

Más Allá de las Palabras. Trayectorias de Aprendizaje de Jóvenes Universitarios

Beyond Words: Learning Trajectories of Young University Students

Gabriela da Silva Bulla ^{*,1}, Mar Sureda Perelló ², Sandra Soler Campo ³ y Juana M. Sancho ³

¹ Universidad Federal del Rio Grande do Sul, Brasil

² LCI Barcelona, España

³ Universitat de Barcelona, España

DESCRIPTORES:

Aprendizaje
Universidad
Entrevista
Biografía
Investigación educativa

RESUMEN:

En este artículo, basado en el proyecto TRAY-AP Trayectorias de aprendizaje de jóvenes universitarios: concepciones, estrategias, tecnologías y contextos (PID2019-108696RB-I00)”, abordamos la necesidad de traspasar las limitaciones del lógico-positivismo en la investigación educativa y social. Discutimos la complejidad de captar y comprender cómo los jóvenes viven y conciben el aprender, entendido como un proceso dinámico, relacional y corporeizado. Configurada como una investigación inclusiva y participativa, invitamos a cincuenta estudiantes universitarios a elaborar con ellos, no sobre ellos, sus trayectorias de vida de aprendizaje, utilizando entrevistas, narrativas biográficas y métodos visuales. Desde un enfoque onto-ético-epistemológico, analizamos en profundidad tres historias de vida de aprendizaje de colaboradores con quienes las autoras de este artículo han trabajado directamente y que han elegido utilizar métodos visuales para plasmar sus trayectorias. Las visualizaciones articuladas al diálogo entre colaboradores y investigadoras posibilitaron la reorganización de experiencias y la comprensión del aprendizaje como un entramado de relaciones, tecnologías, instituciones, tensiones y deseos. Los métodos visuales facilitaron la expresión de dimensiones afectivas y contextuales del aprender que no siempre afloran en el discurso verbal. El estudio evidencia la diversidad del estudiantado y la potencia de los métodos visuales. Se discuten también las limitaciones y nuestra autorreflexividad como docentes universitarias e investigadoras.

KEYWORDS:

Learning
University
Interview
Biography
Educational research

ABSTRACT:

This article, based on the TRAY-AP project “Learning trajectories of young university students: conceptions, strategies, technologies and contexts (PID2019-108696RB-I00)”, addresses the need to overcome the limitations of logical positivism in educational and social research. We discuss the complexity of capturing and understanding how young people experience learning, understood as a dynamic, relational, and embodied process. Configured as inclusive and participatory research, we invited fifty university students to work *with* them, not *on* them, to develop their life learning trajectories, using interviews, biographical narratives, and visual methods. From an onto-ethical-epistemological approach, we analysed in depth three learning life stories from collaborators with whom the authors of this article have worked directly and who have chosen to use visual methods to design their trajectories. The visualisations articulated in the dialogue between collaborators and researchers enabled the reorganisation of experiences and the understanding of learning as a network of relationships, technologies, institutions, tensions, and desires. Visual methods facilitated the expression of affective and contextual dimensions of learning that do not always emerge in verbal discourse. The study highlights the diversity of the student body and the power of visual methods. The limitations and our self-reflexivity as university lecturers and researchers are also discussed.

CÓMO CITAR:

Bulla, G. da S., Sureda Perelló, M., Soler Campo, S. y Sancho, J. M. (2026). Más allá de las palabras. Trayectorias de aprendizaje de jóvenes universitario. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 24(2).
<https://doi.org/10.15366/reice2026.24.2.001>

1. Introducción: Más allá de las palabras

En este artículo, basado en el proyecto *TRAY-AP - Trayectorias de aprendizaje de jóvenes universitarios: concepciones, estrategias, tecnologías y contextos*¹, exploramos modos de investigación que buscan superar las limitaciones del lógico-positivismo en el ámbito educativo y social, priorizando las singularidades y la complejidad de las subjetividades contemporáneas. La investigación se concibe como un proceso inclusivo y participativo (Nind, 2014), en el que los estudiantes son colaboradores de investigación (Hernández, 2011), mediante narraciones biográficas y métodos visuales. Al explorar las trayectorias de jóvenes universitarios, examinamos la relación entre nuestros diálogos y las visualizaciones de sus trayectorias; qué nos permite pensar sobre el aprendizaje, entendido no solo como la adquisición de conocimientos, sino como un proceso dinámico, situado y relacional (Atkinson, 2007; Phillips, 2014). En particular, enfocamos dimensiones afectivas, corporales y temporales del aprender.

En el marco del proyecto, sobre el cual profundizamos en los siguientes apartados, participaron 50 estudiantes de Cataluña y del País Vasco y 22 investigadores. En coherencia con el diseño de la investigación desde un enfoque onto-ético-epistemológico (Barad, 2007), en este artículo nos centramos en un foco analítico específico: las historias de vida de aprendizaje de tres colaboradores con quienes las autoras trabajamos directamente y que aceptaron participar mediante los métodos mencionados. A partir de este material, buscamos reflexionar sobre tres cuestiones centrales: ¿De qué manera dialogan las visualizaciones producidas por los colaboradores con las entrevistas participativas sobre sus trayectorias de aprendizaje? ¿Cómo afectó el uso de métodos artísticos tanto a los colaboradores como a nosotras investigadoras en la exploración de dichas historias de vida de aprendizaje? ¿Qué nos permitió pensar el diálogo entre los relatos y las visualizaciones en relación con los procesos de aprendizaje?

El empleo de métodos visuales en una investigación participativa permitió codesarrollar con los colaboradores nuevas formas de pensar, elaborar y enunciar sus experiencias de aprendizaje. El estudio de tres trayectorias de aprendizaje de jóvenes universitarios evidencia la diversidad de nuestro estudiantado, lo que nos exige, como investigadoras, una consideración ética que rechace la homogeneización y la descontextualización. Supone reconocer a cada participante en sus particularidades, intentar comprender la variedad y complejidad de sus experiencias y entornos de aprendizaje, y atender a cómo se han visto –y se ven– afectados, no solo por lo que ocurre en la universidad, sino también por otros espacios, institucionales o no. Nuestra contribución finaliza con una reflexión sobre las posibilidades y limitaciones de esta investigación y sobre cómo este proceso nos ha afectado como docentes universitarias e investigadoras.

2. Marco teórico: El sentido de un camino

El proyecto TRAY-AP parte de dos cuestiones esenciales. La primera está relacionada con la necesidad de ampliar y profundizar nuestra comprensión de quiénes son y cómo aprenden los jóvenes universitarios contemporáneos, evitando miradas coloniales sobre ellos (Cannella y Viruru, 2004; Corona Berkin y Kaltmeier, 2012), desde la

¹ Ministerio de Ciencia e Innovación, PID2019-108696RB-I00.

investigación inclusiva y participativa (Nind, 2014). La segunda, con la importancia de ir más allá de la expresión oral y escrita, de utilizar y considerar otros alfabetismos (Kalantzis y Cope, 2006) y formas de interacción con los participantes, teniendo en cuenta las aportaciones de la Investigación Basada en las Artes (IBA en adelante) (Barone y Eisner, 2012; Hernández y Onsès, 2020) y los métodos visuales (Banks, 2001; Dawani y Loots, 2015; Margolis y Pauwels, 2011; Pink, 2007).

La preocupación por comprender los contextos, valores, experiencias y expectativas de las nuevas generaciones de jóvenes ha impulsado un incremento significativo de investigaciones desde finales del siglo XX (Banks et al., 2007; Bauerlein, 2008; Burt, 2022; Desmurget, 2020; Hernández, 2011; Rodríguez, 2015; Salas y Oliveira, 2009; Vendrell-Moranco et al., 2024). Estos trabajos han ofrecido múltiples aproximaciones y categorizaciones, a menudo divergentes, que oscilan entre visiones positivas y diagnósticos más críticos. Todo ello, teniendo en cuenta que resulta metodológica y conceptualmente problemático hablar de la juventud como un colectivo homogéneo, pues se trata de una categoría social diversa, atravesada por desigualdades y diversidades sociales, culturales, económicas y territoriales que configuran experiencias vitales radicalmente diferentes (Crenshaw, 1991; Ghavami, Kogachi y Graham, 2020).

