una oportunidad para reconocer y resignificar la identidad personal. Además, específicamente, al tratarse de construcciones discursivas sobre el aprendizaje, muchas de estas experiencias se pueden relacionar con la construcción de la identidad de aprendiz, en la mayoría de casos, *cross-activity* (Engel y Coll, 2021; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2010).

Además, por otro lado, también hemos observado cómo los significados sobre uno/a mismo/a, generales y relacionados con el aprendizaje median el establecimiento de conexiones, el sentido del aprendizaje y la propia articulación de las trayectorias personales. Más aún, existen ciertos significados identitarios que además de dar sentido a las experiencias pasadas aprendiendo a través de diferentes contextos, impactan en los motivos para participar en diferentes actividades y guían la conducción de la vida (Dreier, 2011, 2016; Nasir et al., 2020). Por ejemplo, el reconocimiento que hacen algunos/as participantes de sí mismos/as como personas curiosas, que han tenido carencias que tienen que compensar, que buscan luchar por la justicia social y la equidad, o que les gusta demostrar sus conocimientos, justifica su participación en actividades y les permite proyectarse también hacia el futuro. En esta ocasión, también vemos cómo algunos de estos significados identitarios tienen que ver con el reconocimiento de sí mismos/as como aprendices.

En definitiva, vemos que la relación entre la construcción de trayectorias personales de aprendizaje y la construcción de la identidad, especialmente, de la identidad de aprendiz, es bidireccional. Así, podemos decir que las trayectorias de aprendizaje están relacionadas de manera recíproca con el acceso a recursos y oportunidades de identificación o construcción identitaria, así como con las elecciones vitales que alguien toma, incluyendo los contextos de actividad en los que participar (Nasir et al., 2020). Esta idea, fundamental para la investigación educativa sobre el aprendizaje entre contextos, se ve claramente reflejada en el trabajo de Pimmer (2016) cuando dice que la formación de la identidad “is both a result and at the same time an enabler of learning across boundaries” (p. 7).

6.5. Proyección hacia el futuro y participación

En estrecha relación con lo que acabamos de comentar, uno de los aspectos más relevantes en torno a las trayectorias de aprendizaje desde este enfoque es la potencialidad que tienen para ayudar a los y las aprendices a proyectarse hacia el futuro y orientar la conducción de su vida (Dreier, 2016). En el conjunto de casos, hemos detectado que los referentes situacionales de las experiencias de aprendizaje pueden ubicarse en cualquier temporalidad que permita el discurso, y más allá de reducirse a experiencias pasadas, estas usualmente implican construcciones en relación con el futuro, ya sea como una proyección factible o como una hipotética, en forma posibilidades o deseos. En muchas ocasiones, estas proyecciones han consistido en conexiones entre experiencias pasadas o presentes, y experiencias en tiempo futuro, en las que se alude también al interés, la funcionalidad y la identidad. Además del interés teórico que puede tener este aspecto, especialmente desde el punto de vista del estudio del cronotopo (Rajala et al., 2013; Ritella et al., 2016; Silseth y Arnseth, 2021) y de la temporalidad de la experiencia (Arstila, 2016; Ludvigsen et al., 2011), supone una relación entre la significación del propio aprendizaje entre contextos y las posibilidades de acción de los y las aprendices.

Estas posibilidades de acción, construidas discursivamente en el marco de las trayectorias de aprendizaje, pueden orientar la participación de los y las jóvenes en dos planos. En primer lugar, en un plano personal, permitiendo lo que Erstad y Silseth (2019) conceptualizan como *futuremaking*, y que hace referencia a la posibilidad de co-

construir futuros personales, o futuros de aprendizaje para uno/a mismo/a, a partir de las conexiones entre sus intereses y motivos en diferentes contextos de actividad. En segundo lugar, en un plano social, facilitando la implicación de los y las jóvenes en actividades que respondan a las necesidades de nuestras sociedades, tales como el apoyo a los derechos humanos fundamentales o la búsqueda de una sociedad más equitativa y justa (Sannino, 2020). Esto, en nuestro estudio, se puede intuir ya en varios de los contextos de actividad en los que participan los y las jóvenes (comunitarios y de acción social, entidades de barrio y municipales, activismo online, etc.) y en algunos de los temas que más les preocupan (feminismo, antirracismo, derechos LGTBI, veganismo y animalismo, etc.), e incluso en los motivos y los significados identitarios que los llevan a participar en actividades en múltiples contextos (transformar la sociedad, reducir las desigualdades, etc.). En esta línea, en la literatura científica comienza a poner el foco en esta relación entre el aprendizaje y la orientación a la transformación social, creando *utopías concretas* y construyendo *futuros posibles* (Gutiérrez et al., 2020).

Así, tomando estas ideas junto a otros resultados de nuestra investigación, podríamos decir que el hecho de reflexionar sobre los propios intereses, las razones para participar en diferentes actividades y contextos, la funcionalidad y las emociones atribuidas a los aprendizajes, la propia identidad y la identidad de aprendiz, repercute en la proyección hacia el futuro de los y las aprendices, y, en consecuencia, en su agencia para buscar nuevas oportunidades de aprendizaje y construir trayectorias de participación a través de múltiples contextos, con incidencia en el plano personal y en el social.

6.6. Las trayectorias personales de aprendizaje en una educación distribuida e interconectada

Todo lo expuesto hasta el momento, reafirma el interés de considerar la construcción de trayectorias personales de aprendizaje como una pieza clave para la transformación del sistema educativo hacia un modelo más sensible a las exigencias de la nueva ecología del aprendizaje, en el que los aprendizajes escolares tengan más sentido para los y las aprendices (Bergeson y Heuschel, 2006; Kumpulainen, 2014), y en el que las diferencias de participación en contextos no se traduzcan en desigualdades educativas (Coll, 2013). El desarrollo conceptual de esta investigación contribuye a hacer una caracterización más amplia y articulada de lo que significa aprender en el marco de una sociedad fluida,

y resalta algunos elementos de este proceso sobre los cuales se puede influir desde las prácticas educativas. A continuación, mencionamos cuatro aspectos que, a nuestro parecer, ayudan a comprender mejor cómo se pueden considerar las trayectorias personales de aprendizaje en un sistema educativo basado en un modelo de educación distribuida e interconectada (Coll, 2004, 2009, 2010).

En primer lugar, el panorama dibujado en esta investigación evidencia el potencial de otros contextos de actividad, con características socio-institucionales diversas, otros actores, artefactos, y momentos, para el desarrollo de competencias y de la misma identidad de los y las jóvenes. Esto, a nuestro parecer, supone una llamada más de atención a que todos estos contextos que ejercen, voluntariamente o no, influencia educativa sobre las personas, tomen conciencia de ello y se puedan corresponsabilizar de la educación de la ciudadanía. Como mínimo, aquellos contextos institucionalizados y de titularidad pública, incluyendo tanto instituciones culturales, sanitarias, deportivas, etc., como medios audiovisuales en televisión e internet, deberían formar parte de un modelo educativo entendido en sentido amplio. Además, en congruencia con la visión de aprendizaje que acabamos de plantear, la corresponsabilización de estos otros contextos con la educación no implica necesariamente trabajar contenidos disciplinares considerados tradicionalmente en la escuela, sino ser parte activa en el desarrollo de competencias transversales, actitudes y significados identitarios.

En segundo lugar, los resultados nos permiten pensar en qué elementos de las trayectorias personales de aprendizaje se relacionan de manera más directa con el sentido del aprendizaje en contextos diferentes al escolar, ya sean aspectos ligados a la situación o a la vivencia personal de cada aprendiz, que pueden servir de referencia para desarrollar prácticas educativas escolares más significativas e inclusivas. En esta investigación, hemos visto ejemplos de experiencias en contextos diversos en las que las personas se implican y aprenden cosas importantes para ellas. Con este tipo de conocimiento, Penuel (2020) propone que los centros de educación formal puedan tomar como modelo otras formas de aprendizaje y otras maneras de relacionarse que se dan en contextos no educativos, y que promueven interés, emocionalidad y sentido en los aprendizajes de los y las jóvenes. Concretamente, el autor sugiere buscar nuevos modelos de organización educativa basándose en otros contextos y prácticas que suelen ser más sensibles a las desigualdades, con otros tipos de diseños colaborativos e híbridos, como las prácticas profesionales, los programas extraescolares, los grupos

familias y profesorado, las organizaciones estudiantiles, o los programas comunitarios. En sus palabras:

Such a perspective would help us “see” how and why these settings differ from classrooms and schools with respect to participants’ opportunities to contribute to and make changes to activities. It would also help us understand how people can stabilize, resource, and legitimate new forms of organization that make use of what we learn from studying settings where relations are more caring, inclusive, and sustainable (Penuel, 2020, p. 348).

En tercer lugar, la conciencia por parte de las escuelas, institutos y universidades (entre otros centros de formación educación) de cuáles son los otros contextos de actividad en los que su alumnado participa, con qué personas interactúan, de qué recursos y objetos disponen, etc., puede favorecer el despliegue de mecanismos y procedimientos de coordinación entre contextos, la incorporación de recursos comunitarios y disponibles en internet, y el seguimiento de los aprendizajes más allá del aula (Coll, 2018; Engel y Membrive, 2018). En definitiva, igual que las instituciones no educativas deberían tomar conciencia del papel que juegan en la construcción de trayectorias de participación y aprendizaje de niños, niñas y jóvenes, los centros educativos igualmente deberían considerar ser parte de una red mucho más amplia de contextos en las que su alumnado debe conducir su vida, aprender del mundo y de sí mismo.

Por último, y como hemos mencionado en varias ocasiones, la conceptualización teórico-epistemológica y la evidencia empírica que ha mostrado este trabajo señala directamente al papel de la reflexión como una herramienta fundamental para construir experiencias subjetivas de aprendizaje en el marco de la educación formal. Del mismo modo que la entrevista de investigación deviene un espacio de re-co-construcción psicológica y discursiva de las trayectorias, las prácticas educativas escolares pueden tomar estos significados y diseñar prácticas de reflexión sistemática y consciente en torno a estos. En algunos trabajos sobre personalización del aprendizaje (por ejemplo, Membrive et al., 2021) hemos destacado ya la importancia de la reflexión para atribuir sentido y valor personal a los aprendizajes. Ahora, tras analizar los casos de este estudio, contamos con evidencias para ampliar y priorizar ciertos contenidos en la reflexión sobre el propio aprendizaje entre contextos. Las diferentes dimensiones de la experiencia, así como los elementos y tipos de conexiones, nos deberían permitir llevar a cabo el proceso de reflexión de manera más sistemática, es decir, ver hacia qué temas

orientar la reflexión sin dejarnos aspectos cruciales para el aprendizaje y el sentido. Concretamente, el desglose analítico de este trabajo apunta a los siguientes aspectos como objeto de reflexión:

- a) los discursos personales y los discursos socialmente dominantes sobre qué significa aprender y ser un aprendiz.
- b) el contenido, tipo y forma de aprendizaje de las experiencias que refieren a diferentes contextos de actividad.
- c) las características del contexto socio-institucional, los actores y los artefactos que contribuyen a aprender.
- d) las emociones, la funcionalidad y el interés asociados a las experiencias de aprendizaje y al sentido de los aprendizajes.
- e) las conexiones entre experiencias subjetivas de aprendizaje, especialmente aquellas de continuidad, como las de semejanza, prolongación, causalidad, o aplicación.
- f) los significados generales sobre el mundo que pueden abstraerse a partir de la conexión entre experiencias de aprendizaje de diferentes contextos.
- g) los significados identitarios, y, entre estos, los significados identitarios de uno/a mismo/a como aprendiz, que pueden abstraerse a partir de la conexión entre experiencias.
- h) la proyección hacia el futuro, tanto en el plano personal como en el social, y las posibilidades de acción para orientar la propia participación a través de múltiples contextos.
- i) la relación entre los diferentes aspectos mencionados, especialmente, entre las emociones, el interés, la funcionalidad, la identidad, el aprendizaje y la participación.

Esta selección nos empuja a seguir investigando sobre cualquiera de estos aspectos y, además, despierta el interés por indagar en cuáles son los mejores mecanismos semióticos y discursivos para apoyar esta re-co-construcción de significados, así como qué significados son los más adecuados para poder desarrollarse en, y transformar el, entorno social actual. No obstante, el énfasis puesto en la reflexión no significa que todo el peso de la equidad educativa deba caer sobre las posibilidades personales de los y las aprendices, ni mucho menos (Edwards y McKenzie, 2005; Nasir et al., 2020).

Desde nuestra perspectiva, no olvidamos el papel que juegan las estructuras de práctica social (Dreier, 2009) en la configuración de trayectorias de participación más ricas y con más oportunidades educativas. Es más, sería ingenuo pensar que las desigualdades sociales pueden remediarse únicamente desde las políticas y las prácticas educativas, sin adoptar una visión holística que considere otros aspectos sociales, económicos, culturales, etc. Aun así, nos parece esencial poner de manifiesto cómo, desde la intervención educativa directa, desde la interactividad generada en el aula, y con la ayuda del diálogo, se pueden tomar las experiencias y los aprendizajes que tienen lugar en cualquier situación de dentro y fuera de los contextos educativos, resignificarse y conectarse, dotando de mayor sentido los aprendizajes y ayudando a proyectarse hacia nuevas posibilidades de acción. Así, la consideración del potencial, por un lado, de la agencia, la competencia y la identidad de los y las aprendices, y por otro lado, de los recursos y estructuras de participación social, es fundamental para promover políticas y prácticas educativas que ayuden construir trayectorias personales de aprendizaje que atenúen el impacto de la desigualdad.

Chapter 7

Conclusions

To conclude this work, we want to synthesize the main contributions that, from our point of view, emerge from the research carried out. First, we will present the main theoretical and epistemological contributions, as well as some of the methodological contributions and the implications for educational policy and practice. Second, we will expose the main limitations found in our study and the future lines of research that these open.

7.1. Theoretical-epistemological, methodological and practical contributions

Throughout the development of this research, considering both the theoretical construction and the empirical study, we have been proposing and relating those aspects that seem to us of vital importance for the study of learning across contexts. We consider that, even having focused on the study of the trajectories of young people in a socio-cultural context such as ours, it is probable that the conclusions raised from the results and the discussion that we have just presented may also be useful to consider how the construction of learning trajectories in other age groups happens, as well as in other regions, countries and societies different from ours. Next, we present, by points, what are these main contributions.

Main theoretical and epistemological contributions

- Personal learning trajectories are constructed from a process of psychological and discursive re-co-construction of a set of subjective learning experiences related to multiple and diverse contexts, and the connections established from these.
- The study of learning across contexts from an approach that emphasizes subjectivity and discourse supposes an approach that integrates and re-signifies the experiences associated with a trajectory of participation through multiple contexts of activity.
- From a relational perspective, the context is understood as an activity system, configured by the individual and collective motives of the people who participate in it, the network of relationships between people, resources and symbolic and physical artifacts present in the environment. In congruence, in the learning trajectories the contexts can be reconstructed from any of the elements of the activity.
- When speaking of context, we can refer both to the specific activity context in which a person participates, as well as to the general socio-institutional context of the practice or the historical-cultural context, three interdependent and mutually constitutive levels. In addition, it is important to consider that any context is a process that develops over time, which is also made up of faster processes and contributes to the advancement of slower processes.
- Participation in activities of young people has the form of a trajectory, since it crosses multiple interrelated contexts. On many occasions the practices are polycontextual and/or occur in hybrid spaces that involve more than one activity context. This trajectory of participation, however, is also situated and always takes shape in punctual and unrepeatable interactions in certain spatial-temporal coordinates, which we can call situations or events.
- The interaction between people and their environment takes place on an interpsychological level, in which both elements mutually constitute each other, and that we can call experience. The experience is a unit of the individual-in-situation, which combines multiple psychological processes of different nature (cognitive, affective, volitional ...) and different order.
- The experience consists of a flow that people can signify and divide into categories of thought, but that do not necessarily imply learning as such.

Experiences only occur once, but they can be processed and re-signified at different levels of consciousness, giving rise to subjective learning experiences.

- Subjective learning experiences are discursive and conscious re-constructions of experiences in which a person acknowledges having learned something or is able to relate to learning. Even when the learners say they have not learned something, the nature of the construction process in which an experience is valued in terms of learning is comparable to that of the subjective learning experience.
- Subjective learning experiences have at least two situational references: that of the experience referred to and that of the reconstruction situation itself. The first can be built with different degrees of concreteness and abstraction, resulting in more specific or more general experiences, and even experiences that already connect multiple experiences of participation in different contexts.
- Subjective learning experiences can refer to different components or types of meanings, related to the situation (the socio-institutional context, the actors and artifacts present or the rules of participation) or to the personal aspects of the experience (emotions, interests, motives, etc.). All of these components, or only some of them, may be mentioned in the trajectories.
- The connections between experiences are also re-co-constructed discursively within the framework of the construction of trajectories, taking one or more of the elements of the experience. These give a sense of continuity or discontinuity to learning between contexts through different types of discursive mechanisms that allow establishing relationships of similarity, difference, application, non-application, prolongation, interruption or causality.
- In the construction of trajectories, experiences and connections appear together with abstract and general meanings that articulate and mediate the meaning and sense of the trajectory. These meanings can be about the world and about oneself, although those that are related to learning and the identity of the learner are especially important.
- Learning trajectories include a diversity of socio-institutional contexts, content and forms of learning, actors and analog and digital material artifacts distributed throughout life. They also include different situations, from those sought by the agency and the interest of the learners, to situations of compulsory participation and events or supervening circumstances.

- Regarding the actors, it is important to consider not only who they are, but also their characteristics, the type of bonds established with them, and their potential to facilitate new learning opportunities in other contexts.
- Regarding artifacts, it is important to pay attention to the uses that are made to learn or not with them, and to the possibilities they offer to participate in social practices and hybrid contexts through the internet.
- Continuity connections, as well as emotions, interest and functionality play a key role in making sense of learning experiences, learning themselves and participation through different activity contexts.
- Personal learning trajectories can refer to the past, present and future, and even be hypothetical in any of these temporalities. This allows young people to build trajectories that are projected into the future, both individually and socially, connecting with other experiences and giving them more meaning.
- Personal learning trajectories are also trajectories of identity construction, since they facilitate the reconstruction of meanings about oneself and about oneself as a learner. At the same time, these meanings help to make connections and to articulate and make sense of the same learning trajectory; in addition, they guide action and the construction of participation trajectories.
- Personal learning trajectories can be influenced by education, and re-co-constructed in a systematic and conscious way with the help of other people.

Main methodological contributions

- The theoretical-epistemological approach to the unit of analysis is consistent with the design of a qualitative, phenomenological and interpretive study that has shown to be sensitive to the discursive re-co-construction of learning between contexts.
- The empirical study and its recursive nature between the deductive and the inductive, which can be considered a part of the theoretical production that involves investigating from qualitative perspectives, have favored the dialogue between theoretical coordinates and empirical data.
- The script, the dimensions and the questions of the interview have facilitated the co-construction of the object of study, and have allowed to elicit resignification around all the components of the subjective learning experience considered.