Como nos ha mostrado la investigación, el aprendizaje es un proceso profundamente corporeizado, dinámico, contextual y relacional (Atkinson, 2007; Phillips, 2014) que implica al cuerpo como un todo, no solo a determinadas partes del cerebro, y, desde los Nuevos Empirismos y Materialismos (Barad, 2003, 2007; Dolphijn y van der Tuin, 2012), tiene lugar en una trama compleja de relaciones que desafían la supremacía del lenguaje y la cultura, reposicionando la materia (cuerpos, naturaleza, tecnología) como agente activo y vibrante (Barad, 2007). Esta perspectiva apunta a la interrelación entre materialidad y significación, entendiendo los cuerpos (humanos, no-humanos) como material-semióticos que actúan con, desde y a través del fenómeno investigado. De ahí la importancia de estudiar las formas, los ámbitos, los medios, las relaciones, los afectos, los sentidos que configuran el aprendizaje universitario. Esto implica analizar cómo están transformándose los significados que los universitarios atribuyen al conocimiento y al acto de aprender, y, reiteramos, hacerlo con ellos, no sobre ellos (Hernández, 2011).

En las últimas décadas, las profundas transformaciones sociales, económicas, culturales y tecnológicas han tenido un gran impacto no solo en la forma y el sentido de aprender de los jóvenes, sino también en la universidad (Gavín et al., 2024). Una institución que se ha venido abriendo a grupos cada vez más heterogéneos de jóvenes (Sancho-Gil, 2013), que ha tenido que ir redefiniendo su propio papel y sentido (Sancho-Gil, 2021) y que, como toda entidad educativa, tiene que responder a imprevistos como el provocado por la pandemia de la Covid-19 (Fernández-Jiménez et al., 2021). Desde hace algún tiempo, más y más docentes, sobre todo los más seniors, dicen sentirse “alejados” de los mundos, valores y sistemas de aprendizaje de los estudiantes y percibirlos, en ocasiones, como perfectos “desconocidos” (Camejo y Galembeck, 2019; Sancho-Gil, 2013). También se ha transformado de manera notable la consideración de la función y la relevancia de la Universidad por parte del alumnado (Burt, 2022). De ahí la urgencia de contemplar y comprender los universos en los que viven y aprenden los estudiantes y tener en cuenta sus ecosistemas y vidas de aprendizaje (Erstad et al., 2009; Sancho-Gil y Domingo-Coscollola, 2020).

De modo análogo, el campo de la investigación educativa y social también ha experimentado cambios considerables en las últimas décadas. Las posiciones onto-epistemológicas y metodológicas del positivismo lógico, fuertemente centradas en la homogeneización de las realidades, los números, la medición y la cuantificación, han

dado paso a visiones fenomenológicas, cualitativas y post-cualitativas (Denzin y Lincoln, 1994; St. Pierre, 2014; Sancho-Gil et al., 2020). Dicho desplazamiento está permitiendo un acercamiento más genuino a los complejos entramados que configuran la realidad social y, a la vez, reconocer la singularidad de los individuos, sus circunstancias y experiencias. En este camino, la investigación biográfico-narrativa constituye una potente aportación, en nuestro caso, al fenómeno del aprendizaje.

La investigación biográfico-narrativa (Connelly y Clandinin, 1995; Richardson y St. Pierre, 2005) se ha consolidado como un enfoque para comprender cómo las personas configuran sus experiencias y aprendizajes en temporalidades y contextos situados. Su expansión en el ámbito académico responde al reconocimiento de que la narración constituye una forma privilegiada de dar sentido a la vida humana en contexto. Tal como plantea Polkinghorne (1995), a través de estructuras narrativas es posible mostrar la existencia como acción situada, mientras que Somers (1994) enfatiza el carácter ontológico de lo narrativo: las personas habitan historias, se sitúan en tramas relacionales y producen identidades siempre en movimiento dentro de repertorios narrativos múltiples.

Asumir este enfoque implica comprender la vida como un proceso permanente de configuración y reconfiguración narrativa. Los relatos no se limitan a describir hechos: activan modos de comprender y organizar aquello que nos ha acontecido y continúa transformándonos. Por ello, en la investigación biográfico-narrativa, la intersubjetividad adquiere un papel central, pues los relatos emergen en espacios de copresencia, intercambio y negociación de significados. Connelly y Clandinin (1995) recuerdan que investigar narrativamente supone un ejercicio continuo de explicar y reexplicar historias a medida que la investigación avanza, un proceso en el que investigadoras y participantes elaboran conjuntamente modos de entender la experiencia.

Abordamos la investigación biográfico-narrativa desde dos marcos conceptuales que se entrelazan. Por un lado, las *learning lives* (Erstad et al., 2009; Erstad y Sefton-Green, 2013), enfoque que estudia cómo los jóvenes aprenden a través de tiempos, espacios y prácticas cotidianas, integrando experiencias formales, informales y mediadas por tecnologías digitales. Para Erstad y colaboradores, aprender implica transitar por trayectorias *lifewide*, *lifelong* y *lifedeep*, atendiendo tanto a la multiplicidad de contextos en los que se participa como a los procesos identitarios y de capacidad de acción que se configuran en ellos. Y, por otro, conexiones con la IBA.

La IBA posee una genealogía compleja que dificulta la formulación de una definición única y, en consecuencia, de un modo estandarizado de aplicación (Cahnmann-Taylor y Siegesmund, 2008; Knowles y Cole, 2008; Vidiella, 2019). Bajo este paraguas metodológico, confluyen investigaciones que comparten el uso de procedimientos artísticos para explorar y dar cuenta de experiencias, procesos y relaciones. Fels e Irwin (2008) señalan que la IBA suele articular tres grandes perspectivas: la literaria, la artística y la performativa. A través de estos lenguajes y dispositivos creativos, los participantes, sus interpretaciones y los diálogos que emergen permiten hacer visibles dimensiones de la experiencia que otros enfoques difícilmente captan (Barone y Eisner, 2006, 2012). Como nos propone Vaart et al. (2018), la perspectiva artística permite “modos muy distintos de ver, imaginar, comprender, articular e indagar, lo que conduce a un mejor cuestionamiento y a prácticas de indagación más sólidas” (O'Donoghue, 2011, p. 649), especialmente si consideramos, en la línea de Ellsworth (2005, p. 156), que “algunos conocimientos no pueden transmitirse mediante el lenguaje”, en concreto, el lenguaje verbal.

A diferencia de otras formas de investigación cuyo propósito es describir conocimientos existentes o localizar aquellos que “faltan” (Barone y Eisner, 2006), la IBA –y su variante educativa, la Investigación Educativa Basada en las Artes (IEBA) (Sinner et al., 2006)– busca producir conocimiento mediante procesos de indagación artística. Investigar, enseñar y aprender se conciben aquí como prácticas creativas, relacionales y contiguas, orientadas a explorar las zonas liminales de la experiencia y sus posibles formas de materialización. Desde este enfoque, la investigación no se ciñe a lógicas lineales o binarias, sino que despliega una red de conexiones, tensiones y relaciones complejas.

De este modo, aun en concordancia con Vaart et al. (2018), los métodos visuales posibilitan trascender las formas de conocimiento tradicionales centradas en una visión reduccionista de lo cognitivo (Lawrence, 2008; Metcalfe, 2015) e involucrar otros sentidos y respuestas afectivas para investigadoras y colaboradores. Al potencializar la expresión emocional, a menudo inhibida por razones sociales o psicológicas, los medios creativos visuales, como los que se describen a continuación, favorecen relaciones otras con la complejidad de la experiencia humana, el conocimiento y la comunidad cultural, al ser formas de comunicación corpóreas, sensoriales, metafóricas y simbólicas (Chemi et al., 2015). Asimismo, las artes y visualidades no solo permiten al individuo verse de un modo distinto (Cole y Knowles, 2008), sino que también posibilitan construir relaciones otras con sus memorias, vivencias, sentipensares, tensiones y puntos de inflexión, facilitando la reflexión sobre sus trayectorias de aprendizaje (Salas y Oliveira, 2009; Cabib, 2022). El diálogo con las visualizaciones de sus trayectorias de aprendizaje nos ha posibilitado una comunicación más profunda y el abordaje de experiencias delicadas y difíciles de verbalizar.

3. Métodos: El contexto de la investigación

El proyecto TRAY-AP se propuso como objetivo central reconstruir y dialogar con las trayectorias de vida de aprendizaje de estudiantes universitarios, atendiendo a sus concepciones, estrategias, tecnologías y contextos. Para ello, fue necesario revisar y actualizar los marcos teóricos sobre cómo aprenden los jóvenes, especialmente desde la perspectiva de las *learning lives*, que evidencian que el aprendizaje es corpóreo y está profundamente anclado en contextos específicos (Erstad et al., 2009; Erstad y Sefton-Green, 2013; Phillips, 2014).

Concebido como un proyecto interinstitucional, el equipo de 22 investigadores, de los cuales las autoras de este artículo formamos parte, está integrado por miembros del grupo de investigación Esbrina² (Universidad de Barcelona) y Elkarrikertuz³ (Universidad del País Vasco)⁴. Desde una perspectiva inclusiva y participativa de la investigación (Nind, 2014), centrada en las personas implicadas en el problema estudiado, la selección del grupo de participantes se realizó mediante muestreo intencional (Palinkas et al., 2015) y en cadena o *snowball sampling* (Coleman, 1958; Goodman, 1961), garantizando la presencia de estudiantes de diversas titulaciones (Correa-Gorospe et al., 2025). Los criterios de inclusión fueron: (a) ser mayor de 18

² Esbrina-Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2017 SGR 1248). <http://esbrina.edu>

³ <https://www.elkarrikertuz.es>

⁴ REUNI+D-Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. Conectando Redes y Promoviendo el Conocimiento Abierto. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, RED2018-102439-T. <https://reunid.eu/>

años, (b) estar matriculado en universidades públicas de Cataluña o del País Vasco y (c) encontrarse, al menos, en segundo curso de sus estudios. Finalmente, el proyecto contó con 50 estudiantes: 28 procedentes de Cataluña y 22 del País Vasco; 30 mujeres y 20 hombres (55,6 % y 44,4 %, coherente con la distribución estatal del curso 2019-2020), pertenecientes a áreas disciplinares variadas, siete de ellos catalogados como “excepcionales” (14 %) (Correa-Gorospe et al., 2025).

Este proceso investigativo se ha basado en una serie de cuatro encuentros individualizados, con duración media de 2 horas, con 50 estudiantes universitarios. Cada investigador colaboró con 2 a 5 estudiantes, como máximo, debido al tipo de trabajo desarrollado (fuertemente personal, relacional y colaborativo) y a la implicación exigida a todos los colaboradores e investigadores. Mientras tanto, el equipo de investigación mantuvo reuniones periódicas para compartir y reflexionar sobre las experiencias en curso con los jóvenes y calibrar colectivamente la onto-ético-epistemología (Barad, 2007) y la metodología del estudio.

A través de los encuentros con los jóvenes y las reuniones entre investigadores, se identificaron prácticas situadas en distintos contextos (académicos, digitales, familiares, laborales, entre otros) con el fin de ampliar y relacionar las formas en que estos jóvenes significan y movilizan su aprendizaje. Asimismo, se examinaron los desplazamientos entre contextos diversos, así como la influencia de los entornos virtuales y de las tecnologías en sus vidas de aprendizaje. El análisis final consistió en una lectura biográfica y temática de sus trayectorias individuales. Todas estas acciones se han realizado en diálogo continuo con los estudiantes participantes.

En la mayoría de los casos, los cuatro encuentros pudieron ser presenciales en entornos tranquilos y seguros dentro o fuera de la Universidad, a pesar de las restricciones de la Covid-19. Antes del primer encuentro, se informó a los colaboradores sobre el sentido de la investigación y la dedicación que implicaría, además de entregarles el protocolo ético de participación voluntaria. La primera reunión presencial comenzó con presentaciones y espacio para expresar dudas o visiones, y, de forma colaborativa, se procedió a firmar el protocolo de negociación (donde se pactó el nombre o pseudónimo con el cual aparecen en las derivadas publicaciones y comunicaciones), otorgando el consentimiento para grabar en audio y transcribir los intercambios y comenzó formalmente la investigación.

Para esta primera conversación, elegimos varias afirmaciones que revelaban los discursos imperantes sobre los jóvenes actuales, tanto en publicaciones académicas como en los medios. El primer bloque reflejaba los aspectos positivos, por ejemplo: “los estudiantes aprenden a vivir en otros países y nutrirse de otras experiencias y formas de vida”; “los jóvenes buscan conectar lo que aprenden en la universidad con situaciones concretas vinculadas a sus vidas”; “tienen preocupaciones sociales y se implican en ellas”. El segundo, los negativos, por ejemplo: “hablan más de lo que tienen que hacer los otros por ellos de qué hacer por los otros”; “les cuesta mantener la atención”; “se muestran inseguros si tienen que asumir riesgos”. Los colaboradores dialogaron con las aserciones, reflexionando sobre sus perspectivas acerca de los jóvenes en general –a lo que varios formularon críticas contundentes ante intentos de generalización totalitaria sobre los jóvenes actuales–. Al finalizar el primer encuentro, se les pedía que, para el segundo, reflexionaran sobre sus experiencias de aprendizaje a lo largo de la vida y prepararan su trayectoria de aprendizaje. Para ello, se les animó a utilizar los recursos que les parecieran más adecuados, incluyendo elementos artísticos, visuales, audiovisuales, etc. El formato era libre: un esquema, una línea de vida, un organigrama, un mapa, un texto narrativo o incluso un conjunto de objetos que les ayudarían a reflexionar sobre su trayectoria de aprendizaje a lo largo, ancho y

profundo de la vida (Banks et al., 2007; Erstad et al., 2009; Erstad y Sefton-Green, 2013).

En el segundo encuentro, compartieron un primer acercamiento a su trayectoria de vida de aprendizaje y establecimos una larga conversación sobre ella y lo que nos permitía pensar a las partes implicadas: colaborador e investigadores. Igual que en la primera conversación, les invitamos a reflexionar sobre aquello que les había permitido aprender y sobre cómo entendían su colaboración en esta investigación. Reiterando que se trata de una investigación con un propósito educativo: para quienes la realizamos, para las personas que participan en ella y para quienes puedan leer nuestras producciones (Elliott, 1990; Cahnmann-Taylor y Siegesmund, 2008). Este enfoque busca abrir nuevas vías de pensamiento y de comprensión sobre las problemáticas de la educación. Finalmente, para preparar el siguiente encuentro, se les entregó un cuaderno de notas (aunque podían utilizar cualquier medio de su elección) en el que pudiesen plasmar durante una o dos semanas ideas en forma de palabras clave, frases, textos, dibujos, gráficos, imágenes, etc., a libre elección, sobre sus estrategias de estudio y aprendizaje. La finalidad era recoger situaciones en las que los colaboradores pensaban que habían aprendido o que no habían logrado aprender, de manera individual y/o colectiva.

En el tercer encuentro, tras la experiencia de convertirse en observadores de sí mismos, compartieron sus apuntes y establecimos una larga y profunda conversación. Como en el anterior, pusimos el énfasis en qué les estaba posibilitando pensar y aprender su participación en la investigación sobre sus formas de aprender. Entre el tercer y el cuarto encuentro, las investigadoras, a partir del diálogo con toda la información elaborada con los colaboradores, escribimos una primera versión de su trayectoria de vida de aprendizaje que compartimos con cada uno de ellos para que pudieran calibrar hasta qué punto la sentían suya e incluir sus aportaciones. En el cuarto encuentro, dialogamos sobre el relato e hicimos un balance del proceso. Prestamos especial atención a lo que puede aportar a estudiantes, docentes y a la universidad pensar sobre cómo aprenden los estudiantes universitarios en la contemporaneidad.

En todos los casos, nos adaptamos a las disponibilidades y necesidades de los colaboradores que han sido particularmente generosos con su tiempo y saber, desde una perspectiva de investigación “centrada-en-los-participantes” y no en los investigadores. Como ya se ha mencionado, se trata de una investigación de carácter inclusivo (Nind, 2014) que se plantea investigar con y no sobre (Hernández, 2011).

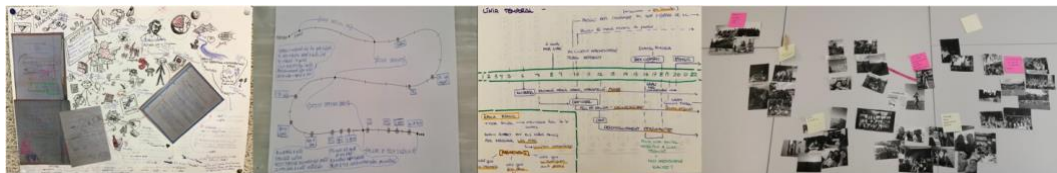
Las 50 trayectorias de aprendizaje han sido publicadas como libro (Sancho-Gil, 2025) de acceso libre y gratuito. De las 50, 22 han tenido la autoría explícitamente compartida entre investigadores y colaboradores; otras no, a libre elección de los participantes. En lo que respecta a los métodos visuales o artísticos, 33 colaboradores, de las más distintas áreas, los han utilizado para plasmar sus trayectorias de aprendizaje, culminando en diferentes materializaciones, como se muestra en los siguientes ejemplos (Figura 1).