- The longitudinal design has shown its usefulness to capture the reconstruction of subjective learning experiences at different moments that share the same situational referent. In the same way, the first interview has generated in the young people processes of reflection on their own learning that have been revealed in the second interview.
- The interview situation is part of one of the situational referents of subjective learning experiences.
- This type of study has made it possible to offer a broad panorama on the participation of young people through multiple learning contexts without running the ethical risks that there may be in other types of ethnographic studies in which students are followed or accompanied through their transit between contexts.
- The category system has contributed to a comprehensive and detailed analysis of the personal learning trajectories of young people, including various levels, dimensions and sub-dimensions, and remains open to the findings that may emerge from the interpretation of the data.

Main contributions for educational practices and policies

- The acknowledgement of learning in a wide range of socio-institutional contexts encourages public institutions and media to become aware of the educational influence that they can have on people's learning and development. A priority in this direction could be to coordinate with educational institutions and assess the need to create joint educational projects and share pedagogical objectives. This can be carried out in different contexts, such as canteens and extracurricular activities present in the same school, social and cultural entities, sports facilities, health centers, parks, television or content channels on the Internet.
- The evidence regarding learning experiences in non-formal educational contexts, and the strong sense-making that young people give to some of them, urge the educational administration and centers to make a thorough review of the types, contents and forms of learning that are to be promoted in order for students to make greater sense and personal value to their learning. For this, it is important to take into consideration the interests, identity and motives of the students, as well as the functionality of the learning and its connection with other non-school learning. It is also possible to take as a reference some

organizational forms of other contexts of activity that demonstrate to generate implication among its participants, such as extracurricular activities, participation entities in the neighborhood, etc.

- In the same way, educational centers can seek coordination with other institutions, actors and resources present in their immediate environment, such as families, museums, libraries, cultural centers, but also all non-educational socio-institutional contexts mentioned above and the resources accessible through the internet.
- Reflection becomes one of the main instruments to provide students with a psychological tool that allows them to learn throughout their lives such as the construction of personal learning paths. A systematic and conscious reflection can help promote learning with greater sense-making and personal value, as well as a trajectory of participation with more learning opportunities, to reduce the effects of social inequality. The main elements to include in the reflection are: a) the discourses about what it means to learn and be a learner; b) the content, type and form of learning of learning experiences in different activity contexts; c) the socio-institutional context, the actors and the artifacts that contribute to learning; d) emotions, functionality and interest associated with the sense of learning; e) the connections between experiences, especially those of continuity; f) the meanings about the world that can be abstracted from the connection between experiences; g) the identity and identity of the learner; h) the future projection and the possibilities of action to guide one's own participation in multiple contexts; and j) the relationship between the different processes and elements involved in the construction of personal learning trajectories.

7.2. Limitations and future lines of research

As we already mentioned in the presentation of this thesis, our work aims to be a general starting point and articulator around personal learning trajectories. This has meant that, on many occasions, we have treated in a superficial or incipient way some of the elements or processes involved in the construction of trajectories. In the same way, we have drawn attention to some elements and relationships between the trajectories and other constructs that are of vital importance to continue delving into the phenomenon, but that we have not developed in sufficient depth. This is a limitation of our research,

which we have had to assume to offer a broad perspective and open up new topics and lines of research. Thus, it would be interesting if many of the recently mentioned theoretical, epistemological, methodological and practical contributions could be addressed in future research in greater detail. All in all, we present some of the lines that seem most urgent and interesting to us to continue developing a model around personal learning trajectories:

- The approach to new methodologies of data collection and analysis that allow addressing the semiotic and discursive mechanisms used in dialogue to co-construct personal learning trajectories. Although the thematic analysis has allowed us to identify relevant elements and sets of meanings in the construction of trajectories, it has shown a limited capacity to deepen the process of discursively constructing experiences and connections. It would be necessary to complement it with some type of conversational, linguistic and/or discourse analysis.
- In-depth exploration of the relationship between discourses on what it means to learn and be a learner and the construction of personal learning trajectories. Although we have been able to see some of these discursive constructions and detect that they may be mediating the construction of learning trajectories, it is possible to develop studies that allow the identification of dominant discourses and systematically put them in relation to the experiences and the connections between experiences. Ultimately, it is urgent to pay attention to the role of the institutional and historical-cultural level on the meanings that the learners take on regarding learning.
- The realization of a complex conceptualization around the notion of sense of learning, which can articulate the role of emotions, motives, functionality, interest and the connections between experiences in the processes of sense-making, both of learning and participation across multiple contexts of activity. Again, our development of these concepts has escaped the focus of the work, which has limited itself to highlighting the relevance of these constructs. New research should be able to start from a base like the established one and be able to delve into each of these concepts in greater detail.
- Exploring the relationships between personal learning trajectories and participation trajectories. The analysis of the learning trajectories has allowed us to see allusions both to the participation trajectory constructed by the young

people, as well as to the projection and possibilities of future action with respect to it. However, our data have been limited to the level of discursive re-construction, and have not been contrasted with other types of data that allow us to see how the trajectories are related and mutually constituted in the planes of the participation and of the subjective learning experience.

- Carrying out studies that, from this same perspective, include participants with other profiles and characteristics. For example, research on the learning trajectories of boys, girls and young people in situations of risk of social exclusion, school dropout, or even that they do not participate in formal educational contexts could be very relevant to continue facing the growing risk of inequity. Likewise, it would be important to be able to observe the phenomenon in other ages, especially in those younger ages whose competencies to construct experiences discursively may differ greatly from those of adolescents and young people.
- Research on school practices that promote connections between subjective learning experiences inside and outside of school. This type of study has been left out of our focus, focused on any context and type of learning. Taking advantage of the conceptual development carried out in this research to analyze school practices, or hybrids, in which learning trajectories are constructed, would be a coherent step to continue addressing the problem of the blurring of the meaning of school education and the growing risk of inequity.

In short, we are aware that the questions that are generated and the doors that are opened with this research are more than the answers that are found. Even so, we hope to have contributed to the development of an epistemological, theoretical and methodological formulation around the notion of personal learning trajectory, which helps the educational community and the scientific community to continue reflecting and acting on something so present and central in our lives as learning.

Referencias

- Akiva, T., Kehoe, S. y Schunn, C. D. (2017). Are we ready for citywide learning? Examining the nature of within-and between-program pathways in a community-wide learning initiative. *Journal of Community Psychology*, 45(3), 413-425. <https://doi.org/10.1002/jcop.21856>
- Akkerman, S. F. y Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*, 81(2), 132-169. <https://doi.org/10.3102%2F0034654311404435>
- Akkerman, S. F., Bakker, A. y Penuel, W. R. (2021). Relevance of Educational Research: An Ontological Conceptualization. *Educational Researcher*, 50(6), 416-424. <https://doi.org/10.3102/0013189X211028239>
- Aldana, M. (2019). *La Identidad de Aprendiz en la transición de etapas educativas: El paso entre educación secundaria y educación superior*. [Tesis de doctorado], Universitat de Barcelona.
- Alvarez-de León, A., Fauré, J., Membrive, A. y Largo, M. (14-18 de junio de 2021). Entornos personales de aprendizaje digitales: experiencias de aprendizaje basadas en el uso distribuido de dispositivos, aplicaciones y redes sociales. [Comunicación oral]. X Congreso Internacional de Psicología y Educación (CIPE), Córdoba, España.
- Arnseth, H. C. y Silseth, K. (2013). Tracing Learning and Identity Across Sites. En O. Erstad y J. Sefton-Green (Eds.), *Identity, Community, and Learning Lives in the Digital Age* (pp. 23-38). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139026239.001>
- Arstila V. (2016). The Time of Experience and the Experience of Time. En B. Mölder, V. Arstila y P. Øhrstrøm (Eds.), *Philosophy and Psychology of Time. Studies in Brain and Mind* (Vol. 9, pp. 163-186). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-22195-3_9

- Arts, M. y Bronkhorst, L.H. (2019). Boundary Crossing Support in Part-Time Higher professional education programs. *Vocations and Learning*, 13, 215–243. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09238-9>
- Atchoarena D. y Howells A. (2021). Advancing Learning Cities: Lifelong Learning and the Creation of a Learning Society. En S. Ra, S. Jagannathan y R. Maclean (Eds.), *Powering a Learning Society During an Age of Disruption. Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects*(Vol. 58, pp. 165-180). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-0983-1_12
- Bal, M. (2009). *Narratology: Introduction to the theory of narrative*. University of Toronto Press.
- Bamberg, M. (2004). Narrative discourse and identities. En J. C. Meister, T. Kindt y W. Schernus (Eds.), *Narratology beyond literary criticism: Mediality, disciplinarity* (pp. 213-237). Walter de Gruyter.
- Banks, J., Au, K.H., Ball, A.F., Bell, P., Gordon, E.W., Gutiérrez, K.D., Heath, S.B., Lee, C.D., Lee, Y., Mahiri, J., Nasir, M.S., Valdés, G. y Zhou, M. (2007). *Learning in and out school in diverse environments. Life-long, life-wide, life-deep*. The LIFE center.
- Barnacle, R. (Ed.) (2001). *Phenomenology*. RMIT University Press.
- Barron, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency: Gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, 31(1), 1-36. <https://doi.org/10.2190/1N20-VV12-4RB5-33VA>
- Barron, B. (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development*, 49(4), 193–224. <https://doi.org/10.1159/000094368>
- Barron, B. (2010). Conceptualizing and Tracing Learning Pathways over Time and Setting. *National Society for the Study of Education*, 109(1), 113–127. <https://doi.org/10.1177/016146811011201308>
- Bassi, J. (2015). El código de transcripción de Gail Jefferson: adaptación para las ciencias sociales. *Quaderns de Psicologia*, 17(1), 39-62. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1252>

- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Tusquets.
- Bavelas, J., Coates, L. y Johnson, T. (2000). Listeners as co-narrators. *Journal of personality and social psychology*, 79, 941-52. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.6.941>.
- Bell, P., Tzou, C., Bricker, L. y Baines, A. D. (2013). Learning in Diversities of Structures of Social Practice: Accounting for How, Why and Where People Learn Science. *Human Development*, 55(5-6), 269-284. <https://doi.org/10.1159/000345315>
- Bergeson, T. y Heuschel, M. A. (2006). *Helping Students Finish School. Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate*. Office of Superintendent of Public Instruction.
- Berliner, D. (2003). Educational Psychology as a Policy Science: Thoughts on the Distinction Between a Discipline and a Profession. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 26.
- Biesta, G. J. J. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25, 54-66.
- Biesta, G. J. J. (2008). *Learning Lives: Learning, Identity and Agency in the Life-course: Full Research Report*. ESRC End of Award Report, RES-139-25-0111. ESRC.
- Biesta, G. J. J. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y saberes*, 44, 119-129.
- Biesta, G. J. J. (2019). What kind of society does the school need? Redefining the democratic work of education in impatient times. *Studies in Philosophy and Education*, 38(6), 657-668.
- Biesta, G. J. J., Field, J., Learning, L., Hodkinson, P., Macleod, F. J., Lecturer, S. y Goodson, I. F. (2011). *Improving Learning through the Lifecourse*. Routledge.
- Biggerstaff, D. (2012). Qualitative research methods in psychology. En G. Rossi (Ed.), *Psychology: selected papers* (pp. 175-206). InTech.

- Billett, S. (2009). Conceptualizing Learning Experiences: Contributions and Mediations of the Social, Personal, and Brute, *Mind, Culture, and Activity*, 16(1), 32-47. <http://dx.doi.org/10.1080/10749030802477317>
- Blunden, A. (2016). Translating *Perezhivanie* into English, *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 274-283, <http://dx.doi.org/10.1080/10749039.2016.1186193>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brasil, V. Z., Ramos, V., Milistetd, M., Culver, D. M. y do Nascimento, J. V. (2018). The learning pathways of Brazilian surf coach developers. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 13(3), 349-361. <https://doi.org/10.1177/1747954117739717>
- Bricker, L. A. y Bell, P. (2014). "What comes to mind when you think of science? The perfumery!": Documenting science-related cultural learning pathways across contexts and timescales. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(3), 260-285.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Bronkhorst, L. y Akkerman, S. (2016). At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review*, 19, 18-35. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.001>
- Brown, J. S. y Duguid, P. (2000). The social life of information. *First Monday*, 5(4). <https://doi.org/10.5210/fm.v5i4.738>
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-21. <http://dx.doi.org/10.1086/448619>
- Burkitt, I. (2019) Emotions, Social Activity and Neuroscience: The Cultural-Historical Formation of Emotion. *New Ideas in Psychology*, 54, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2018.11.001>
- Camia, C. y Habermas, T. (2020). *Explaining change of life narratives over time*. *Memory*, 28, 655-668. <https://doi.org/10.1080/09658211.2020.1761397>

- Campos, V. (2016). *Learner Identity: Os outros significativos na Construção da identidade de aprendiz*. [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona.]
- Cartun, A., Kirshner, B., Price, E. y York, A. (2014). Friendship, Participation, and Site Design in Interest-Driven Learning among Adolescents. En Joseph L. Polman, Eleni A. Kyza, D. Kevin O'Neill, Iris Tabak, William R. Penuel, A. Susan Jurow, Kevin O'Connor, Tiffany Lee y Laura D'Amico (Eds.). *Learning and Becoming in Practice: The International Conference of the Learning Sciences (ICLS)* (Vol. 1, pp. 348-353). International Society of the Learning Sciences.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Alianza Editorial.
- Clarà, M. (2016). The many lives of the word Peerezhivanie. *Mind, Culture and Activity*, 23, 339-342. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1199700>
- Clarà, M. (2020). Meaning and the mediation of emotional experience: Placing meadiational meaning at the center of psychological processes. *New Ideas in Psychology*, 58, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.100776>
- Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Universitat de Barcelona.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Harvard University Press.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*, 11(41), 131-142.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Alianza.
- Coll, C. (2004). Redefinir lo básico en la educación básica. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 80-84.

- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo en la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1).
- Coll, C. (2007). El bàsic imprescindible i el bàsic desitjable: un eix per a la presa de decisions curriculars en l'educació bàsica. En C. Coll (Dir.), *Curriculum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar* (pp. 227-247). Editorial Mediterrània.
- Coll, C. (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En A. Marchesi, J.C. Tedesco y C. Coll (Coords.), *Reformas educativas y calidad de la educación* (pp.101-112). OEI Santillana.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 47-66.
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En Rodríguez Illera, J.L. (Comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156-170). Universitat de Barcelona. <https://doi.org/10.1344/106.000002060>
- Coll, C. (2016). La personalització de l'aprenentatge escolar. El què, el per què i el com d'un repte indefugible. A J. M. Vilalta (Dr.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015* (pp. 43-104). Fundació Bofill.
- Coll, C. (Coord.) (2018). *La personalización del aprendizaje escolar*. Editorial Graó.
- Coll, C. (2019). Prólogo. En F. Díaz-Barriga, *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. SM Ediciones.
- Coll, C. y Falsafi, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 353, 211-233.
- Coll, C. y Martin, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *Prelac*, 3, 6-73.
- Coll, C. y Rodríguez Illera, J. L. (2008). Alfabetización, nuevas alfabetizaciones y alfabetización digital: Las TIC en el curriculum escolar. En C. Coll y C. Monereo

- (Eds.), *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación* (pp. 325-347). Morata.
- Coll, C. y Solé, I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 16-20.
- Collins, A. y Halverson, R. (2010). The second educational revolution: rethinking education in the age of technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 18-27. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00339.x>
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). Ubiquitous learning: An agenda for educational transformation. En B. Cope y M. Kalantzis (Eds.), *Ubiquitous Learning* (pp. 3-14). University of Illinois Press.
- Costal, A. y Dreier, O. (2006). *Doing Things with Things: The Design and Use of Everyday Objects*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315577920>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five Approaches* (3ª Ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2018) *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing among Five Approaches*. (4ª Ed.). SAGE Publications.
- Crouch, M. y McKenzie, H. (2006). The logic of small samples in interview-based qualitative research. *Social Science Information*, 45(4), 483-499. <https://doi.org/10.1177/0539018406069584>
- Daniels, H. (2010). Motives, emotion, and change. *Cultural-historical psychology*, 6(2), 24-33.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Díaz-Barriga, F. (2018). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. SM Ediciones.
- Díaz-Barriga, F., López-Ramírez, J. L. y López-Banda, E. A. (2020). Trayectorias personales de aprendizaje y currículo flexible: La perspectiva de los estudiantes universitarios de psicología. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 11(30). <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.585>

- DiGiacomo, D. K., Van Horne, K., Van Steenis, E. y Penuel, W. R. (2018). The material and social constitution of interest. *Learning, culture and social interaction*, 19, 51-60. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.04.010>
- Dillon, P., Bayliss, P., Stolpe, I. y Bayliss, L. (2008). What Constitutes 'Context' in Sociocultural Research? How the Mongolian Experience Challenges Theory, *Transtext(e)s Transcultures*, 18-31. <https://doi.org/10.4000/transtexts.244>
- Dreier, O. (1999). Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social. *Psicología y Ciencia Social*, 3(1), 30-51.
- Dreier, O. (2003). Learning in Personal Trajectories of Participation. En N. Stephenson, H. Radtke, R. J. Jorna y H. J. Stam (Eds.), *Theoretical Psychology. Critical Contributions* (pp. 20-29). Captus University Publications.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in everyday life*. Cambridge University Press.
- Dreier, O. (2009). Persons in structures of social practice. *Theory y Psychology*, 19(2), 193-212.
- Dreier, O. (2016). Conducción de la vida cotidiana. Implicaciones para la Psicología Crítica. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 2(2), 4-23. <http://dx.doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.3.1.2017.43.93-108>
- Dreier, O. (2017). Personalidad y la conducción de la vida cotidiana. *Revista Digital Internacional De Psicología Y Ciencia Social*, 2(2), 256-271. <https://doi.org/10.22402/j.rdipecs.unam.2.2.2016.42.256-271>
- Edwards, R. (2000). Lifelong learning, lifelong learning, lifelong learning. A recurrent education? En J. Field y M. Leicester (Eds.), *Lifelong Learning. Education Across the Lifespan* (pp. 3-11). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203183328>
- Edwards, R. (2009). Introduction: Life as a learning context? En R. Edwards, G. Biesta y M. Thorpe (Eds.), *Rethinking contexts for learning and teaching. Communities, activities and networks* (pp. 1-13). Routledge.
- Edwards, R., Biesta, G. y Thorpe, M. (Eds.). (2009). *Rethinking contexts for learning and teaching: Communities, activities and networks*. Routledge.