La incorporación de imágenes en la investigación educativa constituye un enfoque ampliamente trabajado especialmente en la IBA (Barone y Eisner, 2006; Hernández, 2014), la investigación etnográfica (Spry, 2001), las mediaciones visuales (Villagra de Burgos, 2000) y los estudios de cultura visual (Hernández, 2014; Mejía Echeverri, 2009; Mirzoeff, 2003). Como enfatizamos en el apartado anterior, esta aproximación amplía el espectro de análisis hacia dimensiones sensibles, materiales y relacionales que no necesariamente emergen en registro lingüístico. Desde los estudios de cultura visual, Hernández (2014) sostiene que el *universo visual* opera como un mediador central en la

constitución de identidades y en los modos en que los sujetos interpretan y significan su experiencia, lo que exige al investigador atender a la producción, circulación y lectura de imágenes como parte de los procesos formativos contemporáneos.

Figura 1

Ejemplos de trayectorias de aprendizaje



Nota. Presentadas en Sancho-Gil (2025, p. 38, 51, 115, 176). Colaboradores Lluís (Bellas Artes y Geología), Marc (Física), María (Música) y Irene (Educación Social), respectivamente.

A su vez, Calderón (2020) enfatiza la performatividad de las imágenes, entendidas no como representaciones pasivas, sino como entidades capaces de intervenir en la realidad, producir formas de pensamiento y configurar modos de subjetivación. En este sentido, trabajar con imágenes no solo enriquece el repertorio metodológico, sino que permite abordar problemáticas educativas desde un paradigma que reconoce la potencia epistémica, política y estética de lo visual, situándolas como componentes estructurales de los procesos de aprendizaje y de la construcción social del conocimiento.

Aunque pueda parecer interesante hacer un análisis solamente de las visualizaciones de los colaboradores, los procedimientos metodológicos adoptados, en el caso específico del segundo encuentro (entrevista sobre visualizaciones hechas o a ser hechas al momento por los colaboradores), no nos permiten (si queremos ser coherentes onto-ético-epistemológicamente) tratar las visualizaciones en sí como datos aislados sin perder la complejidad inherente al enredo que se produjo a través de la visualización hecha al momento o traída por el colaborador, las explicaciones orales sobre su trayectoria (mientras la hacía, editaba o apuntaba hacia partes de su visualización) y las conversaciones con los investigadores. En este sentido, el dato no es simplemente el objeto imagético o artístico producido por el colaborador, sino la compleja red dialógica y epistemológica del encuentro entre todas las materialidades humanas y no humanas y las construcciones colectivas de conocimiento acerca del aprendizaje a lo largo de la vida de cada colaborador (Barad, 2003, 2007).

Por lo tanto, en este artículo, nos centramos en las trayectorias de vida de aprendizaje de tres de los participantes con quienes hemos trabajado las autoras de este texto. Además de comprender que nosotras investigadoras somos parte de los diálogos con los estudiantes colaboradores que generosamente aceptaron reflexionar y compartir sus historias de vida de aprendizaje con nosotras, el motivo de esta selección radica en que estos tres han utilizado estrategias visuales en el proceso de (re)construcción de sus trayectorias de aprendizaje. Como se mencionó anteriormente, el uso de métodos visuales era opcional. Dicha utilización nos permitió reflexionar con los colaboradores sobre cómo la articulación entre nuestras conversaciones y sus producciones multimodales visuales nos afectó y nos abrió nuevas miradas sobre sus trayectorias de aprendizaje.

Teniendo en cuenta la complejidad de los datos generados de forma participativa, para este artículo optamos por centrarnos en la experiencia narrativa-visual-dialógica-relacional de explorar colectivamente las trayectorias de aprendizaje de cada colaborador a partir de su propuesta visual-artística. Por cuestiones de espacio,

presentamos breves esbozos de lo que dialogamos y aprendimos con cada participante sobre sus trayectorias, tratando de proporcionar una muestra de nuestras construcciones conjuntas sobre el aprendizaje a lo largo de la vida. Como criterio principal para el recorte analítico, nos centramos en los aspectos que más nos impactaron en cada visualización.

4. Resultados: Tres trayectorias de vida de aprendizaje

Este apartado se centra en tres trayectorias de aprendizaje desarrolladas por una colaboradora estudiante de Bellas Artes (Cloe), uno de Telecomunicaciones (Miquel) y una de Medicina (Anna_S). Los tres, reiteramos, aceptaron nuestra invitación y eligieron utilizar estrategias visuales en su elaboración.

4.1. Cloe. *Del silencio a la escucha*

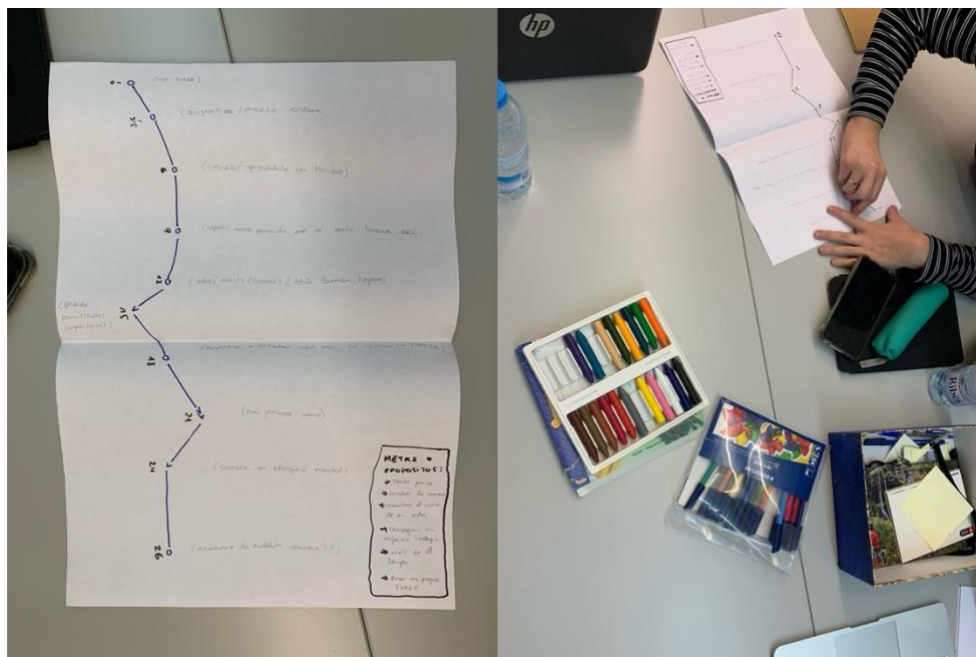
El contacto con Cloe, quien nació con una sordera profunda no detectada hasta los 3 años y medio, ha sido muy fluido. A pesar de tener dos trabajos y estar acabando los estudios de grado de Bellas Artes, siempre encontró tiempo para los encuentros y para realizar las acciones sugeridas. Una actitud que revela su capacidad de trabajo y su determinación.

En las conversaciones, su condición auditiva no ha sido ningún obstáculo para la comunicación. De hecho, si nosotras no hubiéramos contado con esa información en el primer encuentro, no habríamos podido notar su diferencia. Teniendo en cuenta, además, que vivimos en un contexto bilingüe (catalán/castellano) y que hemos ido alternando las dos lenguas con suma naturalidad y fluidez. De ahí que, en la segunda sesión, a pesar de que esperábamos una visualización de su trayectoria de aprendizaje más “tridimensional”, a tenor del tipo de obras artísticas que suele realizar, no nos sorprendió que la concretase en forma de audiometría (Figura 2), que podemos considerar como un movimiento biográfico-narrativo de configuración temporal-contextual de sus aprendizajes (Connelly y Clandinin, 1995; Somers, 1994) conectado a una perspectiva artística (Ellsworth, 2005; O'Donoghue, 2011). “Como mi vida siempre ha sido muy de altibajos, de arriba a abajo, pues me recuerda a la audiometría. Entonces, una manera de representarla se me había ocurrido ahí” (Cloe). Cloe presentó una primera versión de la visualización de su trayectoria de aprendizaje (hecha antes del encuentro) y, mientras conversábamos y nos explicaba y reflexionaba acerca de ella, hacía cambios e inclusiones en el papel (Figura 2). La Figura 3 es la versión al final del encuentro.

En su “audiometría de vida de aprendizaje”, Cloe sombrea algunas zonas y explica: “Como si fuese el reflejo. Digamos que esto es una “O” que se usa en audiometría. Y aquí abajo están como unos niveles de cada uno. Sería como la persona normal que escucha. Severa, mediana” (Cloe). Visualmente, organiza la temporalidad de su trayectoria según diferentes edades y materializa su relación con cada período o marco mediante distintas intensidades audiométricas. Al apropiarse de la audiometría, que históricamente en el ámbito médico le clasifica su condición auditiva, y colocarla en el ámbito artístico historiográfico-narrativo, Cloe reescribe dicho dispositivo biomédico como una cartografía existencial, como aparato material-discursivo (Barad, 2003; 2007). Así, basándonos en Barad (2003), Cloe reconfigura el aparato para medir la intensidad de sus experiencias de aprendizaje.