- Edwards, A. y Mackenzie, L. (2005). Steps towards participation: the social support of learning trajectories, *International Journal of Lifelong Education*, 24(4), 287-302, <https://doi.org/10.1080/02601370500169178>
- Engel, A. y Coll, C. (2021). La identidad de aprendiz: el modelo de Coll y Falsafi. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 17(1), 1-12.
- Engel, A., Fauré, J., Membrive, A., Merino, I. y Coll, C. (2019). The influence of parents in the discursive construction of technology-mediated learning experiences. *Mind, Culture and Activity*, 26(4), 323-335. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1685549>
- Engel, A. y Membrive, A. (2018). Contextos de actividad, experiencias de aprendizaje y trayectorias personales. En C. Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje* (pp. 19-22). Editorial Graó.
- Engel, A., Membrive, A., Rochera, M. J. y Coll, C. (2018). In-and out-of-school activities and their influence on attitudes and expectations regarding science and technology. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 16(46), 631-659.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y., Engeström, R. y Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5(4), 319-336. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(95\)00021-6](https://doi.org/10.1016/0959-4752(95)00021-6)
- Erstad, O. (2012). The learning lives of digital youth—beyond the formal and informal. *Oxford Review of Education*, 38(1), 25-43. <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.577940>
- Erstad, O. (2018). Trajectories of knowledge builders: A learning lives approach. *QWERTY - Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 13(2), 11-31. <https://doi.org/10.30557/QW000002>

- Erstad, O., Gilje, Ø. y Arnseth, H. C. (2013). Learning Lives Connected: Digital Youth across School and Community Spaces. *Comunicar*, 20(40), 89–98. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-09>
- Erstad, O., Gilje, Ø., Sefton-Green, J. y Vasbø, K. (2009), Exploring 'learning lives': community, identity, literacy and meaning. *Literacy*, 43, 100-106. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2009.00518.x>
- Erstad, O., Kumpulainen, K., Makitalo, A., Schroder, K.C., Pruulmann-Vengerfeldt, P. y Johannsdottir, T. (2016). *Learning across contexts in the knowledge society*. Sense publishers.
- Erstad, O. Miño, R. y Rivera-Vargas, P. (2021). Educational practices to transform and connect schools and communities. *Comunicar*, 29(66), 1–9. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-01>
- Erstad, O. y Sefton-Green, J. (2013). *Identity, community, and learning lives in the digital age*. Cambridge University Press.
- Erstad, O. y Silseth, K. (2019). Futuremaking and digital engagement: from everyday interest to educational trajectories. *Mind, Culture and Activity*, 26, 309–322. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1646290>
- Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity. Connecting meaningful learning experiences in and out of school*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316544884>
- Esteban-Guitart, M. (2021). L'articulació d'espais i temps educatius: les trajectòries personals d'aprenentatge com a focus de l'acció educativa. En Coll, C. y Albaigés, B. (Dir.) *L'estat de l'educació a Catalunya. Balanç i propostes per impulsar les oportunitats educatives*. Anuari 2020 (pp. 485-523). Fundació Bofill
- Esteban-Guitart, M., Coll, C. y Penuel, W. (2018). Learning across Settings and Time in the Digital Age. *Digital Education Review*, 33, 1-16. <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.%25p>
- Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., González-Patiño, J. y González-Ceballos, I. (2020). La personalización educativa en tiempos de cambio e innovación educativa. Un

- ejemplo ilustrativo. *Aula Abierta*, 49(4), 395-402.
<https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.395-402>
- Facer, K. (2011). *Learning Futures: Education, Technology and Social Change*. *Learning futures: Education, technology and social change*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203817308>
- Falsafi, L. (2011). La identidad de aprendiz. Un enfoque sociocultural sobre el modo en que las personas se reconocen y construyen como aprendices. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Falsafi, L. y Coll, C. (2011). La construcción de la Identidad de Aprendiz: coordenadas espaciotemporales. En C. Monereo y J. I. Pozo (Coords.), *La identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 77-98). Narcea.
- Fakhrutdinova, L. R. (2010). On the Phenomenon of “Perezhivanie”. *Journal of Russian and East European Psychology*, 48(2), 31-47. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405480203>
- Fauré, J., Membrive, A., Álvarez de León, A. y Largo, M. (22-29 de octubre de 2021) Abstracción y contextualización de experiencias subjetivas de aprendizaje como mecanismos para la construcción de la identidad profesional docente. [Comunicación oral]. II Simposio Nacional y I Simposio Iberoamericano de Epistemología Cualitativa y Teoría de la Subjetividad, Brasilia, Brasil.
- Fendler, R. y Miño-Puigcercós, R. (2015). New Learning Imaginaries : Youth Perspectives on Learning In and Outside School. *International Journal for Research on Extended Education*, 3(2), 23-35. <http://dx.doi.org/10.3224/ijree.v3i2.20887>
- Field, J. y Leicester, M. (2000). Introduction: Lifelong Learning or permanent schooling. En J. Field y M. Leicester (Eds.), *Lifelong Learning: Education across lifespan*. Routledge Falmer.
- Fivush, R., Habermas, T. y Reese, E. (2019). Retelling lives: Narrative style and stability of highly emotional events over time. *Qualitative Psychology*, 6(2), 156-166. <https://doi.org/10.1037/qup0000150>

- Fleer, M., González Rey, F. y Veresov, N. (Eds.). (2017). *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy*. Springer Science + Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Foucault, M. (1979). *La Arqueología del Saber*. Siglo XXI.
- Fullan, M. (2021). *The Right Drivers for Whole System Success*. Centre for Strategic Education.
- García-Borés, J. (2015). Psicología cultural socioconstruccionista. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 153-158.
- Gebre, E.H. y Polman, J.L. (2020). From “context” to “active contextualization”: Fostering learner agency in contextualizing learning through science news reporting. *Learning, Culture and Social Interaction*, 24, <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100374>
- Gil Flores, J. (2013). Medición del nivel socioeconómico familiar Measurement of the socioeconomic status in Primary Education students. *Revista de Educación*, 362, 6-17. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-362-162>
- Gilje, Ø. y Erstad, O. (2016). Authenticity, agency and enterprise education studying learning in and out of school. *International Journal of Educational Research*, 84, 58-67. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.05.012>.
- González, N., Moll, L. C. y Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- González-Patiño, J. y Esteban-Guitart, M. (2014). Some of the challenges and experiences of formal education in a mobile-centric society (MCS). *Digital Education Review*, 25(1), 64-86.- <https://doi.org/10.1344/der.2014.25.64-86>
- González Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.

- González Rey, F., Mitjáns, A. y Magalhães, D. (Eds.) (2019). *Subjectivity within Cultural-Historical Approach. Theory, methodology and research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-3155-8>
- Greeno, J. G. (1997). On Claims That Answer the Wrong Questions. *Educational Researcher*, 26(1), 5–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X026001005>
- Gutiérrez, K., Jurow, S. y Vakil, S. (2020). Social Design-Based Experiments. A Utopian Methodology for Understanding New Possibilities for Learning. En N.S. Nasir, C. D. Lee, R. Pea y M. McKinney de Royston (Eds.), *Handbook of the Cultural Foundations of Learning* (pp. 330-347). Routledge.
- Hammack, P. L. (2011). Narrative and the politics of meaning. *Narrative Inquiry*, 21(2), 311–318. <https://doi.org/10.1075/ni.21.2.09ham>
- Han, Y., De Costa, P. y Cui, Y. (2019). Exploring the language policy and planning/second language acquisition interface: ecological insights from an Uyghur youth in China. *Language policy*, 18, 65–86. <https://doi.org/10.1007/s10993-019-09535-y>.
- Hand, V., Penuel, W. R. y Gutiérrez, K. D. (2013). (Re)Framing educational possibility: Attending to power and equity in shaping access to and within learning opportunities. *Human Development*, 55(5-6), 250–268. <https://doi.org/10.1159/000345313>
- Haynes, K. (2012). Reflexivity in qualitative research. En C. Cassell y G. Symon (Eds.), *The Practice of Qualitative Organizational Research: Core Methods and Current Challenges* (pp. 72-89). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781526435620.n5>
- Heccht, M., Crowley, K. y Knutson, K. (2019). Becoming a naturalist: Interest development across the learning ecology. *Science Education*, 103(3), 691-713. <https://doi.org/10.1002/scce.21503>
- Hedegaard, M. (2009). Children's Development from a Cultural-Historical Approach: Children's Activity in Everyday Local Settings as Foundation for Their Development. *Mind, Culture, and Activity*, 16(1), 64–82. <https://doi.org/10.1080/10749030802477374>

- Hedegaard, M. (2012). Analyzing Children's Learning and Development in Everyday Settings from a Cultural-Historical Wholeness Approach. *Mind, Culture, and Activity*, 19(2), 127-138, <https://doi.org/10.1080/10749039.2012.665560>
- Hernández-Hernández, F., Sancho-Gil, J. M. y Domingo-Coscollola, M. (2018). Cartographies as spaces of inquiry to explore of teachers' nomadic learning trajectories. *Digital Education Review*, 33, 105-119. <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.105-119>
- Hibbert, P., Coupland, C. y MacIntosh, R. (2010). Reflexivity: recursion and relationality in organizational research processes, *Qualitative Research in Organizations and Management*, 5(1), 47-62. <https://doi.org/10.1108/17465641011042026>
- Hidi, S. y Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Hilppö, J., Chimirri, N. A. y Rajala, A. (2019). Theorizing Research Ethics for the Study of Psychological Phenomena from Within Relational Everyday Life. *Hu Arenas*, 2, 405-415. <https://doi.org/10.1007/s42087-019-00073-x>
- Hogg, L. y Volman, M. (2020). A Synthesis of Funds of Identity Research: Purposes, Tools, Pedagogical Approaches, and Outcomes. *Review of Educational Research*, 90(6), 862-895. <https://doi.org/10.3102/0034654320964205>
- Holland D. y Lave J. (2019). Social Practice Theory and the Historical Production of Persons. En A. Edwards, M. Fleer y L. Bøttcher (Eds.) *Cultural-Historical Approaches to Studying Learning and Development* (pp. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6826-4_15
- Holodynski, M. (2013). The Internalization Theory of Emotions: A Cultural Historical Approach to the Development of Emotions. *Mind, Culture, and Activity*, 20(1), 4-38. <https://doi.org/10.1080/10749039.2012.745571>
- Illeris, K. (2009). Lifelong Learning as a psychological process. En P. Jarvis (Ed.). *The Routledge international handbook of lifelong learning* (pp. 401-410). Routledge.

- Ito, M., Arum, R., Conley, D., Gutiérrez, K., Kirshner, B., Livingstone, S., Michalchik, V., Penuel, B., Peppler, K., Pinkard, N., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J., y Watkins, S. (2020). *The Connected Learning Research Network: Reflections on a Decade of Engaged Scholarship*. Connected Learning Alliance.
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J. y Watkins, S. (2013). *Connected learning: an agenda for research and design*. Digital Media and Learning Research Hub.
- Jarvis, P. (2007). Globalisation, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives. Routledge <https://doi.org/10.4324/9780203964408>
- Jarvis, P. (Ed.). (2008). *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning* (1ª Ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203870549>
- Jarvis, P. (2009). Learning to be a person in society: learning to be me. En K. Illeris (Ed.) *Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists ... in Their Own Words* (pp. 21-34). Routledge.
- Joffe, H. (2011). Thematic Analysis. En D. Harper y A. R. Thompson (Eds.), *Qualitative Research Methods in Mental Health and Psychotherapy: A Guide for Students and Practitioners*. John Wiley & Sons. <http://dx.doi.org/10.1002/9781119973249.ch15>
- Jornet, A. y Damşa, C. (2019). Unit of analysis from an ecological perspective: Beyond the individual/social dichotomy. *Learning, Culture and Social Interaction*, 100329. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100329>.
- Jornet, A. y Erstad, O. (2018). From learning contexts to learning lives: Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*. <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.1-25>
- Kaptelinin, V. (2005). The Object of Activity: Making Sense of the Sense-Maker. *Mind, Culture, and Activity*, 12(1), 4-18, https://doi.org/10.1207/s15327884mca1201_2
- Kaptelinin, V. y Nardi, B. A. (2006). *Acting with technology: Activity theory and interaction design*. The MIT Press.

- Kumpulainen, K. (2014). Pedagogies of Connected Learning: Adapting Education into the Twenty-First Century. En D. Hung, K. Y. T. Lim y Sh.-Sh. Lee (Eds.), *Adaptivity as a Transformative Disposition for Learning in the 21st Century* (pp. 31-41). Springer.
- Kumpulainen, K. (2016). Research learning across contexts: from dichotomies to a dialogic approach. *Querty*, 11(1), 11-25.
- Kumpulainen, K. y Rajala, A. (2015) Negotiating time-space contexts in students' technology-mediated interaction during a collaborative learning activity. *International Journal of Educational Research*, 84, 90-99. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.05.002>
- Largo, M., Saballa, D., Castelar, J. y Pereira, A. M. (2015). Procedimiento para la identificación y descripción de discursos sobre qué significa el aprendizaje y ser aprendiz en las construcciones discursivas de un foro de discusión en línea: un estudio piloto. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 26- 31.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609268>
- Lave, J. (1993). The practice of learning. En S. Chaiklin y J. Lave (Eds.), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context* (pp. 3-32). Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511625510.002>
- Lave, J. (2012). Changing Practice. *Mind, Culture, and Activity*, 19(2), 156-171. <http://dx.doi.org/10.1080/10749039.2012.666317>
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Leander, K. M y Hollett, T. (2017). The embodied rhythms of learning: From learning across settings to learners crossing settings, *International Journal of Educational Research*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2016.11.007>
- Leander, K. M. y Mckim, K. K. (2003). Tracing the Everyday "Sittings" of Adolescents on the Internet: a strategic adaptation of ethnography across online and offline

- spaces. *Education, Communication y Information*, 3(2), 211-240..
<http://dx.doi.org/10.1080/14636310303140>
- Leander, K. M., Phillips, N. C. y Taylor, K. H. (2010). The Changing Social Spaces of Learning: Mapping New Mobilities. *Review of Research in Education*, 34(1), 329–394. <http://dx.doi.org/10.3102/0091732X09358129>
- Legard, R., Keegan, J. and Ward, K. (2003). In-depth Interviews. En: Richie, J. and Lewis, J. (Eds.), *Qualitative Research Practice* (pp. 139-168), SAGE.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Prentice-Hall.
- Lemke, J. L. (2000). Across the Scales of Time: Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems. *Mind, Culture, and Activity*, 7(4), 273–290.
https://doi.org/10.1207/S15327884MCA0704_03
- Lemke, J. L. (2002). Becoming the Village: Education Across Lives. En G. Wells y G. Claxton (Eds.), *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on The Future of Education* (pp. 34-45). Blackwell..
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, Sec. I., de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. (2009). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 5422, del 10 de juliol de 2009, 56589 a 56682.
<https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/5422/950599.pdf>
- Llopart, M. y Esteban-Guitart, M. (2017). Strategies and resources for contextualising the curriculum based on the funds of knowledge approach: A literature review. *The Australian Educational Researcher*, 44(3), 255-274.
<https://doi.org/10.1007/s13384-017-0237-8>
- Llopart, M. y Esteban-Guitart, M. (2018). Funds of knowledge in 21st century societies: inclusive educational practices for under-represented students. A literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 50, 145-161.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1247913>

- Livingstone, S. y Sefton-Green, J. (2016). *The class. Living and learning in the digital age*. New York University Press.
- Ludvigsen, S., Rasmussen, I., Krange, I., Moen, A. y Middleton, D. (2011). Intersecting trajectories of participation: Temporality and learning. En S. Ludvigsen, A. Lund, I. Rasmussen y R. Säljö (Eds.), *Learning Across sites. New tools, infrastructures and practices* (pp. 105-121). Routledge.
- Maul, A., Penuel, W., Dadey, N., Gallagher, L.P., Podkul, T. y Price, E. (2016). Measuring experiences of interest-related pursuits in connected learning. *Education Technology Research and development*, 65(1), 1-28. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9453-6>
- Marchesi, Á. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Alianza
- Marchesi, Á., Martínez, R., y Martín, E. (2004). A longitudinal study on the influence of Compulsory Secondary Education students' sociocultural level on learning. *Journal for the Study of Education and Development*, 27(3), 307-323, <https://doi.org/10.1174/0210370042250059>
- Marchesi, Á., Tedesco, J. C. y Coll, C. (2009). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Fundación Santillana.
- Martín, E. (2016). El aprendizaje a lo largo y amplio de la vida. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 366, 18-25. <https://doi.org/10.14422/pym.i366.y2016.003>
- Membrive, A., Nieto, M. y Solari, M. (2021). Enseñar a reflexionar: Estrategias y experiencias que utilizan la reflexión para promover aprendizajes con sentido. *Cuadernos de Pedagogía*.
- Miño-Puigcercós, R. (2018). Young people's learning trajectories in the digital age. *Digital Education Review*, 33, 39-54. <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.39-54>
- Milrad, M., Wong, L.-H., Sharples, M., Hwang, G.-J., Looi, C.-K. y Ogata, H. (2013). Seamless Learning: An International Perspective on Next Generation Technology Enhanced Learning. En Z. L. Berge y L. Y. Muilenburg (Eds.), *Handbook of Mobile Learning* (pp. 95-108). Routledge.

- Misztal, A. (2020). From ticks to tricks of time: narrative and temporal configuration of experience. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 19, 59–78
<https://doi.org/10.1007/s11097-019-09616-7>
- Mok, N. (2017). On the concept of perezhivanie: A quest for critical review. En M. Fleer, F. González Rey y N. Veresov (Eds.), *Perezhivanie, emotions and Subjectivity. Advancing Vygotsky's Legacy* (pp. 19-45). Springer.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. y González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132–141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Nasir, N.S., McKinney de Royston, M., Barron, B., Bell, P., Pea, R., Stevens, R. y Goldman, S. (2020). Learning Pathways: How learning is culturally organized. En N.S. Nasir, C. D. Lee, R. Pea, M. McKinney de Royston (Eds.), *Handbook of the Cultural Foundations of Learning* (pp. 195-211). Routledge.
- Nielsen, K. N. (2008). Learning, Trajectories of Participation and Social Practice. *Outlines. Critical Practice Studies*, 10(1), 22–36.
- Oller, J, Engel, A. y Rochera, M. J. (2021). Personalizing learning through connecting students' learning experiences: an exploratory study. *The Journal of Educational Research*, 114(4), 404-417. <https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1960255>
- Oller, J., Largo, M., Merino, I. y Coll, C. (2020) Participación en actividades fuera de la escuela y su valor subjetivo un estudio exploratorio con niños y adolescentes. *Electronic journal of research in educational psychology*, 51(18). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i51.3302>
- Oswald, E. (2020). Getting to know other ways of knowing: boundary experiences in citizen science. *Theory and Practice*, 5(1), 1-15. <http://doi.org/10.5334/cstp.310>
- Pasupathi, M. (2001). The social construction of the personal past and its implications for adult development. *Psychological Bulletin*, 127(5), 651–672. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.5.651>

- Pasupathi, M. y Billitteri, J. (2015). Being and Becoming through Being Heard: Listener Effects on Stories and Selves. *International Journal of Listening*, 29, 1-18. <https://doi.org/10.1080/10904018.2015.1029363>.
- Pasupathi, M. y Wainryb, C. (2010). On telling the whole story: Facts and interpretations in autobiographical memory narratives from childhood through midadolescence. *Developmental Psychology*, 46(3), 735-746. <https://doi.org/10.1037/a0018897>
- Penuel, W. R. (2014). Studying science and engineering learning in practice. *Cultural Studies of Science Education*, 11, 89-104. <https://doi.org/10.1007/s11422-014-9632-x>
- Penuel, W. R. (2020). Promoting equitable and just learning across settings: Organizational forms for educational change. En N. S. Nasir, C. D. Lee, R. Pea y M. McKinney de Royston (Eds.). *Handbook of the Cultural Foundations of Learning* (pp. 348-364). Routledge.
- Penuel, W. R. y DiGiacomo, D. K. (2017). Connected learning. En K. Peppler (Ed.), *The Sage Encyclopedia of Out-of-School Learning* (pp. 132-136). SAGE.
- Penuel, W. R., DiGiacomo, D., Van Horne, K. y Kirshner, B. (2016). A Social Practice Theory of Learning and Becoming Across Contexts and Time. *Frontline Learning Research*, 4, 30-38. <http://dx.doi.org/10.14786/flr.v4i4.205>
- Pérez-Cabaní, M. L., Juandó, J. y Argelagós, E. (2015). Analysing a management model for competence-based university teaching, *Infancia y Aprendizaje*, 38(4), 872-908. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1076270>
- Pérez Gómez, A. I. (2010). Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 37-60.
- Pereira, M. A. (2018). *El impacto de las experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales de la información y la comunicación en la construcción de la identidad de aprendiz*. [Tesis de doctorado] Universitat de Barcelona.
- Pereira, M. A. y Díaz, D. (2016). Enseñar y aprender en el marco de la nueva ecología del aprendizaje: la influencia de las TIC en las prácticas docentes. En F. Negreiros, A.