Figura 2.

Registros fotográficos de la primera versión de la visualización de Cloe y del proceso de edición mientras conversábamos



Nota. Acervo TRAY-AP. Fotografía de Gabriela Bulla.

Profundamente relacionada con su forma de aprender, que le ha enseñado a llevar la sordera, su audiometría materializa una ontología encarnada del aprendizaje; es una producción intra-activa y que configura el acontecimiento (Barad, 2003), no es meramente una representación de su historia de vida. En su proceso de aprendizaje, las audiometrías, los audífonos, la FM y las organizaciones espaciales en clase son enredos/*entanglements* sociomateriales (Barad, 2003), se configuran como actantes no humanos (Latour, 2005) fundamentales en su trayectoria. Los siente como parte consustancial de ella, de su experiencia de aprender y de su forma de relacionarse con el mundo. “Los audífonos me sirvieron como una audiometría que estaba muy igualada a una persona oyente, que no tenía ninguna dificultad. Pero, claro, sigo teniendo dificultad, pero está muy igualada. Y digo: ¿Cómo puede ser?” (Cloe).

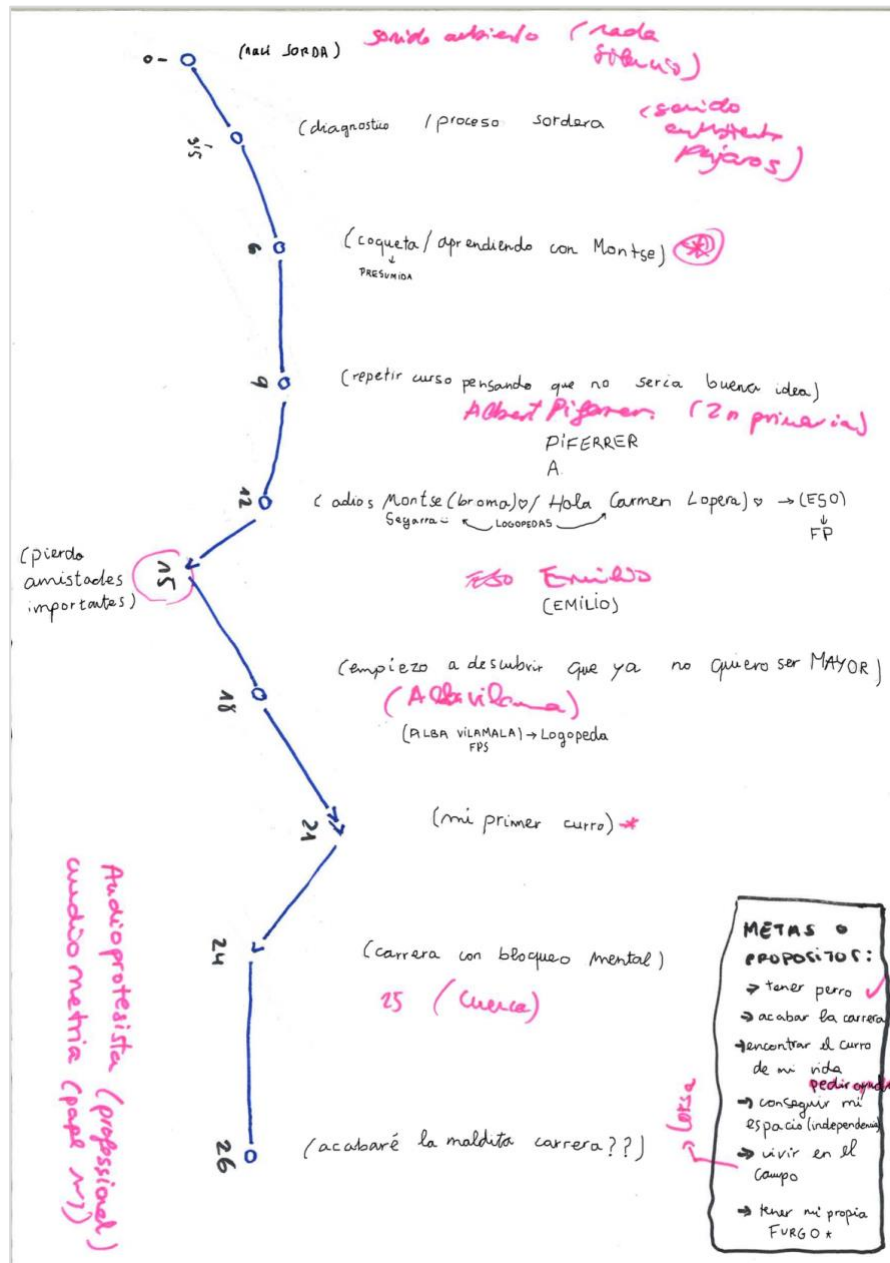
Como se ha mencionado anteriormente, una audiometría evidenció su sordera profunda a los tres años y medio. Tiempo que vivió en un silencio absoluto “nada, silencio”. Pero no le impidió aprender, dado que, aunque no lo pudiera verbalizar, se supo relacionar con el entorno hasta el punto de que nadie pareció darse cuenta de su condición hasta su llegada a la escuela infantil. Una situación que evidencia la inmensa importancia del aprendizaje subliminal (Mlodinow, 2013). La entrada en la escuela, un lugar profundamente verbal, fue su oportunidad para que la mirasen de otro modo y le permitieran llegar a escuchar “el medio ambiente, pájaros”. Esta escucha inaugural no se limita a la adquisición de una nueva habilidad, sino que destaca su transición hacia un nuevo régimen experiencial, que puede entenderse como un evento ontológico (Atkinson, 2007).

A partir de aquí, liga su aprendizaje a personas (logopedas y colegas) y momentos institucionales (primaria y secundaria). Con una intensidad claramente menor que en los puntos anteriores, Cloe traza gráficamente un círculo rosa sobre sus 15 años mientras narra el cambio brusco de la escuela primaria a la ESO. En primaria (puntos de 6 a 12 años), aunque se vio obligada a repetir un año, Cloe percibe este periodo

como acogedor e inclusivo, con grandes aprendizajes, potenciados en gran medida por el trabajo de sus logopedas y compañeros, en particular un compañero sordo con el que compartía tecnologías para participar en clase. Ya en la ESO, sintió el peso de las relaciones tóxicas de amistad, la falta de apoyo institucional y las dificultades para aprender en medio de la hostilidad.

Figura 3

Versión final de la visualización



Nota. Colaboradora Cloe.

Desde su singularidad y deseo de superación e independencia, a los 21 años, marca como hito haber conseguido su primer empleo (gráficamente con una intensidad más alta). En las conversaciones, se refiere repetidamente a su deseo de independizarse de la familia. Para ello, necesita emanciparse económicamente.

La visualización de su proceso refleja el bloqueo mental que le produce el grado y las fructíferas perspectivas que le abrió una estancia en otra universidad. En el punto de

los 26 años, expresa el deseo y la duda de si podrá finalizar los estudios de Bellas Artes “¿acabaré la maldita carrera??” (en estos momentos tiene dos trabajos de los que dice aprender mucho) y explicitando una serie de metas y compromisos en un box a pie de página.

Cloe nos ayuda a comprender el aprendizaje como un proceso corporeizado y relacional (Atkinson, 2007; Barad, 2007; Phillips, 2014; Sancho-Gil, 2025), en una ontología de intensidades a lo largo de su vida de aprendizaje. En particular, nos remite a las fuerzas intra-activas de los agentes biotecnológicos, personales e institucionales en el entramado de la experiencia educativa y sociocultural humana (Barad, 2003; Latour, 2005).

4.2. Miquel. “Mi pasado es lo que me define hoy”

El primer encuentro de las investigadoras con Miquel tuvo lugar en un parque, rodeados de árboles y plantas, lo que está en consonancia con la visualización de su trayectoria de aprendizaje (Figura 4), compartida y dialogada en nuestro segundo encuentro, realizado en una cafetería. Tras pensar en un cúmulo de posibilidades para expresar visualmente su trayectoria, Miquel se quedó un tanto decepcionado ante la dificultad de plasmar sus pensamientos de manera no textual: “diseñé en mi cabeza una obra de arte impresionante, lo que, como muchas cosas en la vida, no lo llevé a cabo. Y entonces me conformé con esto” (Miquel). Una dificultad ya identificada en otras investigaciones y que representa uno de los límites de los métodos visuales (Hernández et al., 2020; Ortega Ruipérez et al., 2024).