- Barcelar y A. M. Pereira (Eds.), *Educação e sociedade: construtos histórico-culturais* (pp. 243-260). EDUFPI.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. W.W. Norton y Co.
<https://doi.org/10.1037/11494-000>
- Pimmer, C. (2016). Mobile Learning as Boundary Crossing: An Alternative Route to Technology-Enhanced Learning?. *Interactive Learning Environments*, 24(5), 979-990. <http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2015.1128211>
- Pinkard, N. (2019). Freedom of Movement: Defining, Researching, and Designing the Components of a Healthy Learning Ecosystem. *Human Development*, 62(1-2), 1-26. <https://doi.org/10.1159/000496075>
- Rajala, A., Hilppö, J., Lipponen, L. y Kumpulainen, K. (2013). Expanding the Chronotopes of Schooling for the Promotion of Students' Agency. En O. Erstad, y J. Sefton-Green (Eds.), *Identity, Community, and Learning Lives in the Digital Age* (pp. 107-125). Cambridge University Press.
- Rajala, A., Kumpulainen, K., Hilppö, J., Paananen, M. y Lipponen, L. (2016). Connecting learning across school and out-of-school contexts: A review of pedagogical approaches. En O. Erstad, K. Kumpulainen, Å.Mäkitalo, K., P. Pruuilmann-Vengerfeldt y T. Jóhannsdóttir (Eds.), *Learning across contexts in the knowledge society* (pp. 15-35). Sense publishers.
- Rajala, A., Martin, J., y Kumpulainen, K. (2016). Agency and learning: Researching agency in educational interactions. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 1-3. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.07.001>
- Renninger, K. A. y Hidi, S. E. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, 189-207.
- Rintala, H. y Nokelainen, P. (2020). Vocational Education and Learners' Experienced Workplace Curriculum. *Vocations and Learning* 13, 113-130. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09229-w>

- Ritella, G., Ligorio, M. B. y Hakkarainen, K. (2017). Theorizing space-time relations in education: the concept of chronotope. *Frontline Learning Research*, 4(4), 48-55. <https://doi.org/10.14786/flr.v4i4.210>
- Rodríguez Illera, J. L. (Comp.) (2013). *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Universitat de Barcelona. <https://doi.org/10.1344/106.000002060>
- Rogoff, B., Callanan, M., Gutiérrez, K. D. y Erickson, F. (2016). The Organization of Informal Learning. *Review of Research in Education*, 40(1), 356-401. <https://doi.org/10.3102/0091732X16680994>
- Roth, W. M. y Jornet, A. (2014). Towards a theory of experience. *Science Education*, 98, 106-126. <https://doi.org/10.1002/sce.21085>
- Roth, W. M. y Jornet, A. (2016). Perezhivanie in the light of the later Vygotsky's Spinozist turn. *Mind, Culture, and Activity*, 23, 315-324. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186197>
- Roth, S. y Erstad, S. (2016). Positional identities in educational transitions: connecting contemporary and future trajectories among multiethnic girls, *Ethnography and Education*, 11(1), 57-73, <https://doi.org/10.1080/17457823.2015.1040044>
- Ruddin, L. P. (2006). You Can Generalize Stupid! Social Scientists, Bent Flyvbjerg, and Case Study Methodology. *Qualitative Inquiry*, 12(4), 797-812. <https://doi.org/10.1177/1077800406288622>
- Salinas, J., de Benito, B., Moreno, J. y Lizana, A. (2022). Nuevos diseños y formas organizativas flexibles en educación superior: construcción de itinerarios personales de aprendizaje. *PIXEL-BIT. Revista de Medios y Educación*, 63, 65-91. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.91739>
- Säljö, R. (2009). Learning, Theories of Learning, and Units of Analysis in Research. *Educational Psychologist*, 44(3), 202-208. <https://doi.org/10.1080/00461520903029030>
- Sangrà, A., Raffaghelli, J. y Guitert-Catasús, M. (2019.) Learning ecologies through a lens: Ontological, methodological and applicative issues. A systematic review of the literature. *British journal of educational technology*, 50(4), 1619-1638.

- Sannino, A. (2020). Enacting the utopia of eradicating homelessness: toward a new generation of activity-theoretical studies of learning. *Studies in Continuing Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/0158037x.2020.1725459>
- Santamaría, A., Cubero, M., Prados, M. del M. y de la Mata, M. (2013). Posiciones y voces ante el cambio coeducativo: la construcción de la identidad del profesorado en la aplicación de planes de igualdad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 17(1), 27-41.
- Schuh, K. L. (2016). *Making meaning by making connections*. Springer.
- Sefton-Green, J. (2003). Informal Learning: Substance or style?. *Teaching Education*, 14(1), 37-51. <https://doi.org/10.1080/10476210309391>
- Sefton-Green, J. y Erstad, O. (2016). Researching “learning lives” – a new agenda for learning, media and technology. *Learning, Media and Technology*, 9884, 1-5.
- Sfard, A. y Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational researcher*, 34(4), 14-22.
- Sharples, M. (2015). Seamless learning despite context. En L-H. Wong, M. Milrad y M. Specht (Eds.), *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity* (pp. 41-55) Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-113-8_2
- Silseth, K. y Arnseth, H. C. (2021). Weaving together the past, present and future in whole class conversations: analyzing the emergence of a hybrid educational chronotope connecting everyday experiences and school science, *Mind, Culture, and Activity*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/10749039.2021.1964534>
- Silseth, K. y Erstad, O. (2018). Connecting to the outside: Cultural resources teachers use when contextualizing instruction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 17, 56-68 . <https://doi.org/doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.12.002>
- Solari, M. y Martín, E. (2018). Voces que nos conforman. La construcción de la identidad profesional de una orientadora novel desde una perspectiva sociocultural, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 32(3), 61-80.

- Solari, M. y Merino, I. (2018). La finalidad de la educación escolar hoy: formar aprendices competentes. En C. Coll (Coord.), *La personalización del aprendizaje escolar* (pp. 23-27). Editorial Graó.
- Stake, R. E. (1994). Case studies. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative research* (pp. 236-247). SAGE.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Subero, D. (2021). Desarrollando Fondos de Conocimiento: Prácticas Educativas Socialmente Justas en el Contexto Español. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 10(1), 13-25. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.001>
- Subero, D., Vujasinovic, E. y Esteban-Guitart, M. (2017). Mobilising funds of identity in and out of school. *Cambridge Journal of Education*, 47(2), 247-263. <https://doi.org/10.1080/030576X.2016.1148116>
- Super C. M. y Harkness, S. (2002). Culture Structures the Environment for Development. *Human Development*, 45, 270-274. <https://doi.org/10.1159/000064988>
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación*, 13(2), <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- Tasker, I. (2017). Temporal patterns of long-term engagement with learning an additional language. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 11(3), 241-252, <https://doi.org/10.1080/17501229.2017.1317259>
- Tedesco, J. C. (2007). *Gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina. 1ª reunión del grupo de expertos de la OEI sobre "Reformas educativas"*. [Documento de trabajo interno].
- Toh, S.-H., Coenen P., Howie E. K. y Straker, L. M. (2017). The associations of mobile touch screen device use with musculoskeletal symptoms and exposures: A systematic review. *PLoS ONE*, 12(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0181220>

- Usher, R. y Edwards, R. (2007). *Lifelong learning—signs, discourses, practices* (Vol. 8). Springer Science + Business Media.
- Valdés, A. (2016). *Experiencias clave en la construcción de la identidad de aprendiz*. [Tesis de doctorado] Universitat de Barcelona.
- Vadeboncoeur, J. A. (2006). Chapter 7: Engaging Young People: Learning in Informal Contexts. *Review of Research in Education*, 30(1), 239–278. <https://doi.org/10.3102/0091732X030001239>
- Vadeboncoeur, J. A. y Collier, R. J. (2013). Locating social and emotional learning in schooled environments: A Vygotskian perspective on learning as unified. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 201–225. <https://doi.org/10.1080/10749039.2012.755205>
- Vadeboncoeur, J. A., Kady-Rachid, H., y Moghtader, B. (2014). Learning in and across Contexts: Reimagining Education. *Teachers College Record*, 116(14), 339–358. <https://doi.org/10.1177/016146811411601401>
- van Oers, B. (1998). From context to contextualizing. *Learning and Instruction*, 8(6), 473–488. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(98\)00031-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(98)00031-0)
- Veresov, N. (2016). Perezhivanie as a phenomenon and a concept: questions on clarification and methodological meditation. *Cultural-historical psychology*, 12(3), 129–148. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120308>
- Veresov, N. y Flear, M. (2016). Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development. *Mind, Culture and Activity*, 23(4), 325–335. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186198>
- Verhoeven, M., Zijlstra, B. J. y Volman, M. (2021). Understanding school engagement: The role of contextual continuities and discontinuities in adolescents' learner identities. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100460. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100460>
- Vicerectorat de Recerca de la Universitat de Barcelona (2020). *Codi d'integritat en la recerca de la Universitat de Barcelona*. Universitat de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/166917>

- Virkus, S. (2019). The Use of Open Badges in Library and Information Science Education in Estonia. *Education for Information*, 35(2), 155-172. https://doi.org/10.1007/978-3-319-18669-6_13
- Vygotsky, L. S. (1994/1934). The problem of the environment. En R. van der Veer y J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 338-354). Blackwell Publishers.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky, vol. 1: Problems of general psychology*. Springer.
- Wang, M. (2020). "It is a constant struggle of trying to 'stick to my roots'": a narrative analysis of an immigrant's identities-in-making. *Critical Inquiry in Language Studies*, 17(3), 166-185. <https://doi.org/10.1080/15427587.2020.1713786>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la Mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Visor.
- Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. Open University Press.
- Wong, L-H. (2012). A learner- centric view of mobile seamless learning. *British Journal of Educational Technology*, 43(1), 19-23. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01245.x>
- Wong, L.-H. (2015). A brief history of mobile seamless learning. En L-H. Wong, M. Milrad y M. Specht (Eds.), *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity* (pp. 3-40). Springer. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-981-287-113-8_1
- Wong, L.-H. y Looi, Ch.-K. (2011). What seems do we remove in mobile-assisted seamless learning? A critical review of the literature. *Computers y Education*, 57(4), 2364-2381. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.007>
- Wong, L.-H., Milrad, M. y Specht, M. (Eds.) (2015). *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity*. Springer-Verlag.

Referencias

Yin, R. K. (2006). Case Study methods. En J.K. Green, G. Camilli y P.B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in Education Research* (pp. 111-122). L. Erlbaum

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (Vol. 6). SAGE.

Anexos

Anexo I. Guion de la entrevista

Objetivos de la entrevista:

- Identificar los contextos y actividades en las que participan los jóvenes
- Conocer en cuáles de estas actividades el sujeto considera que aprende
- Describir los elementos y las características de las experiencias subjetivas de aprendizaje de los jóvenes
- Indagar en las relaciones entre experiencias de aprendizaje a través de diferentes contextos

Dimensiones o focos:

- Contextos y actividades
- Experiencias subjetivas de aprendizaje
- Relaciones entre experiencias

Abordaje:

- La entrevista suele iniciarse con la primera dimensión (la participación en actividades y contextos) o la segunda (las experiencias subjetivas de aprendizaje), antes de dar paso a la tercera dimensión (la exploración de las relaciones entre experiencias).
- A partir de cualquiera de estas dos entradas se pueden explorar las dimensiones siguientes, de dos maneras: 1) con una entrada global que permita un mapeo de actividades y experiencias de aprendizaje seguida de la exploración en profundidad de algunas de ellas; 2) una entrada concreta por la exploración en profundidad de una actividad y experiencia de aprendizaje seguida de la exploración en profundidad de otra nueva actividad y experiencia.
- Las preguntas que hay en el guion se corresponden a una entrada por actividades (¿Qué actividades haces? ¿Qué aprendes ahí? ¿Con qué se relaciona?), pero pueden adaptarse a una entrada por experiencias (¿Qué aprendizajes han sido importantes para ti? ¿Dónde y en qué momento los hiciste? ¿Con qué se relaciona?).
- Es el propio desarrollo de la conversación y las respuestas de los y las participantes lo que marcará el uso de uno u otro abordaje.

| Dimensiones y subdimensiones | Posibles preguntas para el abordaje |
|--|--|
| 1. Actividades y contextos de actividad 1.1. Objeto de la actividad 1.2. Importancia y motivos 1.3. Coordenadas espacio-temporales 1.4. Contexto socio-institucional | <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué actividades realizas habitualmente? ▪ ¿Qué actividades de las que haces habitualmente te gustan más y por qué? ▪ ¿Qué actividades de las que haces habitualmente te parecen más importantes, aunque no sean las que más te gustan, y por qué? ▪ ¿Por qué realizas ese tipo de actividades? ▪ ¿Siempre has hecho las mismas o antes hacías otras diferentes? ▪ ¿Cuáles han sido las más importantes para ti a lo largo de tu vida? ▪ ¿Cuándo empezaste a hacer eso y por qué? ▪ ¿Seguiste realizando eso o algo similar y por qué? ▪ ¿Dónde realizas/realizabas esa actividad? ▪ ¿Siempre la hacías en el mismo lugar? ▪ ¿Eso mismo lo haces/hacías en diferentes sitios? |
| 2. Experiencias subjetivas de aprendizaje 2.1. Contenido y tipo de aprendizaje 2.2. Coordenadas espacio-temporales 2.3. Organización de la actividad y condiciones de participación 2.4. Actores implicados y artefactos empleados 2.5. Valoración y emociones 2.6. Visión de uno mismo como aprendiz 2.7. Visión sobre el aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Piensas que aprendes algo haciendo esto? ▪ ¿Qué tipo de cosas aprendes? ▪ ¿Siempre aprendes aquí? ▪ ¿Siempre aprendes estas cosas o las aprendes puntualmente? ▪ ¿Hay otras cosas que también aprendas? ▪ ¿Qué es lo más importante que aprendes en esas situaciones? ▪ ¿Recuerdas algo que hayas aprendido que haya sido muy importante para ti? ▪ ¿Podrías darme un ejemplo de algo que hayas aprendido haciendo eso? ▪ ¿Qué aprendiste? ▪ ¿Qué crees que te llevó aprender aquello? ▪ ¿Qué hiciste para aprenderlo? ▪ ¿Cómo lo aprendiste? ▪ ¿Con quién estabas en ese momento? ▪ ¿Alguien te ayudó a aprenderlo? ▪ ¿Crees que lo hubieras podido aprender sin ayuda de esa/s persona/s? ▪ ¿Cómo te sentías mientras realizabas esa actividad? ¿Cómo te sentiste cuando lograste (o no) aprender aquello? ▪ ¿Te gusta aprender ese tipo de cosas y por qué? ▪ ¿Es importante para ti aprenderlas y por qué? ▪ ¿Para qué crees que te sirve eso que aprendiste? ▪ ¿Se te da bien aprender ese tipo de cosas? ▪ ¿Hay algo en común en tu manera de aprender en estas diferentes experiencias? ▪ ¿Qué hay de diferente? ▪ ¿Consideras que puedes aprender en cualquier lugar o situación? ▪ ¿Qué significa para ti aprender? |

3. Relaciones entre experiencias de aprendizaje

3.1. Contenido y tipo de relaciones entre experiencias

3.2. Valoración y emociones asociadas a la relación

- ¿Eso que aprendes cuando haces esa actividad, lo aprendes también en otros lugares?
 - ¿Habías aprendido lo mismo en otros sitios antes? ¿Aprendes cosas similares en otros sitios?
 - ¿Lo que aprendes ahí lo relacionas con algo que hagas en otros sitios?
 - ¿Hay otros lugares o momentos donde también hagas esta actividad?
 - ¿Aprendes allí algo también?
 - ¿Volviste a aprender algo relacionado con eso más tarde?
 - ¿Qué tienen en común los aprendizajes que realizaste en ambos sitios?
 - ¿Qué tienen de diferente?
 - ¿Qué hiciste para conseguir aprender eso en esa otra situación?
 - ¿Cómo te sentiste en ambas situaciones?
 - ¿Crees que es diferente o similar la manera en la que aprendiste eso en ambos lugares? ¿En qué?
 - ¿Lo que aprendiste en la primera actividad, te sirvió para algo en otras actividades?
 - ¿Hay algo que hubieses aprendido antes que te sirvió para aprender mejor en ese momento?
 - ¿Fueron para ti igual de importantes esas dos situaciones?
 - ¿Por qué es importante para ti?
 - ¿Crees que es importante que lo aprendas en más de un lugar/momento? ¿Por qué?
-

Anexo II. Protocolo de análisis

La finalidad del estudio empírico es explorar cómo los jóvenes construyen sus trayectorias personales de aprendizaje a partir de la re-co-construcción de sus experiencias subjetivas de aprendizaje, referidas a diferentes contextos de actividad, y del establecimiento de relaciones entre estas. Las preguntas principales que guían nuestro análisis son:

- ¿Cuáles son y cuál es la naturaleza de las construcciones discursivas que conforman una trayectoria personal de aprendizaje?
- ¿Cuáles son los contextos de actividad que constituyen los referentes situacionales de las experiencias subjetivas de aprendizaje? ¿Cuáles son sus características?
- ¿Cuáles son los elementos que conforman las experiencias subjetivas de aprendizaje de los jóvenes, relacionados tanto como con el contexto de actividad del referente situacional como con la vivencia personal de los aprendices?
- ¿Cuáles son los elementos a partir de los cuáles se establecen relaciones entre las diferentes experiencias de aprendizaje? ¿Qué tipo de relaciones pueden establecerse?

Para ello, hemos llevado a cabo un procedimiento de análisis temático en tres niveles:

| Nivel | Objetivo del análisis |
|-------|--|
| 1 | Identificación y contextualización discursiva de experiencias |
| 2 | Caracterización de las experiencias de aprendizaje y de los referentes situacionales |
| 3 | Exploración de las relaciones entre experiencias |

Nivel 1. Identificación y contextualización discursiva de experiencias

El objetivo del primer nivel de análisis es identificar las **experiencias de aprendizaje** que aparecen en la entrevista, la materia a partir de la cual los aprendices construyen su propia trayectoria personal de aprendizaje. No obstante, como podemos ver a partir de los primeros análisis, estas experiencias no aparecen de manera aislada, sino al hilo de una conversación y unas preguntas que tratan sobre aspectos variados y generales de sus trayectorias. Estos temas de conversación son lo que consideramos **ejes temáticos**, el hilo que nos permite entender de qué se estaba hablando en el momento en el que

emergen las experiencias de aprendizaje.

Además, en estos ejes temáticos a veces aparecen enunciados sin ningún referente situacional y que representan significados generales sobre el mundo y/o sobre uno mismo. Estos aparecen muchas veces dentro de las experiencias como aclaraciones, generalizaciones o conclusiones, pero otras veces son las experiencias las que aparecen dentro de estos discursos generalizados a modo de ejemplificaciones; y, en ocasiones, también aparecen de forma independiente. Por ello, identificar estos **significados generales** nos ayuda también a entender el contexto discursivo en el que se construyen las experiencias, ofreciéndonos información interesante sobre el proceso general de establecimiento de relaciones y de construcción subjetiva de las trayectorias de aprendizaje.

Nivel 1. Identificación y contextualización de experiencias

| Dimensión | Categoría | Código |
|------------------------------------|--|--------|
| Hilo de la conversación | Ejes temáticos | EJE |
| Participación en actividades (ACT) | Actividades | ACT |
| Experiencias de aprendizaje (EA) | Experiencia de aprendizaje específica | EAE |
| | Experiencias de aprendizaje genéricas | EAG |
| Significados generales (SI) | Significados generales sobre el mundo | SIG |
| | Significados sobre el aprendizaje | SIA |
| Significados sobre uno mismo (ID) | Significados generales sobre uno mismo | IDG |
| | Significados sobre uno mismo como aprendiz | IDA |
| Valoración de la propia entrevista | Valoración de la propia entrevista | META |

1.1. Ejes temáticos (EJE)

Los **Ejes temáticos (EJE)** sirven para dividir la entrevista en diferentes partes en función de cuál es el tema principal sobre el que se está hablando. Es un código que da paraguas a un conjunto de experiencias y otros significados generales que giran en torno a un mismo tema, permitiendo entender el contexto discursivo de estos. Los ejes temáticos no se codifican con una clasificación previa, sino que se pone el código “EJE” junto a una palabra que sea indicativa del eje temático. Estos códigos son de utilidad para organizar el análisis, y para agrupar y contextualizar el resto de códigos. Ejemplos: “EJE deportes”, “EJE futuro laboral”, “EJE familia”, “EJE intereses”.

1.2. Actividades (ACT)

Las **Actividades (ACT)** son fragmentos en los que se relata o se enumera la participación del sujeto en una o varias actividades sin establecer ninguna relación entre estas y el aprendizaje. Pueden tener referente situacional, como las experiencias de aprendizaje, pero se centran en la participación en actividades y no en el aprendizaje, por lo que no pueden ser consideradas como tal. Es difícil encontrar códigos ACT en las entrevistas, ya que en general estas giran siempre alrededor del aprendizaje. Por ello, conviene ser cauto y emplear el código únicamente cuando el fragmento no pueda relacionarse ni directamente ni indirectamente con otro fragmento vinculado con el aprendizaje.

Ejemplo de ACT:

V: Bueno, para empezar, ya que me gusta mucho los deportes y todo lo que tiene que ver con el ejercicio físico, intento diariamente hacer una o dos actividades que tengan que ver con esto. Correr o jugar con mis amigos en el parque a baloncesto fútbol. También yendo al gimnasio para hacer ejercicio físico. Una cosa es esta, luego... me gusta mucho la música y una vez por la semana voy a un coro y eso. Primero porque me gusta la música y luego por la compañía, o sea, somos amigos que vamos y lo pasamos muy bien [...] Bueno, me gusta mucho salir con los amigos. Mmm, para tomar unas copas, tomar un café. Me gusta mucho conversar con ellos de todos los temas, por todo. Eeh y si estoy solo pues quedo en casa, voy a ver unas pelis, eh, partido de fútbol o de baloncesto que me encanta, ooo a veces jugar videojuegos.

1.3. Experiencias de aprendizaje (EA)

Las **Experiencias de Aprendizaje (EA)** son fragmentos que relatan una experiencia del sujeto que se relaciona directa o indirectamente con su aprendizaje o con su participación en actividades que dan como resultado aprendizajes. Todas las experiencias de aprendizaje tienen al menos un **referente situacional**, esto es, que

aluden a alguna situación real o imaginada en la que el sujeto participa de una actividad. En esta, se puede situar al sujeto en un espacio/tiempo (específico o genérico) en el que ocurre alguna acción y que da como resultado un aprendizaje. En algunos casos, los sujetos no reconocen haber aprendido, pero reconstruyen su experiencia en términos del aprendizaje vivido o no vivido. En estos casos, también codificaremos EA. En resumen, los elementos que nos permiten identificar una experiencia de aprendizaje son:

- Un sujeto
- Una acción
- Un espacio/tiempo narrativo
- Un resultado de aprendizaje/construcción alrededor del aprendizaje

Sin estas características es imposible identificar un referente situacional para la experiencia de aprendizaje y lo tomaremos como un significado general en lugar de como una experiencia. Los elementos que conforman la unidad mínima de la experiencia de aprendizaje, no obstante, pueden ser muy variados en cuanto a complejidad y especificidad. Veamos dos ejemplos:

X: *En casa aprendí a valerme por mí misma.*

- Sujeto: yo
- Acción: aprender
- Espacio/tiempo narrativo: en casa
- Resultado de aprendizaje: valerme por mí misma

Y: *Cuando tenía 13 años, mi madre trabajaba y me mandaba a hacer la compra y a cuidar de mis hermanos. Yo iba al cole, a ver a mi abuela, y al llegar a casa me tocaba hacer de canguro. Eso me hizo ser mucho más autónomo.*

- Sujetos: mi madre, yo
- Acciones: trabajar, hacer la compra, cuidar de mis hermanos, ir al colegio, ver a mi abuela, hacer de canguro
- Espacio/tiempo narrativo: cuando tenía 10 años, al llegar a casa
- Resultado de aprendizaje: ser mucho más autónomo

Las experiencias de aprendizaje pueden ser de dos tipos, correspondientes a las dos categorías de esta dimensión:

- **Experiencias de aprendizaje específicas (EAE).** Experiencias que tienen un referente situacional único e identificable.
- **Experiencias de aprendizaje genéricas (EAG).** Experiencias que tienen un referente situacional general, o bien múltiples referentes situacionales, y que pueden ser consideradas un conjunto de vivencias que son re-co-construidas conjuntamente por tener algún elemento en común.

Ejemplo de EAE:

L: Me acuerdo con 15 años que vi el programa este de antena 3 de "Corea del norte" que ¿te acuerdas que llegaba un tío a Corea del Norte, que decía que "la realidad, no sé qué, no pueden hablar, tienen que ir todos peinados como él". Y se lo dije y mi padre me metió un rapapolvo, no, tampoco inculcándome su pensamiento, sino "¿Cómo lo sabes? No sé qué" Y me enseñó como formas alternativas de ver el telenoticias, en plan, yo qué sé. Y a través de eso aprendí formas de informarme de manera más crítica que no que te lo den a ti hecho. Yo qué sé, las- como las- las bolsas de noticias, en plan, directamente meterte (es super friki pero mi padre es así) meterte en la agencia rusa de noticias, la agencia china de noticias, la agencia europea de noticias. Y contrastar porque hay 5 en el mundo solo, y a partir de la europea comen Italia, España, no sé qué; a partir de la China comen India, no sé qué, no sé cuántos; y a partir de la estadounidense comen todos los países como Inglaterra, no sé qué. Y a partir de ahí yo creo que fue una forma de fomentar, en ese momento a los 15 años, que ahora no pueda- vea antena 3 y diga "esto no me lo creo" y poder ir- que no lo hago, pero podría, tengo las herramientas para hacerlo.

Ejemplo de EAG:

L: Entonces, yo por ejemplo, internet, he aprendido, muchísimo, muchísimo, muchísimo, sobre el veganismo. Porque en mi entorno, mis padres no son veganos, mis amigos no son veganos o no eran veganos, no he ido a una escuela de veganismo (h) entonces todo lo que sé lo he aprendido a través de internet. Cosas que a lo mejor me han despertado interés y no tengo de quién consumir, el internet es un foco de consumo de algo que yo quiero consumir y voy expresamente a eso. Buscar por google "quiero esto" y lo tienes. En cambio, si no tuviéramos esa herramienta, a lo mejor le digo a mi amigo "oye, háblame de esto" y no tiene ni idea. En concreto, yo qué sé, veganismo, he aprendido muchísimo sobre el género por internet, muchísimo, muchísimo. Y no en espacios de artículos científicos, sino de personas que comparten su opinión. A través de twitter, por ejemplo, a través de blogs, a través de páginas o canales de Youtube, pedagógicos, a través de podcast, a través de música que la he visto a través de internet.

1.4. Significados generales sobre el mundo (SI)

Los **Significados generales sobre el mundo (SI)** son fragmentos que hacen referencia a generalidades y que forman parte de las creencias o las concepciones del sujeto. Estos enunciados no tienen referente situacional, sino que se entienden como significados más o menos estables del sujeto que tiene sobre algún aspecto del mundo, excluyendo aquellos que hacen referencia a uno mismo. Estos significados pueden aparecer de diferentes modos. Por ejemplo, incrustados en las experiencias, cuando se expresan

estas generalizaciones mientras se relata una experiencia; como contenedores de experiencias, cuando se está elaborando un discurso sobre algo y se ejemplifica con experiencias; o bien de manera independiente a las experiencias. Hay dos tipos, correspondientes a las dos categorías de esta dimensión:

- **Significados sobre aspectos generales (SIG).** Enunciados que expresan una idea general que tiene el sujeto sobre algún elemento del mundo y que puede ser relevante para su trayectoria a pesar de no versar explícitamente sobre el aprendizaje.
- **Significados sobre el aprendizaje (SIA).** Enunciados que expresan algún aspecto sobre el modo de entender el aprendizaje del sujeto, incluyendo qué entiende por ser un aprendiz y otros elementos o características relacionados.

Ejemplo de SIG:

L: Todo lo que haces en un ámbito de tu vida y en- lo que lo haces en otro totalmente aislado, aunque tú no lo sepas y no quieras, está muy relacionado.

Ejemplo de SIA:

V: Cada persona tiene en torno a los temas- tiene su opinión. Tiene su experiencia, tiene su cultura, muchas cosas diferentes. Todos somos diferentes en mil de cosas, pienso yo. Y conversando con ellos, participando en un coro, hablando, sea por música o no, puedes abrir tus horizontes mentales, digamos. Intercambiar opiniones, intercambiar culturas, intercambiar experiencias. Y eso te hace más- que tengas más experiencia, que ves las cosas a través de una perspectiva diferentes.

1.5. Significados sobre uno mismo (ID)

Los **Significados sobre uno mismo (ID)** son fragmentos que hacen referencia a generalidades y que forman parte de las creencias o las concepciones del sujeto y que específicamente tratan sobre uno mismo o sobre uno mismo como aprendiz. Son un tipo de “significados generales (SI)”, por lo que comparten todas sus características, pero tienen la particularidad de tratar sobre el propio sujeto, lo que los hace suficientemente relevantes para ser considerados una dimensión aparte en el contexto de esta tesis. Las dos categorías de esta dimensión son:

- **Significados generales sobre uno mismo (IDG).** Enunciados que expresan una idea que tiene el sujeto sobre sí mismo y que puede ser relevante para su trayectoria a pesar de no versar sobre el aprendizaje.
- **Significados sobre uno mismo como aprendiz (SIA).** Enunciados que expresan una idea que tiene el sujeto de sí mismo como aprendiz.

Ejemplo de IDG:

V: *Sí. Siempre quiero participar, siempre, no puedo quedarme tranquilo.*

E2: *En todos los espacios.*

V: *En todos. Eso también me hace pensar que casi necesito esta interacción. Si alguien participa significa que quiere dar su opinión y quiere que le den- el otro que le dé el suyo- la suya. Quiere hacer cosas con el otro, quiere trabajar con los demás, quiere intercambiar opiniones, quiere estar de acuerdo o en desacuerdo. Eso puedo pensar.*

Ejemplo de IDA:

E: *De todas estas cosas que haces, ¿en- cuáles crees que son en las que aprendes más?*

L: *Mmmm, depende del momento de mi vida. Si tengo un momento de mi vida donde me es más importante según qué factores, a lo mejor donde más aprendo es con una pareja, por ejemplo, yo qué sé, que encuentre a alguien que sea tan cercano, tan- sí, tan- que tenga intimidad con él para poder aprender cosas con un nivel que con alguien que me cruzo por la calle o que veo los domingos en diables, no podría aprender. Depende del momento de mi vida me interesa más aprender o aprendo más porque estoy más cerca para poder aprender cosas con mi pareja, o con un amigo o con mi madre.*

1.6. Valoración de la propia entrevista (META)

La **Valoración de la propia entrevista (META)** es una categoría que permite identificar fragmentos en los que el participante habla sobre la propia experiencia de haber participado en la entrevista.

Ejemplo de META:

V: *Todas las cosas que describí, bueno, yo no lo había pensado antes, ahora lo pienso, pero todo lo que escribí es algo que se ha evolucionado a través de la interacción.*

Nivel 2. Caracterización de las experiencias de aprendizaje

El segundo nivel de análisis consiste en caracterizar diferentes aspectos de las experiencias de aprendizaje. Por ello, los fragmentos a codificar están contenidos bajo uno más grande, el de la experiencia (EAE, EAG). Estos códigos se aplicarán a los fragmentos específicos que contengan esta información, o a la totalidad de la experiencia cuando se traten del elemento vertebrador y más importante de esta. Las categorías surgen de un proceso recursivo de contraste entre los elementos teóricamente relevantes y aquellos que, sin estar considerados a priori, aparecen de manera recurrente en los datos.

Nivel 2. Caracterización de las experiencias de aprendizaje

| Dimensión | Subdimensión | Categoría | Código |
|------------------------------------|--|-----------------|---------------------------|
| Contexto temporal (TI) | Cronología | Pasada | TI pasada |
| | | Presente | TI presente |
| | | Futura | TI futura |
| | | Hipotética | TI hipotética |
| | | Indefinida | TI indefinida |
| | Duración | Extendida | TI extendida |
| | | Puntual | TI puntual |
| Contexto socio-institucional (CON) | Institucionalizado educativo formal | | CON formal |
| | Institucionalizado educativo no formal | | CON no formal |
| | Institucionalizado no educativo | | CON no educativo |
| | No institucionalizado | | CON no institucionalizado |
| | Indefinido | | CON indefinido |
| Aprendizajes (AP) | Tipología | Conceptual | AP conceptual |
| | | Procedimental | AP procedimental |
| | | Actitudinal | AP actitudinal |
| | | Indefinido | AP tipo indefinido |
| | Contenido | Sobre el mundo | AP mundo |
| | | Sobre uno mismo | AP identitario |

| | | | |
|---|-------------------------------------|----------------------------------|-------------------------|
| | | (identitario) | |
| | | Sobre uno mismo como aprendiz | AP aprendiz |
| | | Indefinido | AP contenido indefinido |
| Actores (AC) | Solo | | AC solo |
| | Familiares | | AC familiares |
| | Amigos | | AC amigos |
| | Pares, compañeros | | AC pares |
| | Profesores (educación formal) | | AC profesores |
| | Monitores, instructores, formadores | | AC monitores |
| | Otros | | AC otros |
| | Indefinido | | AC indefinido |
| Artefactos (AR) | Naturaleza | Digital | AR digital |
| | | Analógico | AR analógico |
| Condiciones de participación (PAR) | Obligatoriedad | | PAR obligatoriedad |
| | Flexibilidad | | PAR flexibilidad |
| Valoración (VAL) | Interés | | VAL interés |
| | Importancia | | VAL importancia |
| | Funcionalidad | | VAL funcionalidad |
| | Razones | | VAL Razones |
| Emociones | Valencia | Positiva | EMO positiva |

| | | |
|------------|------------|----------------|
| (EMO) | Negativa | EMO negativa |
| | Neutra | EMO neutra |
| | Indefinida | EMO indefinida |
| Intensidad | Fuerte | EMO fuerte |
| | Débil | EMO débil |

A continuación se definen las diferentes dimensiones y subdimensiones y se propone una definición operativa para cada una de sus categorías. En este nivel de análisis, cada vez que se menciona “experiencia” hace referencia a “experiencia de aprendizaje”.

2.1. Contexto temporal (TI)

La dimensión **Contexto temporal (TI)** hace referencia al momento en el que tiene lugar la vivencia de aprendizaje. La coordenada temporal es una característica definitoria del referente situacional de cualquier experiencia, por lo que todas las experiencias de aprendizaje deben codificarse con al menos un código de esta dimensión.

2.1.1. Cronología

La subdimensión *Cronología* nos permite ubicar en el tiempo una experiencia de aprendizaje en función de en qué momento tiene lugar. Las diferentes categorías son:

- **TI Pasada:** Referencia a una experiencia que sucedió en un tiempo anterior al momento vital en el que tiene lugar la entrevista.
- **TI Presente:** Referencia a una experiencia que tiene lugar en el momento vital en el que se encuentra el sujeto cuando tiene lugar la entrevista.
- **TI Futura:** Referencia a una experiencia proyectada hacia el futuro, que todavía no ha sucedido en el momento que tiene lugar la entrevista. Puede expresarse como un hecho que ocurrirá con seguridad, como una posibilidad o como un deseo.
- **TI Hipotética:** Referencia a una experiencia que según el sujeto no ha tenido lugar. Incluye tanto las experiencias proyectadas al futuro como suposiciones o alternativas posibles a experiencias que sí ocurrieron. Suelen aparecer en tiempos verbales futuros o subjuntivos.