Miquel decidió dividir su trayectoria “en tres secciones bastante grandes, que vendrían a ser los conocimientos vitales, los emocionales y la formación” (Miquel). Aunque no haya una indicación explícita de las franjas de edad en su visualización, el eje de formación muestra las etapas de su vida escolar y laboral. Además, su narrativa oral sobre su visualización ha sido cronológica, desde su niñez hasta el momento actual. Cabe destacar que, a primera vista, la visualización puede indicar una segmentación de la experiencia; sin embargo, al tensar las divisiones, Miquel nos permite pensar en una ontología relacional del aprendizaje (Atkinson, 2007; Barad, 2007; Phillips, 2014).

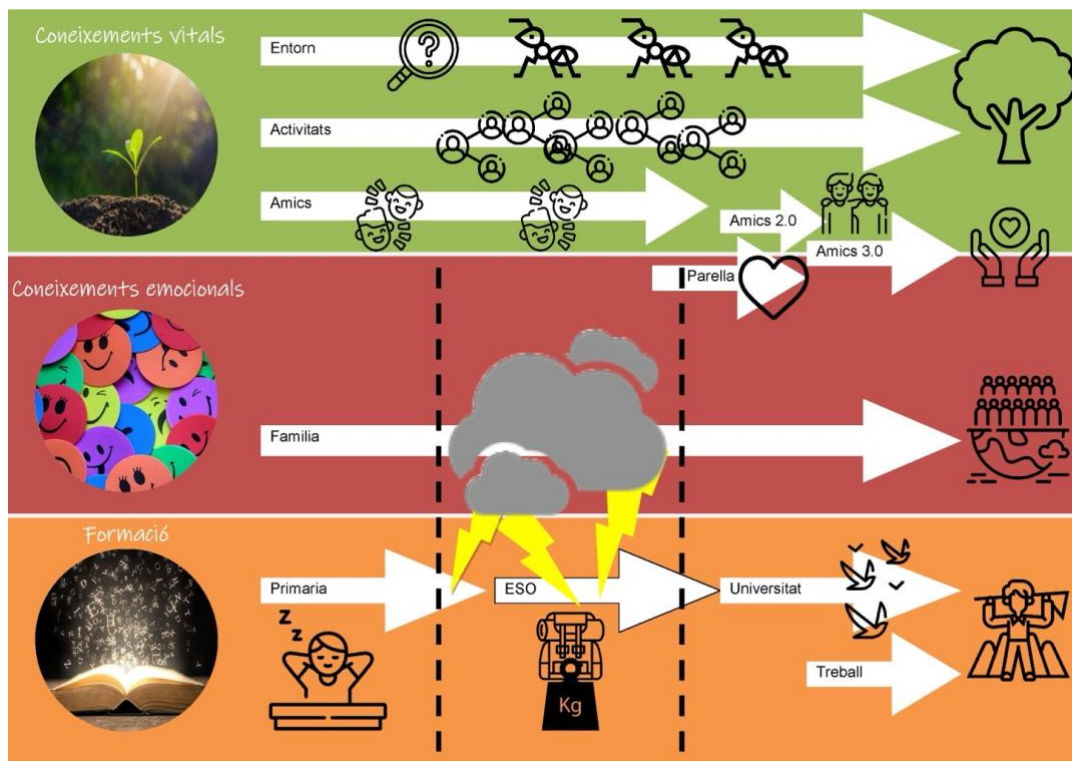
Miquel empezó su reflexión acerca de su trayectoria de aprendizaje por la sección de los conocimientos vitales, plasmada en la parte superior sobre un fondo verde, como referencia a la importancia que le da a la naturaleza, y usando como metáfora de crecimiento, un brote en el lado izquierdo y un árbol ya crecido en el lado derecho. Conecta su interés por la naturaleza con la influencia de su madre. Las tres flechas denominadas “entorno”, “actividades” y “amigos” ocupan casi todo el eje superior, apuntando a una progresión. Miquel explica cómo aprendizajes que han empezado en su infancia, pero que siguen y seguirán por toda su vida. De nuevo tenemos aquí el papel fundamental del aprendizaje subliminal (Mlodinow, 2013) y del capital social y cultural (Bourdieu, 1997; Lee y Chen, 2017).

Para Miquel, sus aprendizajes empezaron desde la observación de su entorno (simbolizada por la lupa con un signo de interrogación y las hormigas): “yo me pasaba la vida así; viendo, intentando sacar conclusiones y relacionando patrones en mi entorno” (Miquel). Aquí la naturaleza no es simplemente el escenario, sino un agente/actante formativo (Atkinson, 2007; Barad, 2003, 2007; Latour, 2005). Destaca también la calma que la naturaleza proporciona para el aprendizaje, relacionado a haber vivido en un pueblo rodeado de naturaleza. Al inscribirse en actividades grupales, como deportes, comenzó a aprender a compartir y relacionarse en red (imágenes estilizadas de personas en círculos conectados por líneas): “Ya no soy yo solo

observando mi entorno, sino que ya tengo que aprender no solo a compartir cosas físicas, sino formas de hacer a la hora de conseguir un objetivo” (Miquel).

Figura 4

Visualización de la trayectoria de aprendizaje de Miquel



Nota. Colaborador Miquel.

Finalmente, Miquel comprende que con las amistades “aprendes a conocerte y a desarrollar una iniciativa (...) para hacer lo que te gusta” (Miquel). Las flechas que representan amigos se van poco a poco, a lo largo de su vida, transformándose en amistades que él considera más maduras y profundas, basadas en el amor. Acaba situando la flecha de amistad 3.0 (en una metáfora tecnológica de mejora y complejización vinculada a su área de estudio) entre el eje de los conocimientos vitales y la sección de conocimientos emocionales (el icono de dos manos y un corazón también está en este punto de unión) —uno de los ejemplos de ruptura visual de la aparente fragmentación entre ejes que refuerza su concepción de que todo está intra-conectado (Barad, 2007). Además de parte de sus amistades actuales, Miquel sitúa en el eje de los conocimientos emocionales (enmarcado con fondo rojizo) su familia, en una flecha que también cubre toda su vida, y su novia, con una larga relación que empezó al final de la ESO y que Miquel considera que con ella ha aprendido muchísimo “dentro del mundo de las emociones” (Miquel) y acerca de ideales, convicciones y ética.

Líneas discontinuas perpendiculares cruzan el conocimiento emocional y el eje de formación, marcando visualmente un período problemático en su vida, producto de la separación de sus padres y la relación conflictiva entre ellos (imagen de la nube gris oscura con rayos que cruzan los ejes). Situado como último eje, en la parte de abajo con fondo naranja, Miquel define el plano de formación como “todo lo que es cole, trabajo... y como conocimientos más para ganarte la vida —no sé cómo decirlo —, más que conocimientos que te hagan crecer como persona; que al final todo se enlaza y todo es común” (Miquel). Aunque agradable y ameno, Miquel relata que no cree que

haya aprendido mucho en Primaria, porque cree que no le exigían mucho (imagen de un niño relajándose).

Luego los conflictos familiares (que empezaron a sus 9 años) impactaron su rendimiento escolar: “Yo no sabía qué estaba sintiendo en ese momento, y no sabía por qué no estaba concentrado, porque tampoco sabía que no estaba concentrado, simplemente era un niño pequeño. Y sí creo que no se me ayudó mucho, desde la ESO”. Miquel reconoce la falta de apoyo institucional y sensible a la vulnerabilidad de ese momento: “Simplemente era yo que era un irresponsable y no hacía los deberes y no hacía nada, y lo típico, que eres un vago (...) pero, desde el punto de vista del aprendizaje, (...) muchos recursos de tu cerebro están ocupados con otras cosas, más que en aprender” (Miquel). La visualización y la narrativa oral de Miquel materializan la intra-acción entre los afectos en el ámbito familiar, el cuerpo, la atención y el rendimiento escolar como co-productores del aprendizaje material-discursivo (Barad, 2007). Además, Miquel nos incita a pensar en las pedagogías del cuidado (Garay, 2018) y en el bienestar como condición para el aprendizaje.

De este período convulso de crisis familiar, a pesar de todo, Miquel destaca que aprendió a afrontar los problemas con calma, a intentar aprender incluso con ellos: “No está en mis manos, así que voy a intentar sacar lo mejor e intentar ser mejor persona” (Miquel). La conversación sobre su visualización terminó con una revisión de la construcción de su autonomía como estudiante universitario (flecha con pájaros volando) y como trabajador, en un camino en construcción que involucra elementos vitales, emocionales y educativos.