- **TI Indefinida:** Referencia a una experiencia que no puede ubicarse cronológicamente en ninguno de los tiempos anteriores (pasado, presente o futuro).

Ejemplo de TI Pasada:

V: *La primera pregunta que me hizo cuando fui en el equipo era “¿qué notas tienes en la escuela?”. Eso me llamó mucho la atención, y me dijo “porque mira, aquí no somos un equipo de estudiantes malos” (h) y me llamó mucho la atención, no sabía qué tiene que ver tener buenas notas en la escuela con el juego de balonmano, o por qué le importaba- le importaría.*

Ejemplo de TI Presente:

V: *Pero ahora que lo estoy pensando, casi lo mismo pasa, aunque no participo en un equipo, lo mismo pasa en los deportes, cuando voy juego con mis amigos en el parque, en cualquier lugar, en el campo.*

Ejemplo de TI Futura:

L: *Pues, por ejemplo, las lenguas y la historia me pueden servir para adquirir cultura que eso es muy importante. Y las lenguas pues porque se me da bien y porque en un futuro si se me da bien, se me va a quedar en la cabeza y lo podré aprender, y así pues sabré más cosas nuevas.*

Ejemplo de TI Hipotética:

J: *Y claro, pues yo, pues voy a tener ya mi coche, o mi moto, no sé, quién sabe. Y claro, si se me rompe, o cualquier cosa, también me gustaría arreglarlo yo. O por ejemplo, tengo que poner... no sé, “me gustaría ponerle un alerón”... o leds, o cambiarle los altavoces y ponerle unos altavoces más buenos, o cambiar la radio y cualquier cosa. O “se me ha roto la pastilla de freno, se me ha roto... no sé, el radiador”. Y claro, tú compras las piezas y no es lo mismo que te lo monte alguien a que te lo monte- montarte tú mismo y encima que te funcione. Y que luego funcione y digas hostia, que me ha salido bien”. Y claro, eso es algo que me gusta.*

Ejemplo de TI Indefinida:

V: *Y conversando con ellos, participando en un coro, hablando, sea por música o no, puedes abrir tus horizontes mentales, digamos. Intercambiar opiniones, intercambiar culturas, intercambiar experiencias. Y eso te hace más- que tengas más experiencia, que ves las cosas a través de una perspectiva diferentes.*

2.1.2. Duración

La subdimensión *Duración* nos permite determinar la extensión en el tiempo de una experiencia determinada. Las diferentes categorías son:

- **TI Extendida:** Referencia a una experiencia que ocurre repetidas veces en un periodo de tiempo determinado.
- **TI Puntual:** Referencia a una experiencia que ocurre solo una vez en un momento determinado.

Ejemplo de TI Extendida:

L: Cuando yo era pequeña, ya me apuntaron al esplai, por ejemplo. Que desde que tengo 3 años he ido al esplai y no he dejado de ir nunca. Y creo que ese interés que me han transmitido ellos, no solo apuntándome, sino en las escenas cotidianas hablando como algo supernormal, como que ge- que me ha hecho generar a mí un interés...

Ejemplo de TI Puntual:

L: ... me sorprendió, me impresionó muchísimo, ver como una persona del Partido Popular era realmente tan cercana, tan próxima a la gente. Que en una campaña de encartelamiento estaba ella con su escalera y su marido y su hija, pegando carteles por todo el pueblo porque no había gente detrás del partido. Y dices... antes de conocer esto, yo me pensaba que ni siquiera ella movía un dedo para...

2.2. Contexto socio-institucional (CON)

La dimensión **Contexto socio-institucional (CON)** hace referencia tanto al espacio como a la actividad en la que sucede la experiencia de aprendizaje, así como a algunas de sus características definitorias que son relevantes desde el punto de vista de los objetivos de nuestra investigación. El contexto de actividad es una característica definitoria del referente situacional de cualquier experiencia, por lo que todas las experiencias de aprendizaje deben codificarse con un código de esta dimensión. Cuando no pueda identificarse con claridad el espacio, se empleará el código CON Indefinido. Las categorías de esta dimensión son:

- **CON Formal:** Referencia a un contexto institucionalizado cuya finalidad principal es la educativa y que tiene carácter acreditativo, como la escuela, el instituto o la universidad.
- **CON No formal:** Referencia a un contexto cuya finalidad principal es la educativa y que no tiene carácter acreditativo, como academias, clases particulares, o espacios de educación en ocio y tiempo libre. Cuando en una experiencia se menciona un contexto educativo no acreditativo, pero que menciona la existencia de clases, un instructor, profesor o monitor, se empleará este código.

- **CON No educativo:** Referencia a un contexto no educativo de carácter estructurado y reglado.
- **CON No institucionalizado:** Referencia a un contexto no estructurado ni explícitamente reglado. Incluye el contexto familiar por la poca formalización de su propósito educativo.
- **CON Indefinido:** Referencia a un contexto del cual no puede identificarse claramente la intencionalidad, la institucionalización ni la finalidad.

Ejemplo de CON Formal:

J: *Me gustó y ahora pues tengo que hacer una exposición a última hora sobre un tema de música. Que era coger un tema libre, yo cogí el tema sobre el hardstyle, y hemos estado haciendo un poco de la historia y todo esto. Y hasta que he acabado... he estado acabando el trabajo y a última hora tengo que exponerlo.*

Ejemplo de CON No formal:

V: *Cuando vamos en los ensayos, hay un maestro. La interacción que se avanza no es solo por él, pero lo de materia por lo menos empieza de él. Él es el que dirige las clases, que nos ofrece conocimientos. A lo mejor a veces entre nosotros también intercambiamos conocimientos de la materia. Pero la mayoría la ofrece él, pienso.*

Ejemplo de CON No educativo:

L: *Por ejemplo, en Hipàtia [asociación cultural feminista] llevamos dos años intentando hacer unos estatutos. Que sería algo muy fácil si desde mi punto de vista supercómodo "ah, si nos ponemos todas en un día, se hacen". Y llevamos dos años y aún no se han hecho. Es redactar tres hojas, que están en una base ya hechas y que las puedes cambiar. Y mi aprendizaje ha sido "Ostras, Laura, a lo mejor no todo el mundo tiene tu implicación".*

Ejemplo de CON No institucionalizado:

L: *Yo me acuerdo en el momento en el que aprendí inglés, en el que hice por aprender inglés es High School Musical. (...) Llegó High School Musical y yo veía todo en español, pero claro, las canciones no eran en español y "We are all in this together" yo no sabía que significaba eso. Entonces dije "hala, voy a mirar en internet qué significa esto" y entonces llegó la maravillosa vida de los lyrics. Y entonces poco a poco- en plan "lyrics, traducción", y desde pequeña fui a- cada cosa que no entendía de una canción "quiero entenderla, jo, qué rabia" y me iba a mirar qué significaba.*

Ejemplo de CON Indefinido:

J: *Porque claro, ahora nos hemos visto que comemos demasiado chocolate y chuches y de todo y decimos "esto no puede ser". Claro, a parte nos dejamos una pasta, tanta comida y*

todo. Estamos, salimos un día y a lo mejor nos pillamos tres botes de pringles y cada bote vale dos euros. Y nos dejamos ahí pues bastante. Pues dijimos “hostia pues hay que empezar a cuidarse” y la verdad que al final se nota.

2.3. Aprendizajes (AP)

La dimensión **Aprendizajes (AP)** hace referencia al resultado de los cambios experimentados por una persona fruto de su participación en una experiencia. Debido al carácter fenomenológico del estudio, es considerado aprendizaje todo aquello que el o la participante considere como tal. La existencia de un resultado de aprendizaje es una característica definitoria de la experiencia de aprendizaje, por lo que todas las experiencias de aprendizaje deben codificarse con al menos un código de esta dimensión. Cuando no se pueda identificar el tipo el contenido de aprendizaje, pueden usarse los códigos AP tipo indefinido y AP contenido indefinido, respectivamente.

2.3.1. Tipología

La subdimensión *Tipología* permite identificar la naturaleza de los aprendizajes realizados como fruto de la participación del aprendiz en la experiencia de aprendizaje. Las diferentes categorías son:

- **AP Conceptual:** Referencia a uno o varios aprendizajes de contenidos o competencias de carácter conceptual (hechos, conceptos e ideas), que no afectan directamente al posicionamiento o disposición del aprendiz frente a algo.
- **AP Procedimental:** Referencia a uno o varios aprendizajes de contenidos o competencias de carácter procedimental, que implican cambios en el proceso o ejecución de alguna tarea.
- **AP Actitudinal:** Referencia a uno o varios aprendizajes de contenidos o competencias de carácter actitudinal, que afectan directamente al posicionamiento o disposición del aprendiz frente a algo.
- **AP Tipo indefinido:** Referencia a uno o varios aprendizajes de los cuales no se puede identificar si hacen referencia a un tipo conceptual, procedimental o actitudinal.

Ejemplo de AP Conceptual:

L: En plan, cosas de compositores del renacimiento o del barroco, de música clásica que, sé todas esas cosas pero están en una cajita que no puedo compartir con nadie porque nadie sabe.

Ejemplo de AP Procedimental:

J: Y no sé, pintar... pintar las líneas del paso de cebra yo antes pensaba que era muy complicao "Hostia, tener que poner ahí la cinta para no pasarte, coger el rodillo, tener que pasar, y claro, dices, un rodillo" Y cuando empecé a trabajar aquí, es una máquina. Es una máquina que va como con un aerosol y vas pintando la línea.

Ejemplo de AP Actitudinal:

V: Más que todo de valores, que hablé antes, puedo pensar. Lo de materias y de conocimientos no tantas cosas de primaria. O a lo mejor gané cosas pero aunque no las tuviera podría aprenderlas en los próximos años, en los del ESO o de secundaria. Pero lo de valores y de principios y de amigos y de interacciones, esto sí que empecé seguro en la primaria. Seguí con mismos amigos, unos- algunos de ellos. Seguí comportar- respetar a los demás, respetar a los profesores... esto todo empezó desde la primaria. Por culpa de la familia, primero, y de amigos, segundo.

Ejemplo de AP Tipo indefinido:

N: O sea, biología, física, química, las adoro. O sea, yo en una clase de bio me puedo tirar la hora escuchando hablar a mi profesora y la disfruto. En química, formulando, en física entendiendo problemas... las disfruto. Hay clases que se me hacen cuesta arriba, porque o no me gusta el profe, cómo las da, o no es mi tema. Por ejemplo, informática, o sea, yo soy negada para los ordenadores, y a veces se me hace muy cuesta arriba cuando... por ejemplo, a ver, hay días que no, porque ya me dices tú, haciendo Microsoft Word, Excel, pues no hay mucha dificultad. Pero si hay un tema más complicado como ahora que estamos haciendo programación, se me hace eterno.

2.3.2. Contenido

La subdimensión *Contenido* permite distinguir si los aprendizajes resultantes de una experiencia de aprendizaje versan sobre el propio aprendiz (lo que sería un aprendizaje identitario, o construcción identitaria) o sobre otros aspectos del mundo. Las diferentes categorías son:

- **AP Mundo:** Referencia a uno o varios aprendizajes de contenidos o competencias que no tienen relación directa con uno mismo.
- **AP Identitario:** Referencia a uno o varios aprendizajes de contenidos o competencias que tienen relación directa con uno mismo.
- **AP Aprendiz:** Referencia a uno o varios aprendizajes de contenidos o competencias que tienen relación directa con uno mismo como aprendiz.
- **AP Contenido indefinido:** Referencia a uno o varios aprendizajes de los cuales no se puede identificar claramente si tienen que ver con el mundo, con uno mismo o con uno mismo como aprendiz.

Ejemplo de AP Mundo:

J: Empecé a ver una serie que estaba en HBO, que no me acuerdo... que se llamaba Westernworld creo, y la empecé a ver con el ex novio de mi madre. Me la empecé a ver en inglés. Era para aprender inglés,(...) Y ya pues me estoy siempre... yo por ejemplo, pelis también que he visto, por ejemplo, un puñado de veces, me las pongo en inglés y la misma frase la digo en inglés, me la repito, luego vuelvo a poner el trozo, lo digo bien, y sigo la peli hasta que... frases así en concreto que me gustan, que me llaman, las hago en inglés y hasta que acaba la peli.

Ejemplo de AP Identitario:

J: Por ejemplo, yo... no sabía que me gustaba la historia y me gusta. O sea, a mí, yo antes decía "bua, historia". Sí, se me daba bien porque se me daba bien porque era hostia- se me daba bien memorizar la historia. Decía "vale, tal año pasó esto, tal año pasó esto, y esta persona descubrió esto". Y claro, yo eso, yo a mí eso, lo aprendía porque era obligatorio aprendértelo en el colegio o en el insti. Pero claro, luego ahora en el insti, que ha venido una profesora nueva de historia, y cada vez me ha ido gustando más y ahora estoy haciendo un trabajo en historia que tengo que decirle a la profe si puedo empezar a hacerlo de los dioses nórdicos.

Ejemplo de AP Aprendiz:

V: Todos somos diferentes en mil de cosas, pienso yo. Y conversando con ellos, participando en un coro, hablando, sea por música o no, puedes abrir tus horizontes mentales, digamos. Intercambiar opiniones, intercambiar culturas, intercambiar experiencias. Y eso te hace más- que tengas más experiencia, que ves las cosas a través de una perspectiva diferentes. Estar de acuerdo o no, en desacuerdo, y eso es lo más interesante, para mí. Bueno, estar de acuerdo con uno sí que es bueno, a lo mejor tienen los mismos intereses, la misma perspectiva y tal. Pero lo más interesante, por decirlo así, es cuando no estás de acuerdo con el otro. Y no sé cómo definirlo, diferente. Es esta interacción de diferentes opiniones, diferentes experiencias y diferente cultura que se intercambian, y eso es para mí la interacción.

Ejemplo de AP Contenido indefinido:

N: Hubo un día que estaban poniendo los vídeos esos de la sexualidad ¿no? Pues eso lo considero importante, porque son temas que en el instituto no tratamos de esta manera tan abiertamente.

2.4. Actores (AC)

La dimensión **Actores (AC)** hace referencia a los otros presentes en las experiencias de aprendizaje relatadas. Los códigos de esta dimensión solo se emplearán si hay información al respecto, no siendo obligatorio su uso cuando no la hay. Las diferentes categorías son:

- **AC Amigos:** Referencia a la presencia o participación de amigos/as.
- **AC Solo:** Referencia a una experiencia asociada a una actividad realizada en solitario.
- **AC Familiares:** Referencia a la presencia o participación de familiares (madres, padres, hermanas, hermanos, tías, tíos, abuelas, abuelos, etc.).
- **AC Pares:** Referencia a la presencia o participación de compañeros o pares, que ocupan el mismo rol del participante pero no son considerados amigos.
- **AC Profesores:** Referencia a la presencia o participación de profesorado en espacios formales y acreditativos.
- **AC Monitores:** Referencia a la presencia o participación de monitores, tutores o instructores, que gestionan o apoyan el aprendizaje en espacios educativos no formales.
- **AC Otros:** Referencia a la presencia o participación de otras personas que no ocupan ninguno de los roles considerados (amigos, familiares, pares, profesores o monitores).
- **AC Indefinido:** Referencia a la presencia o participación de personas que ocupan algunos de los roles considerados (amigos, familiares, pares, profesores o monitores) pero que por la conversación no se puede deducir cuál.

Ejemplo de AC Amigos:

L: Y luego, a través de mis amigos, eeeh, también considero que aprendo muchísimo porque no solo tengo amigos en el sentido de una- de- "mi amigo es un puente para hacer actividades", sino que con tu amigo, directamente puede consumirlo y aprender cosas de esa persona. En plan, hacer intercambios de opiniones, haciendo debates, eh. Yo qué sé, cosas tan "mira qué grupo más guay he escuchado, escúchatelo" y a través de ese grupo poder conocer cosas que implícitamente van ahí, no sé.

Ejemplo de AC Solo:

V: Por ejemplo, lo que dije lo último, lo de estar solo en casa y ver unas pelis o jugar unos juegos, sí que puede hacer para aprender cosas. A través de una película, por ejemplo.

Ejemplo de AC Familiares:

L: *Y ahora mismo, de- sobre política, y ahora mismo noto que estoy en una época de mi vida que mis intereses van por una- por un camino que de mi madre estoy absorbiendo muchísimo conocimiento.*

Ejemplo de AC Pares:

J: *Por ejemplo, yo estoy con el que me ha venido a buscar, el Álvaro. Eeeh, somos los dos compañeros y claro, pues a lo mejor vamos algunos días juntos y otros no. Normalmente, al principio íbamos juntos. Luego nos cambiaron porque hablábamos mucho en el trabajo, nos reíamos mucho.*

Ejemplo de AC Profesores:

J: *Pues lo que hicimos aquí, la profe que sabe que me cuesta, pues cogimos un programa que se llama Duolingo y yo empecé ahí a hacer. (...) Pero claro, es algo que empecé a aprender por el programa también... y por la profe.*

Ejemplo de AC Monitores:

V: *A lo mejor era por- por culpa de mi entrenador, eso no lo sé, pero cuando pertenecía en este equipo de balonmano no puedo olvidar los primeros entrenamientos, que las primeras cosas que nos decía era sobre nuestro comportamiento, sobre respetar el oponente, sobre...*

Ejemplo de AC Otros:

N: *También aprendes cosas como... de muchos influencers que te cuentan cosas, pues a lo mejor una te sirve. Y eso. Por ejemplo, yo sigo a una- a una chica que es vegana que lleva una reserva y hace muchas recetas healthies y esas cosas y yo las- las cacheo, que uego nunca hago ninguna porque soy un desastre.*

Ejemplo de AC Indefinido:

X: *Por ejemplo, el otro día vino Vanesa y estuvimos buscando en internet hasta las tantas.*

2.5. Artefactos (AR)

La dimensión Artefactos (AR) hace referencia a las herramientas, instrumentos u otro tipo de recursos físicos y digitales presentes en las experiencias de aprendizaje relacionadas. Los códigos de esta dimensión solo se emplearán si hay información al respecto, no siendo obligatorio su uso cuando no la hay. Las diferentes categorías son:

- **AR Digital:** Referencia al uso de artefactos diseñados para la generación, transmisión, procesamiento o almacenamiento de datos y de las señales digitales (dispositivos electrónicos, aplicaciones móviles, redes sociales, etc.).

- **AR Analógico:** Referencia al uso de artefactos no digitales (libros, juegos de mesa, instrumentos musicales, equipamiento deportivo, etc.).

Ejemplo de AR Digital:

J: Normalmente vamos a mi casa y ponemos Youtube y nos ponemos a ver vídeos de, por ejemplo, unos chavales que son fitness y por ejemplo te dicen: "Cada semana, o sea, toda la semana, tienes que por ejemplo: lunes, cada lunes tienes que tomar tal comida, martes otra, miércoles otra y así cada día". Eeh... y luego también pues aprendes un poco lo que serán los ejercicios que tienes que hacer para mantenerte en forma, para no volver a ganar peso o cosas así.

Ejemplo de AR Analógico:

V: Jugando. Jugando nos gustaría jugar juegos de tabla (...) De mesa (h), y eran estas veces que podría captar mi mismo, sentir que ahora algo se- se- se crece aquí. Hay algo, esa dinámica. Aunque peleábamos, aunque los más pequeños no aceptábamos perder de los grandes, aunque yo qué sé, había una dinámica muy dinámica (h), muy fuerte.

2.6. Condiciones de participación (PAR)

La dimensión **Condiciones de participación (PAR)** hace referencia a las alusiones a características de la tarea o de la organización de la actividad en la que se enmarca la experiencia de aprendizaje.

- **PAR Obligatoriedad:** Referencia al carácter obligatorio o voluntario de la actividad a la que refiere la experiencia.
- **PAR Flexibilidad:** Referencia al carácter abierto y flexible, o cerrado y pautado, de la actividad a la que refiere la experiencia.

Ejemplo de PAR Obligatoriedad:

L: Porque el violín lo toco desde que tengo 4 o 5 años, he dado un montón de clases, me ha supuesto muchísimo esfuerzo llegar a dónde estoy, y con la guitarra lo he hecho porque me apetecía. El violín ha sido como una forma más impuesta... Sin embargo, ahora me gusta el triple que la guitarra. Pero ha sido algo más forzado desde pequeña, con un montón de clases, con un montón de horas de la profesora riñéndome porque no me salía una nota, de "tienes que llegar a esta canción, tienes que llegar a este nivel.

Ejemplo de PAR Flexibilidad:

J: Aquí en el SINS no pasa eso tan obligatorio. Claro, a lo mejor vas al Quercus o vas a otro

instituto y a lo mejor sí que las materias son más obligatorias. Pero aquí son obligatorias pero no son tan exageradas. Aquí a lo mejor te dejan un margen y dicen “Vale, va, te damos este tema pero tú ya puedes en el tema- pues puedes elegir tú lo que tú quieras”. Y ya es como que no es tan obligatorio. Lo ves todo como más light. Y eso al fin y al cabo está bien. Porque dices “hostia, no me están marcando tanto una pauta y al fin y al cabo a lo mejor, sí es un tema que yo no he elegido, pero luego el subtema que tiene, o sea, sí que lo he elegido yo. Que me ha llamado la atención y dices- y a lo mejor sí que empiezas a dedicar ya más horas y es cuando ya empiezas a aprender.

2.7. Valoración (VAL)

La dimensión **Valoración (VAL)** hace referencia a la valoración personal que hacen los individuos de su participación en la actividad en la que tiene lugar la experiencia de aprendizaje, de la experiencia de aprendizaje y/o de los aprendizajes realizados en esta. Así pues, códigos como VAL *importante* pueden hacer referencia tanto a la importancia de participar en una actividad como a la importancia de un aprendizaje realizado. Los códigos de esta dimensión solo se emplearán si hay información al respecto, no siendo obligatorio su uso cuando no la hay.

- **VAL interés:** Referencia al interés del aprendiz por participar en la actividad en la que tiene lugar la experiencia, la propia experiencia o sus resultados de aprendizaje.
- **VAL importancia:** Referencia a la importancia otorgada por parte del aprendiz a la actividad en la que tiene lugar la experiencia, la propia experiencia o sus resultados de aprendizaje.
- **VAL funcionalidad:** Referencia a que la voluntad o motivo del aprendiz para participar en la actividad en la que tiene lugar la experiencia, de la propia experiencia o sus resultados de aprendizaje.
- **VAL razones:** Referencia a las razones por las que el aprendiz participa en la actividad en la que tiene lugar la experiencia de aprendizaje.

Ejemplo de VAL interés:

J: Yo por ejemplo, antes, cuando yo empecé con la música, yo empecé de mis pelis favoritas a coger la banda sonora y hacer un remix. De esa banda sonora con mezcla de otra que sale en la misma peli o coger otra de otra peli y cosas así, mezclarla... Y claro, es algo que a mí me ha aficionado mucho porque las películas es como que... O sea, es algo que te llama, que no puede ser verdad pero a ti te gustaría que fuera verdad y claro, pues siempre está ahí el... ese gustillo que te da la película, o las series.

Ejemplo de VAL importancia:

V: *Era muy importante porque son clases de vida, digamos. Lo de balonmano es un deporte, puedes saberlo y bueno, ahora no puedo ni jugar ni tomar la pelota, pero las clases de esto, de comportamiento, de respetar al oponente, de- unos principios básicos que te pueden ayudar en toda la vida. Y en actividades diferentes, no en deportes, no en balonmano... Me parecen como principios sociales, principios básicos, fundamentales, de tu vida. De que somos seres humanos que vivimos en una sociedad, no vivimos solos, tienes que tener unos principios sociales, digo yo.*

Ejemplo de VAL funcionalidad:

L: *Para la Universidad de la vida. En plan, hay entidades en las que aprendo cosas que las podría poner en un currículum y me dirían "Muy bien, chica, esto no sirve para nada". Pero realmente me podrían servir a mí para poder aprender nuevas cosas, por ejemplo, a través de- de... Es que no sé cómo explicarme. De conocimientos implícitos que me podrán dar las capacidades para poder aprender nuevas cosas. Por ejemplo, emm, no sé cómo explicarme en esto. [Pero... en plan... A lo mejor, aprendo cosas (.) que me pueden servir a mí para poder crecer en aspectos que me interesaría crecer. O que no me interesaría pero me fuerzan a crecer en según qué aspectos.*

Ejemplo de VAL razones:

J: *Y yo ahora empiezo a jugar básicamente para evadirme un poco de- de- de lo que es el mundo y el día. Por el tema política y cosas así, que no me interesan mucho, pero... Es como que han cambiado mucho el mundo y también las guerras y todo, que no molan.*

2.8. Emociones (EMO)

La dimensión **Emociones (EMO)** hace referencia a la valoración emocional que hace el aprendiz de una experiencia de aprendizaje determinada. Estas emociones deben ser categorizadas en función de la valencia.

2.8.1. Valencia

La subdimensión *Valencia* permite conocer el tipo de emoción o sentimiento descrito por el participante, en función de si es positiva, negativa o neutra. Siempre que pueda identificarse en la conversación una referencia a una emoción, es obligatorio emplear alguna categoría de *Valencia*. Las categorías son:

- **EMO Positiva:** Referencia a una emoción que genera agrado o bienestar.
- **EMO Negativa:** Referencia a una emoción que genera desagrado o malestar.
- **EMO Neutra:** Referencia a una emoción que no genera ni agrado ni desagrado en el participante y/o que refleja una situación de indiferencia.

- **EMO Indefinida:** Referencia a una activación emocional sin que pueda identificarse su valencia.

Ejemplo de EMO positiva:

J: Claro yo he aprendido a tocar el piano entre comillas gracias al programa y tutoriales de youtube. Y claro, todo esto se nota que te apasiona, te llena, te gusta hacerlo, y cada día pues sigues ahí dándole hasta que al final aprendes.

Ejemplo de EMO negativa:

L: Y en cambio en asignaturas como estadística, técnicas de investigación, asignaturas que son más cuantitativas, en el sentido de conocimientos que a mí... Yo tenía amigas en la carrera que les encantaba esa asignatura, y yo decía "¿cómo puede ser? no te entiendo". Supongo que tu interés y todo lo que has ido viviendo que te ha llevado, igual que a alguien le parece superinteresante la bioquímica o la física o las matemáticas o la ingeniería y tú dices "¿cómo puedes tener interés por esto?"

Ejemplo de EMO neutra:

X: No sé, la verdad es que me daba bastante igual. Lo hacía porque era lo que tocaba en ese momento.

Ejemplo de EMO indefinida:

V: La primera pregunta que me hizo cuando fui en el equipo era qué notas tienes en la escuela. Eso me llamó mucho la atención, y me dijo "porque mira, aquí no somos un equipo de estudiantes malos" (h) y me llamó mucho la atención, no sabía qué tiene que ver tener buenas notas en la escuela con el juego de balonmano, o por qué le importaba- le importaría. Pero con todo su comportamiento y la interacción que dije antes entre los miembros, pero creo que él la ofreció. Creemos esta interacción por culpa de él. Era muy importante porque son clases de vida, digamos.

2.8.2. Intensidad

La subdimensión *Intensidad* permite conocer la intensidad de una determinada emoción. No siempre que pueda identificarse una emoción en una experiencia se puede identificar intensidad, por lo que no es obligatorio utilizar una categoría de esta subdimensión siempre que se haga referencia a una emoción. Las categorías son:

- **EMO Fuerte:** Referencia a una emoción vivida con alta intensidad o con una fuerte repercusión para el participante.
- **EMO Débil:** Referencia a una emoción vivida con baja intensidad o con una débil repercusión para el participante.

Ejemplo de EMO fuerte:

V: Bueno, todo lo que he aprendido me parece importante pero si tenía que estacar una, dos, tres cosas, primero sería algo que no se puede describir. Es esta sensación que me da de felicidad cuando cantamos todos juntos, digamos. Y a lo mejor eso pasa más en cuanto a los conciertos (la palabra que buscaba antes). A lo mejor porque hay más estrés a esta hora y el resultado, lo que me siento es algo único.

Ejemplo de EMO débil:

X: Mm... si tengo que definir una actividad como tal, no tengo problemas en hacer prácticamente nada, no sé si tenga favoritas o no, ah... pero bueno, supongo que pasar tiempo en sentirme bien con... con esta gente, con amigos, familia, y parejas es muy importante.

Nivel 3. Exploración de las relaciones entre experiencias

Las relaciones son enunciados o fragmentos que hacen referencia a relaciones entre dos o más actividades o experiencias de aprendizaje. Indican una conexión, desconexión, comparación, etc., entre EAs. Los fragmentos que indican relación pueden aparecer en el marco de una experiencia de aprendizaje o actividad, o bien contener una o varias de estas. Posiblemente también puedan aparecer asociadas a significados que no sean experiencias. En cualquier caso, y debido al carácter exploratorio de este aspecto del análisis, este nivel es independiente del resto, de modo que posteriormente podamos identificar regularidades y relaciones entre los diferentes elementos analizados en los otros niveles y este.

Nivel 3. Exploración de las relaciones entre experiencias

| Dimensión | Subdimensión | Categoría | Código |
|---------------------|--------------|--|---------|
| Relaciones (REL) | Elementos | Relación Tiempo | REL TI |
| | | Relación Contexto socio-institucional | REL CON |
| | | Relación Aprendizaje | REL AP |
| | | Relación Actores | REL AC |

| | | | |
|-----------|-------------|---------------------------------------|-------------------|
| | | Relación Artefactos | REL AR |
| | | Relación Condiciones de Participación | REL PAR |
| | | Relación Valoración | REL VAL |
| | | Relación Emociones | REL EMO |
| Tipología | Continuidad | Prolongación | REL Prolongación |
| | | Interrupción | REL Interrupción |
| | Aplicación | Aplicación | REL Aplicación |
| | | No aplicación | REL No aplicación |
| | Comparación | Semejanza | REL Semejanza |
| | | Diferencia | REL Diferencia |

Con el objetivo de describir la naturaleza de las conexiones o desconexiones entre experiencias de aprendizaje, hay dos dimensiones a las que podemos atender. Por un lado, a qué elementos de las experiencias subjetivas de aprendizaje son empleados en la reconstrucción discursiva como vertebradores de una relación determinada. Por ejemplo, si una relación entre experiencias se da por el tipo de contexto socioinstitucional, por los diferentes actores presentes o por las emociones vividas en las diferentes actividades. Por otro lado, a qué tipo de relación se establece entre las experiencias de aprendizaje, ya sea de continuidad o discontinuidad.

3.1. Elementos de la relación

En relación con los elementos que vertebran la conexión o desconexión entre experiencias de aprendizaje, estos se corresponden con las 8 dimensiones de las experiencias subjetivas de aprendizaje expuestas en el segundo nivel de análisis. En general, cuando los aprendices relacionan más de una experiencia de aprendizaje, el foco suele estar puesto en el objeto de aprendizaje, pero desde nuestra perspectiva estas relaciones también pueden realizarse a partir de otros elementos de la experiencia. Las categorías de esta dimensión son:

- **REL TI:** Relación entre dos o más experiencias en función del momento en el que tienen lugar los referentes situacionales, ya sea sincrónica o diacrónica.
- **REL CON:** Relación entre dos o más experiencias en función del tipo de contexto socio-institucional de los referentes situacionales.
- **REL AP:** Relación entre dos o más experiencias en función del contenido o el tipo de aprendizaje resultante de la participación en actividades diferentes.
- **REL AC:** Relación entre dos o más experiencias en función de los actores presentes en las actividades que conforman los referentes situacionales.
- **REL AR:** Relación entre dos o más experiencias en función de los instrumentos o artefactos presentes en las actividades que conforman los referentes situacionales.
- **REL PAR:** Relación entre dos o más experiencias en función de diferentes aspectos relacionados con las condiciones de participación de las actividades que conforman los referentes situacionales.
- **REL VAL:** Relación entre dos o más experiencias en función de diferentes aspectos relacionados con la valoración que hace el aprendiz de su participación en un contexto socioinstitucional o en una actividad, así como de los aprendizajes resultantes.
- **REL EMO:** Relación entre dos o más experiencias en función de las emociones que suscita al aprendiz su participación en un contexto socioinstitucional o en una actividad, así como de los aprendizajes resultantes.

Ejemplo de REL TI:

V: Puedo- puedo decir que la mayoría de estos choques de valores, por lo que hablaste antes, ha pasado en los últimos años. O sea, cada vez más, porque cuando estás más pequeño no las tienes, sus valores y su ideología no la tienes completa. Tampoco ahora la tengo completa, pero la tengo más grande. O sea, la he construido, tengo muchas cosas que defienden esta ideología que tengo yo. Cuando estás más pequeño no la tienes. Puede cambiar muy fácil. Y cuando- cada vez, cuando sigues, cuando eres más grande, construyendo cosas significa que lo haces más fuerte, más que se puede defender más por sí mismo.

Ejemplo de REL CON:

N: Fuimos a una de una empresa que al final fue un poco “pffff” la charla. Que nos explicaba cómo estaban teniendo un proyecto de ampliar de plantilla de mujeres y lo que era la plantilla obrera. Y eso no se me ha quedado tanto como conversaciones que he tenido con mis amigos, en plan en las que dices “pues, un amigo mío tiene los padres separados y la madre lleva la economía de la casa y lo lleva todo ella porque está sola”.

Ejemplo de REL AP:

L: *Psicología no la aprendo solo en la universidad, psicología la aprendo eh discutiéndome con mis mejores amigos, discutiéndome con- o creando un debate en el esplai, con los niños mismo, o en Castellors cuando discuten qué castillo se puede hacer mejor, en la Agrupa, en una asamblea, cuando hablamos de diferentes metodologías de trabajar. Yo qué sé, feminismo, no aprendo solo en el colectivo feminista, sería una- sería muy raro que f- que de feminismo aprendieras en cam-.*

Ejemplo de REL AC:

V: *Eh, la diferencia que veo no es tan por esta razón, o sea, por lo que uno es un programa fijo y el otro no, sino que en el uno, en el coro, hay un maestro. Mientras en lo de jugar somos unos amigos: lo planteamos, vamos y jugamos. Cuando vamos en los ensayos, hay un maestro. La interacción que se avanza no es solo por él, pero lo de materia por lo menos empieza de él. Él es el que dirige las clases, que nos ofrece conocimientos. A lo mejor a veces entre nosotros también intercambiamos conocimientos de la materia. Pero la mayoría la ofrece él, pienso. Esa es la diferencia que puedo ver entre las dos actividades.*

Ejemplo de REL PAR:

N: *Es como que me gusta mucho ir a mi bola, siempre, en el gimnasio, en los estudios, en todo, yo voy a mi bola y luego, mientras llegué al resultado final, pues me da igual. No seguir tus métodos... ¿sabes [...] Si yo estoy haciendo los deberes, pues estoy haciendo los deberes y luego ya volveré. Si estoy en el gimnasio, estoy en el gimnasio, no paro de hacer cosas.*

Ejemplo de REL AR:

V: *Puede pasar con otra gente, puede pasar con un libro, puede pasar con una charla que voy a escuchar... Pero es más probable que me conduzca en un cambio si es por un amigo. Porque compartimos muchas cosas y me va a pensar mucho más si un amigo mío dice lo contrario. (...) Mientras en una charla, por ejemplo, lo que dije, en un libro, a lo mejor no sé totalmente las experiencias y la cultura y el background del autor o del lector, así que es más fácil si no va su ideología en la misma ruta que con la mía, decir "bueno, bien que lo leí, bien que lo escuché, lo dejo".*

Ejemplo de REL VAL:

N: *Si- si tuviera que dejar de hacer cualquier cosa de mi tiempo libre, sería eso. 100%. Porque por ejemplo, el esplai me parece superimportante, porque lo disfruto, me lo paso bien y aprendo cosas. El inglés no lo voy a dejar porque es importante para mí, una lengua extranjera y ya me he acostumbrado y, no lo disfruto, las clases, pero tampoco las odio. Y el gimnasio vale que a veces estoy tres semanas sin ir, pero no me gustaría dejar de tener la posibilidad de ir.*

Ejemplo de REL EMO:

M: Yo quiero hacer investigación. A mí me gustaría trabajar en la Universidad... Y una cosa es que esta investigación tuviera una contribución social. O sea, que sirviera, y sirviera a todo el mundo, pero especialmente a la gente con la que yo siento un poco que son mi- un poco mi gente. Y no me refiero eh, a gente gitana. Pero bueno, a gente pues que por las condiciones sociales, lo que sea, tiene menos oportunidades que otros. O sea, a mí en la cuestión de la equidad, o sea, es transversal a nivel tanto de cómo me gusta aplicar mi conocimiento, como a qué aspiro investigar y contribuir ¿no?

3.2. Tipología de relaciones

En cuanto a la *tipología de relaciones*, de manera exploratoria planteamos una clasificación basada en las subdimensiones de prolongación, aplicación o comparación. En esta, uno o varios elementos de las experiencias de aprendizaje se ponen en relación, ya sea de continuidad o discontinuidad, por diferentes motivos. El elemento de la experiencia, usualmente, es el contenido o tipo de aprendizaje, pero también pueden establecerse relaciones entre los otros elementos de la experiencia.

3.2.1. Relaciones de prolongación

La subdimensión *Prolongación* permite identificar relaciones en las que alguno de los elementos de la experiencia se extiende de un contexto de actividad a otro, o bien surge en un contexto y se declara una ruptura respecto a otro.

- **REL Prolongación:** Tipo de relación en la que el aprendiz destaca que el elemento vertebrador de una experiencia de aprendizaje tiene continuidad en otra experiencia, ya sea porque se extiende o se prolonga en otro contexto de actividad.
- **REL Interrupción:** Tipo de relación en la que el aprendiz destaca que el elemento vertebrador de una experiencia de aprendizaje se interrumpe y no tiene continuidad en otra experiencia.