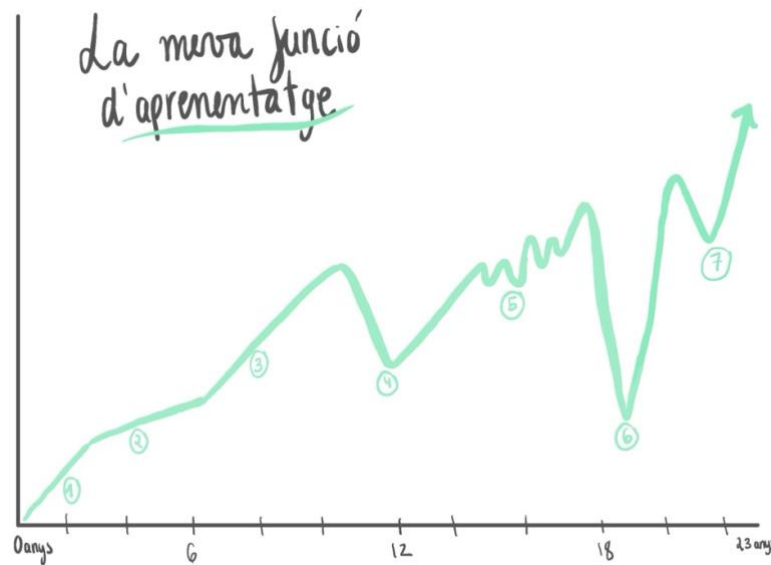
Miquel nos ayuda a comprender el aprendizaje como un proceso racional-emocional y ecológico, en el cual sujeto y ambiente se producen mutuamente (Atkinson, 2007; Barad, 2003, 2007; Sancho-Gil, 2025). Además de las tensiones entre un sujeto autónomo-resiliente y, a la vez, vulnerable con la falta de cuidado institucional, la trayectoria de vida de aprendizaje de Miquel nos permite pensar que el aprendizaje es emergente de múltiples agenciamientos (naturaleza, madre, deporte, etc.) e intra-acciones entre humanos, materialidades y afectos (Barad, 2007).

4.3. Anna S. Del aprendizaje materno a los estudios de medicina

Anna_S es una estudiante de 4º de Medicina, cuando comenzamos la investigación (2021), implicada en sus estudios y apasionada por su futura profesión. Desde el primer momento, mantuvimos una relación fluida que, teniendo en cuenta la dedicación que requieren sus estudios, reveló la responsabilidad con que responde a sus compromisos.

Después de “darle muchas vueltas al tema” (Anna_S) de cómo plasmar su trayectoria de aprendizaje a lo largo de su vida, decidió realizar en su Ipad (su mejor “aliado”) un camino sinuoso que se sitúa en el momento de nacer y termina en su momento en la universidad (23 años) (Figura 5). Un sendero irregular, pero continuo, con momentos “pico” y “valle”, pero que siempre la han impulsado a seguir aprendiendo (flecha verde hacia arriba). Todos ellos están relacionados con momentos de cambio (de país, de escuela, de ciclo educativo).

Figura 5.

Trayectoria de aprendizaje de Anna S- línea de vida general

Nota. Colaboradora Anna S.

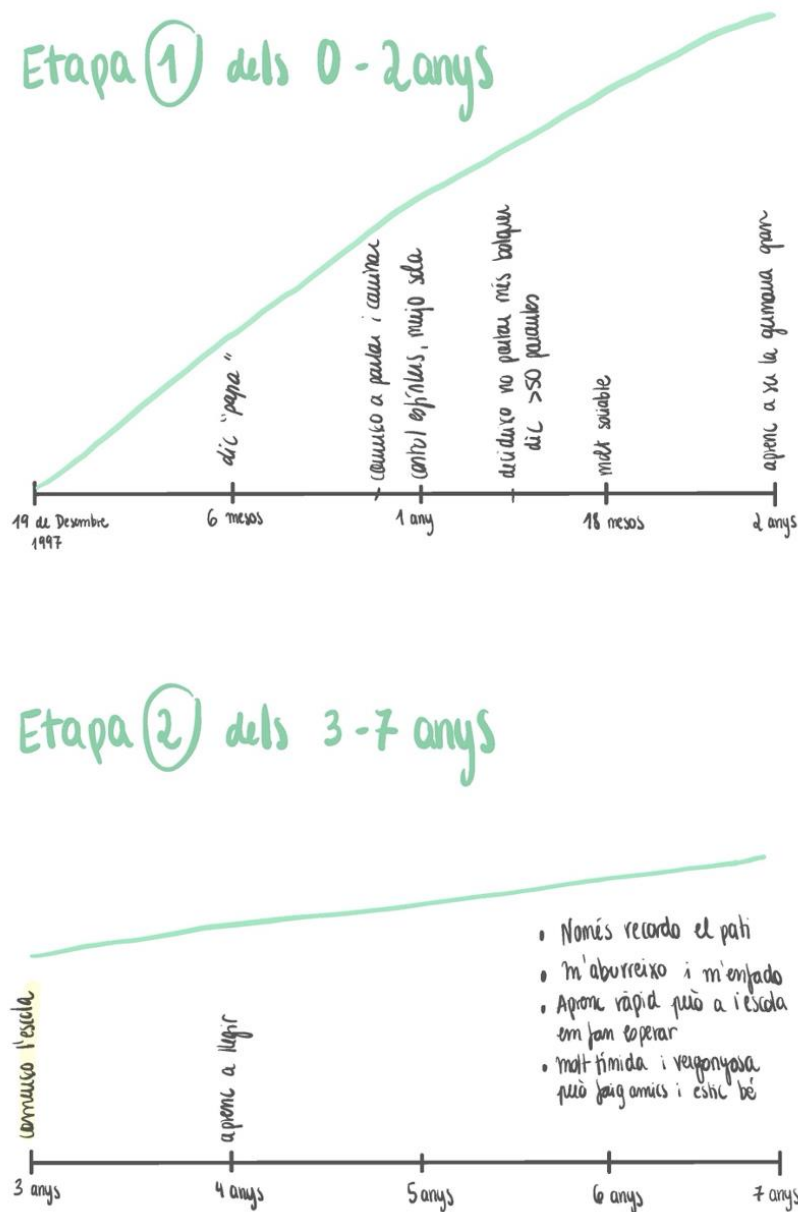
En cada uno de los siete períodos, destaca e indica, en apartados complementarios (Figuras 6, 7 y 8), los hechos que considera más relevantes. En ocasiones, los señala como positivos; otros, duros e inesperados. Sin embargo, destaca que, a pesar de cómo los afrontara en su momento, siempre le han supuesto un aprendizaje de vida. De ahí que, en su representación gráfica y en nuestra conversación, señalase que su aprendizaje es continuo en las diferentes etapas y que desde pequeña mostró una gran predisposición para aprender y superar las dificultades.

La etapa 1 corresponde a los 0-2 años (Figura 6). La línea ascendente alcanza su punto más álgido a los 2 años. Anna_S comprende que nació aprendiendo, y sitúa los primeros años de la vida como clave y fundamentales para el aprendizaje. Una actitud fomentada por su entorno educativo, en particular, por su madre. De esta etapa, destaca hechos que recupera de una libreta en la que su madre anotó sus progresos. De ahí que pueda señalar que dijo “papá”, por primera vez, a los 6 meses. También desde la libreta, destaca que aprendió a leer en torno a los 4 años (etapa 2, Figura 6). El ambiente familiar la estimula y motiva y es donde recuerda haber recibido los mayores estímulos en relación con el aprendizaje.

En estos dos primeros momentos, enfatiza la importancia de su entorno familiar, lo que nos remite, una vez más, al capital social y cultural (Bourdieu, 1997; Lee y Chen, 2017). Para Anna_S, estos primeros años son los más estables y con menos altibajos. La línea fluctúa cuando comienzan los cambios de entornos y personas. Con relación a ello, expone: “Hay momentos donde el entorno favorece que aprendas. Desde un inicio, aprendí más fuera de la escuela y durante otra época la escuela sí que cubría esa parte y lo que aprendía en casa era más complementario” (Anna_S).

Figura 6.