Ejemplo de REL Prolongación:

J: Y bueno, pues claro, por ejemplo, también va combinado mucho con la música. O sea, a mí el cine, las series y la música, va muy combinado. Porque claro, yo por ejemplo, antes, cuando yo empecé con la música, yo empecé de mis pelis favoritas a coger la banda sonora y hacer un remix. De esa banda sonora con mezcla de otra que sale en la misma peli o coger otra de otra peli y cosas así, mezclarla... Y claro, es algo que a mí me ha aficionado mucho porque las películas es como que.... O sea, es algo que te llama, que no puede ser verdad

pero a ti te gustaría que fuera verdad y claro, pues siempre está ahí el... ese gustillo que te da la película, o las series.

Ejemplo de REL Interrupción:

L: No lo sé, cosas más de disciplina pura, como lo del violín, que- cosas que están más obsoletas a nivel de todo mi núcleo, en el sentido de que si yo estudio algo que puedo poner en práctica con el esplai, luego en mi núcleo de amigos lo podré hablar porque tenemos unos intereses bastante si- bastante parecidos y podré ponerlo en práctica y podré des- desarrollar, nunca sé cómo decir- [Desarrollarlo. Y podré darle continuidad a eso. Pero a lo mejor, si aprendo que un compositor del barroco hizo esta pieza de música y luego esa pieza de música se relacionaba con este, una corchea, una no sé qué, es algo más de disciplina pura que a lo mejor en mi núcleo no lo puedo poner en práctica, pero ese conocimiento ya lo voy a tener.

3.2.2. Relaciones de aplicación

La subdimensión *Aplicación* sirve para identificar aquellas conexiones o desconexiones alrededor de la percepción del aprendiz de aplicación, transferencia o funcionalidad de un aprendizaje de un contexto a otro. A diferencia de las otras dos subdimensiones de la tipología de relaciones, las relaciones de aplicación hacen referencia, en principio, al contenido o tipo de aprendizaje más que a los otros elementos de la experiencia.

- **REL Aplicación:** Tipo de relación en la que el aprendiz destaca que aquello que ha aprendido en un contexto de actividad tiene una funcionalidad o una aplicación en otro contexto.
- **REL No aplicación:** Tipo de relación en la que el aprendiz destaca que aquello que ha aprendido en un contexto de actividad no tiene funcionalidad ni aplicación en otro contexto.

Ejemplo de REL Aplicación:

J: Yo por ejemplo, a mí bien el inglés no se me da, pero lo que se me da mejor es por ejemplo traducir. Por ejemplo, yo cojo una palabra y sé que por ejemplo, no sé, “game” en español pues sé que es juego. Y sé que por ejemplo si hago una frase con eso sé que tengo hacer la frase así. Luego también la profe también me enseña y claro, al fin y al cabo se me da bien traducir muchas palabras, y casi también es todo por los juegos. Claro, todos los juegos los tengo en inglés y al fin y al cabo aprendes bastante también de los juegos en inglés.

Ejemplo de REL No aplicación:

N: *Considero que muchas cosas no son útiles, porque a mí saber hacer un análisis de texto a lo mejor no me sirve para nada más que pa la sele. Tal cual. Pero considero que es importante, y que si está por e- si está escrito de- o sea, está dicho de tal persona debe de tener un poco de conocimiento básico, pues lo entiendo y lo comparto. Porque tampoco puede ser que una persona de 30 años no sepa leer ni escribir en catalán correctamente, o en castellano o en inglés.*

3.2.3. Relaciones de comparación

La subdimensión *Comparación* permite identificar relaciones en las que se equiparan o se confrontan dos o más experiencias de aprendizaje, por uno o varios elementos de las experiencias subjetivas de aprendizaje.

- **REL Semejanza:** Tipo de relación en la que el aprendiz equipara dos o más experiencias por su naturaleza o sus características comunes.
- **REL Diferencia:** Tipo de relación en la que el aprendiz contrapone o distingue dos o más experiencias por su naturaleza o sus características singulares.

Ejemplo de REL Semejanza:

L: *MMmmm, creo que cada una tiene algo diferente porque podría hacer grupos de asociaciones en las cuales estoy por diferentes razones, pero en todas está el poder crear un núcleo social de personas con las que puedas aprender. Porque al final, si voy a una entidad, no solo es para poder cambiar cosas para el mundo, hacer cosas para los demás, sino también me nutro yo misma de una asociación. Yo no voy a la Agrupa no solo para que el pueblo tenga más fiestas, sino yo voy a la agrupa porque aprendo de la agrupa. Gracias a la agrupa, a ser junta directiva, he aprendido cómo se lleva el registro de los socios de una asociación. Gracias a la agrupa he aprendido cómo se hace una instancia, y gracias a la agrupa sé cómo hacer una reunión directiva dentro de un órgano de gobierno. Entonces creo que no solo voy para aportar cosas a los demás, sino para que me aporten cosas y aprendizaje a mí misma. Igual que en el esplai. Gracias al esplai, cuando salga al mundo laboral, en este caso de psicóloga, habré aprendido cosas... como que me habré saltado un ¿esglá?, me habré saltado un escalón que no solo estoy en el esplai por los niños ni por el dinero, estoy haciendo currículum a veces en el esplai. (...) Entonces creo que tienen en común todas que puedo aprender de ellas, que puedo nutrirme, que no solo voy porque me lo paso bien, sino porque aprendo muchísimas cosas. Que no solo tienen que ver con la temática de la actividad, porque puedo aprender cosas...*

Ejemplo de REL Diferencia:

N: Como por ejemplo, en... con casi nadie tú puedes hablar de “uy, lo he dejado con mi pareja, pues estoy fatal”. Por ejemplo, con mis padres a mí no me sale hablar de estas cosas, con mis profesores menos. Y entonces tengo a mis amigos y claro, muchos de ellos han pasado por lo mismo y dices... pues es una manera de... Los conoces, les hablas. Como han pasado por cosas la mayoría similares a ti, pues es fácil apoyarse en ellos. Y puedo tener mi momento de “buaah, estoy depre porque me ha pasado esto. Me he peleado con el novio, lo he dejado con el novio, mi amiga me deja de la...” Cualquiera cosa se lo cuentas y seguramente hayan pasado por algo parecido. Entonces puedes hablar abiertamente del tema. Y eso me gusta.

Cuadro resumen

Nivel 1. Identificación y contextualización de las experiencias de aprendizaje

| Dimensión | Código | Definición |
|------------------------------|--------|---|
| Ejes temáticos | EJE | Hilo de la conversación, da paraguas a un conjunto de experiencias y otros significados generales que giran en torno a un mismo tema, permitiendo entender el contexto discursivo de estos. |
| Actividades | ACT | Fragmentos en los que se relata o se enumera la participación del sujeto en una o varias actividades sin establecer ninguna relación entre estas y el aprendizaje. |
| Experiencias de aprendizaje | EAE | Experiencias que tienen un referente situacional único e identificable. |
| | EAG | Experiencias que tienen un referente situacional general, o bien múltiples referentes situacionales, y que pueden ser consideradas un conjunto de vivencias que son (re)co-construidas conjuntamente por tener algún elemento en común. |
| Significados generales | SIG | Enunciados que expresan una idea general que tiene el sujeto sobre algún elemento del mundo y que puede ser relevante para su trayectoria a pesar de no versar sobre el aprendizaje. |
| | SIA | Enunciados que expresan algún aspecto sobre el modo de entender el aprendizaje del sujeto, incluyendo qué entiende por ser un aprendiz y otros elementos o características relacionados. |
| Significados sobre uno mismo | IDG | Enunciados que expresan una idea que tiene el sujeto sobre sí mismo y que puede ser relevante para su trayectoria a pesar de no versar sobre el aprendizaje. |
| | IDA | Enunciados que expresan una idea que tiene el sujeto de sí mismo como aprendiz. |
| Valoración de la entrevista | META | Fragmentos en los que el participante habla sobre la propia experiencia de haber participado en la entrevista. |

Nivel 2. Caracterización de las experiencias de aprendizaje

| Dimensión | Subdimensión | Código | Definición |
|------------------------------------|---------------------------|--|--|
| Contexto temporal (TI) | Cronología | TI pasada | Referencia a una experiencia que sucedió en un tiempo anterior al momento vital en el que tiene lugar la entrevista. |
| | | TI presente | Referencia a una experiencia que tiene lugar en el momento vital en el que se encuentra el sujeto cuando tiene lugar la entrevista. |
| | | TI futura | Referencia a una experiencia proyectada hacia el futuro, que todavía no ha sucedido en el momento que tiene lugar la entrevista. Puede expresarse como un hecho que ocurrirá con seguridad, como una posibilidad o como un deseo. |
| | | TI hipotética | Referencia a una experiencia que según el sujeto no ha tenido lugar. Incluye tanto las experiencias proyectadas al futuro como suposiciones o alternativas posibles a experiencias que sí ocurrieron. Suelen aparecer en tiempos verbales futuros o subjuntivos. |
| | TI indefinida | Referencia a una experiencia que no puede ubicarse cronológicamente en ninguno de los tiempos anteriores (pasado, presente o futuro). | |
| | Duración | TI extendida | Referencia a una experiencia que ocurre repetidas veces en un periodo de tiempo determinado. |
| | | TI puntual | Referencia a una experiencia que ocurre solo una vez en un momento determinado. |
| Contexto socio-institucional (CON) | CON formal | Referencia a un contexto institucionalizado cuya finalidad principal es la educativa y que tiene carácter acreditativo, como la escuela, el instituto o la universidad. | |
| | CON no formal | Referencia a un contexto cuya finalidad principal es la educativa y que no tiene carácter acreditativo, como academias, clases particulares, o espacios de educación en ocio y tiempo libre. Cuando en una experiencia se menciona un contexto educativo no acreditativo, pero que menciona la existencia de clases, un instructor, profesor o monitor, se empleará este código. | |
| | CON no educativo | Referencia a un contexto no educativo de carácter estructurado y reglado. | |
| | CON no institucionalizado | Referencia a un contexto no estructurado ni explícitamente reglado. Incluye el contexto familiar por la poca formalización de su propósito educativo. | |
| | CON indefinido | Referencia a un contexto del cual no puede identificarse claramente la intencionalidad, la institucionalización ni la finalidad. | |

Anexos

| | | | |
|-------------------|-----------|-------------------------|--|
| Aprendizajes (AP) | Tipología | AP conceptual | Referencia a uno o varios aprendizajes de contenidos o competencias de carácter conceptual (hechos, conceptos e ideas), que no afectan directamente al posicionamiento o disposición del aprendiz frente a algo. |
| | | AP procedimental | Referencia a uno o varios aprendizajes de contenidos o competencias de carácter procedimental, que implican cambios en el proceso o ejecución de alguna tarea. |
| | | AP actitudinal | Referencia a uno o varios aprendizajes de contenidos o competencias de carácter actitudinal, que afectan directamente al posicionamiento o disposición del aprendiz frente a algo. |
| | | AP tipo indefinido | Referencia a uno o varios aprendizajes de los cuales no se puede identificar si hacen referencia a un tipo conceptual, procedimental o actitudinal. |
| Contenido | | AP mundo | Referencia a uno o varios aprendizajes de contenidos o competencias que no tienen relación directa con uno mismo. |
| | | AP identitario | Referencia a uno o varios aprendizajes de contenidos o competencias que tienen relación directa con uno mismo. |
| | | AP aprendiz | Referencia a uno o varios aprendizajes de contenidos o competencias que tienen relación directa con uno mismo como aprendiz. |
| | | AP contenido indefinido | Referencia a uno o varios aprendizajes de los cuales no se puede identificar claramente si tienen que ver con el mundo, con uno mismo o con uno mismo como aprendiz. |
| Actores (AC) | | AC solo | Referencia a la presencia o participación de amigos/as. |
| | | AC familiares | Referencia a una experiencia asociada a una actividad realizada en solitario. |
| | | AC amigos | Referencia a la presencia o participación de familiares (madres, padres, hermanas, hermanos, tías, tíos, abuelas, abuelos, etc.). |
| | | AC pares | Referencia a la presencia o participación de compañeros o pares, que ocupan el mismo rol del participante pero no son considerados amigos. |
| | | AC profesores | Referencia a la presencia o participación de profesorado en espacios formales y acreditativos. |
| | | AC monitores | Referencia a la presencia o participación de monitores, tutores o instructores, que gestionan o apoyan el aprendizaje en espacios educativos no formales. |
| | | AC otros | Referencia a la presencia o participación de otras personas que no ocupan ninguno de los roles considerados (amigos, familiares, pares, profesores o monitores). |
| | | AC indefinido | Referencia a la presencia o participación de personas que ocupan algunos de los roles considerados (amigos, familiares, pares, profesores o monitores) pero que por la conversación no se puede deducir cuál. |

Anexos

| | | | |
|------------------------------------|--------------------|----------------|--|
| Artefactos (AR) | AR digital | | Referencia al uso de artefactos diseñados para la generación, transmisión, procesamiento o almacenamiento de datos y de las señales digitales (dispositivos electrónicos, aplicaciones móviles, redes sociales, etc.). |
| | AR analógico | | Referencia al uso de artefactos no digitales (libros, juegos de mesa, instrumentos musicales, equipamiento deportivo, etc.). |
| Condiciones de participación (PAR) | PAR obligatoriedad | | Referencia al carácter obligatorio o voluntario de la actividad a la que refiere la experiencia. |
| | PAR flexibilidad | | Referencia al carácter abierto y flexible, o cerrado y pautado, de la actividad a la que refiere la experiencia. |
| Valoración (VAL) | VAL interés | | Referencia al interés del aprendiz por participar en la actividad en la que tiene lugar la experiencia, la propia experiencia o sus resultados de aprendizaje. |
| | VAL importancia | | Referencia a la importancia otorgada por parte del aprendiz a la actividad en la que tiene lugar la experiencia, la propia experiencia o sus resultados de aprendizaje. |
| | VAL funcionalidad | | Referencia a que la voluntad o motivo del aprendiz para participar en la actividad en la que tiene lugar la experiencia, de la propia experiencia o sus resultados de aprendizaje. |
| | VAL razones | | Referencia a las razones por las que el aprendiz participa en la actividad en la que tiene lugar la experiencia de aprendizaje. |
| Emociones (EMO) | Valencia | EMO positiva | Referencia a una emoción que genera agrado o bienestar. |
| | | EMO negativa | Referencia a una emoción que genera desagrado o malestar. |
| | | EMO neutra | Referencia a una emoción que no genera ni agrado ni desagrado en el participante y/o que refleja una situación de indiferencia. |
| | | EMO indefinida | Referencia a una activación emocional sin que pueda identificarse su valencia |
| | Intensidad | EMO fuerte | Referencia a una emoción vivida con alta intensidad o con una fuerte repercusión para el participante. |
| | | EMO débil | Referencia a una emoción vivida con baja intensidad o con una débil repercusión para el participante. |

Nivel 3. Exploración de las relaciones entre experiencias

| Dimensión | Subdimensión | Código | Descripción |
|---------------------|--|-----------|---|
| Relaciones (REL) | Elementos | REL TI | Relación entre dos o más experiencias en función del momento en el que tienen lugar los referentes situacionales, ya sea sincrónica o diacrónica. |
| | | REL CON | Relación entre dos o más experiencias en función del tipo de contexto socio-institucional de los referentes situacionales. |
| | | REL AP | Relación entre dos o más experiencias en función del contenido o el tipo de aprendizaje resultante de la participación en actividades diferentes. |
| | | REL AC | Relación entre dos o más experiencias en función de los actores presentes en las actividades que conforman los referentes situacionales. |
| | | REL AR | Relación entre dos o más experiencias en función de los instrumentos o artefactos presentes en las actividades que conforman los referentes situacionales. |
| | | REL PAR | Relación entre dos o más experiencias en función de diferentes aspectos relacionados con las condiciones de participación de las actividades que conforman los referentes situacionales. |
| | | REL VAL | Relación entre dos o más experiencias en función de diferentes aspectos relacionados con la valoración que hace el aprendiz de su participación en un contexto socioinstitucional o en una actividad, así como de los aprendizajes resultantes. |
| | | REL EMO | Relación entre dos o más experiencias en función de las emociones que suscita al aprendiz su participación en un contexto socioinstitucional o en una actividad, así como de los aprendizajes resultantes. |
| | | Tipología | Continuidad |
| REL Interrupción | Tipo de relación en la que el aprendiz destaca que el elemento vertebrador de una experiencia de aprendizaje se interrumpe y no tiene continuidad en | | |

| | | |
|-------------|-------------------|--|
| | | otra experiencia. |
| Aplicación | REL Aplicación | Tipo de relación en la que el aprendiz destaca que aquello que ha aprendido en un contexto de actividad tiene una funcionalidad o una aplicación en otro contexto. |
| | REL No aplicación | Tipo de relación en la que el aprendiz destaca que aquello que ha aprendido en un contexto de actividad no tiene funcionalidad ni aplicación en otro contexto. |
| Comparación | REL Semejanza | Tipo de relación en la que el aprendiz equipara dos o más experiencias por su naturaleza o sus características comunes. |
| | REL Diferencia | Tipo de relación en la que el aprendiz contraponen o distingue dos o más experiencias por su naturaleza o sus características singulares. |

Criterios operacionales

1. Los niveles de análisis se codifican de manera independiente, por lo que pueden solaparse de cualquier modo los códigos referentes al nivel 1, nivel 2 y nivel 3.
2. Los códigos de nivel 1 no son mutuamente excluyentes y pueden solaparse, a excepción de el código ACT y cualquier código EA, ya que si se refiere al aprendizaje, siempre será considerado EA y no ACT.
3. Cuando dentro de una EA, se menciona otra EA con otro referente situacional, se codifica como una nueva EA (ya que los códigos de nivel 1 pueden solaparse).
4. Los códigos de nivel 2 siempre van asociados a una EA de principio a fin. No se selecciona el fragmento corto dentro de una EA, sino que se caracteriza toda la EA con ese código. De este modo, al realizar los informes, los significados aparecen en su contexto, y los fragmentos de EA aparecen caracterizados con todos sus códigos, ya que co-ocurren.
5. Cuando encontramos EA dentro de otras EA, se caracterizarán con sus códigos correspondientes de cada dimensión de manera independiente. Por ejemplo, si una EA a la que aplica el código VAL funcionalidad, se encuentra dentro de otra EA a la que aplica el código VAL funcionalidad, se codificará igualmente. En ocasiones se repetirán muchos códigos (cuando la EA pequeña y la EA grande necesiten los mismos códigos) pero no siempre ocurre, ya que a veces hay características diferenciales que solo aplican a una de ellas.
6. Si la EA da inicio en el pasado pero se sigue realizando en el presente y lo que cuenta hace referencia a ese tipo de actividad, utilizaremos únicamente el código TI presente. Cuando se menciona específicamente algún suceso o se describe desde la perspectiva del pasado, utilizaremos también el código TI pasada.