Trayectoria de aprendizaje de Anna S. Etapas 1 y 2

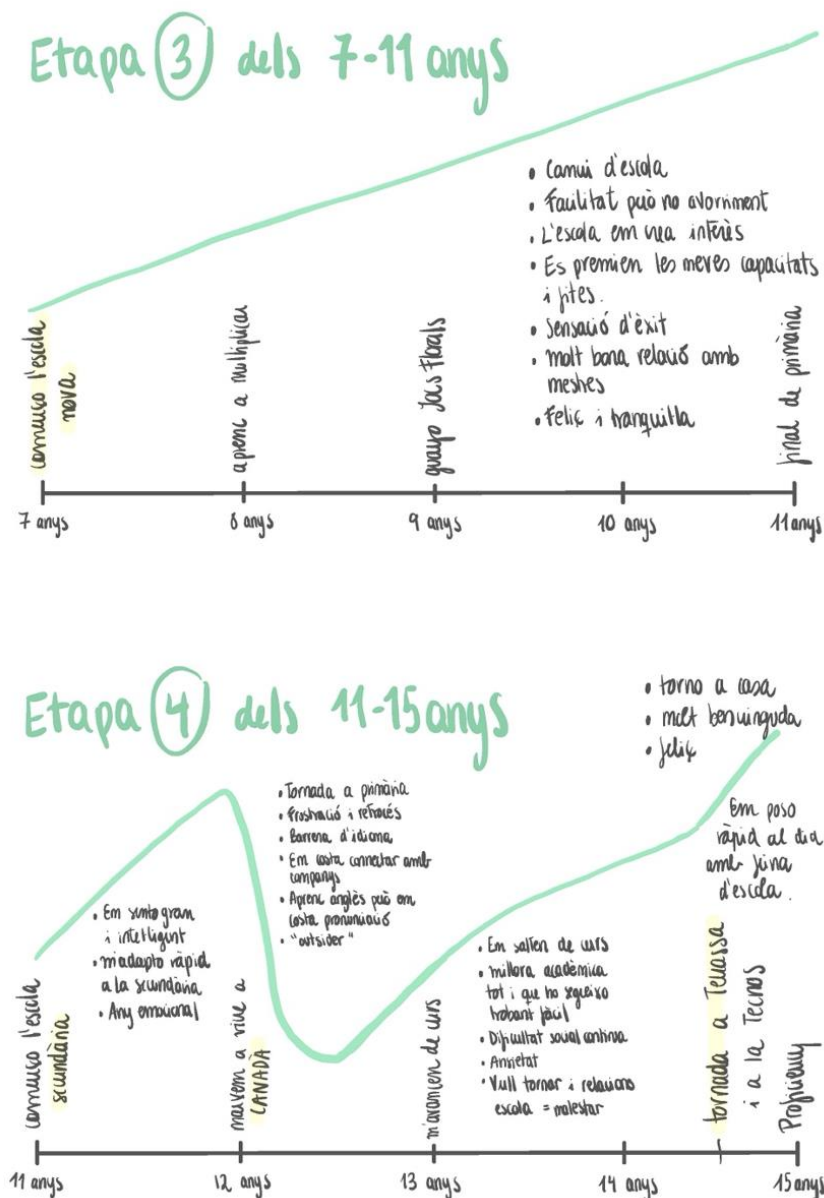


Nota. Colaboradora Anna S.

En la etapa 3 (Figura 7), se sigue observando el papel fundamental de la familia y la escuela. Debido a un cambio de institución escolar, que conllevó un cambio de método educativo, Anna_S representa una tendencia ascendente en su aprendizaje, alcanzando el punto álgido a los 11 años, momento en que finaliza la educación primaria.

Figura 7.

Trayectoria de aprendizaje de Anna S. Etapas 3 y 4



Nota. Colaboradora Anna S.

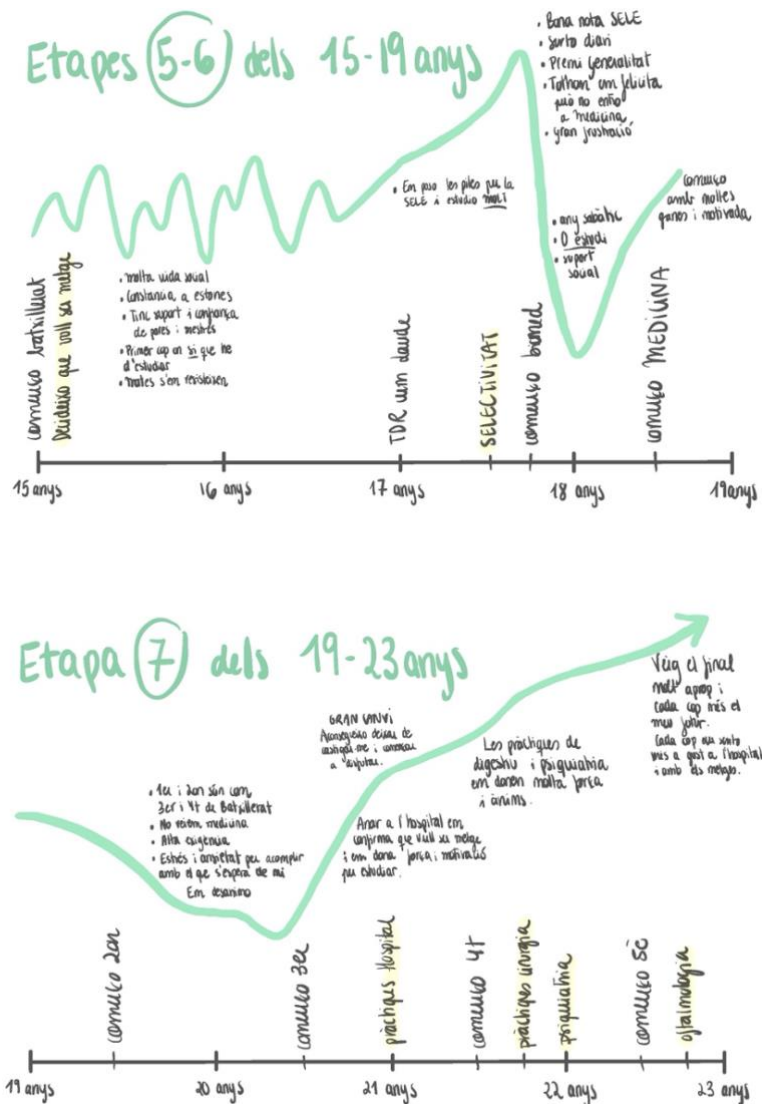
La etapa 4 (11-15 años, Figura 7), coincide con una estancia de su familia en Canadá. Esta época viene marcada por momentos de gran intensidad emocional, vivencias que ella considera muy positivas y otras que la afectaron negativamente, pero que la ayudaron a madurar. Anna_S afirma que las estrategias y la gestión de sus emociones en la actualidad no son las mismas y ve un cambio y un aprendizaje vital en este sentido.

Las etapas 5 y 6 (15-19 años, Figura 8) suponen tránsitos por los diferentes niveles del sistema educativo. Se observa un conjunto de cambios, tales como la vuelta a su ciudad y al centro educativo donde había estudiado previamente, la finalización del bachillerato, el examen de selectividad y el ingreso a la universidad. En este proceso, destaca de nuevo la importancia que tiene para ella el éxito académico y el papel de los compañeros. También sitúa su decisión de estudiar Medicina. Supera las dificultades

de estudio gracias al apoyo de docentes y de su familia, obteniendo calificaciones excelentes.

Figura 8.

Trayectoria de aprendizaje de Anna S. Etapas 5-6 y 7



Nota. Colaboradora Anna S.

La etapa 7 (19-23 años, Figura 8) sigue una línea de aprendizaje ascendente y coincide, además, con el interés y la motivación que siente Anna_S por la carrera de Medicina, tras un periodo de continua frustración y desmotivación (pues no entró por nota en el primer año de universidad, pero sí en el segundo año). Considera demasiado teóricas una gran mayoría de asignaturas, alejadas de la práctica y de su realidad en el entorno laboral: “lo que aprendes en la escuela o la universidad es teórico (...). Las cosas de la carrera que se me han quedado son las prácticas. Enseñar medicina de manera aplicada, con casos prácticos, sería mucho más útil y se aprendería más. Y en la escuela igual (...) si se complementara la teoría con la práctica” (Anna_S).

Como Anna_S nos indicó, plasmar su trayectoria de modo visual le ha servido para organizar su aprendizaje, recordar y plantearse cuestiones a las que quizás no les habría prestado atención si no hubiera participado en este proyecto. Reiteramos aquí el potencial educativo del proyecto (Elliott, 1990; Cahnmann-Taylor y Siegesmund,

2008). Anna_S ha experimentado reconfiguraciones ontológicas a través de una investigación participativa que conforma un movimiento de revisitación historiográfica (traspasado incluso por búsquedas de materialidades que le pudiesen ayudar a comprender-construir su trayectoria) (Somers, 1994; Connelly y Clandinin, 1995) y de experiencia biográfico-narrativa-visual (Chemi et al., 2015; Barone y Eisner, 2012; Vaart et al., 2018; Hernández y Onsès, 2020) al plasmar visualmente su trayectoria e interactuar sobre ella con las investigadoras.

Anna_S nos ayuda a comprender el aprendizaje como anclado a una trama de situaciones (Sancho-Gil, 2025), en un entramado de intra-acciones (Barad, 2007) envolviendo tecnologías (como la tablet en la que hizo su visualización), lugares (su casa, Canadá, el hospital), personas (la madre, docentes), mecanismos evaluativos (para acceder al grado) y deseos (de ser una buena alumna, de entrar en Medicina, de tener éxito académico). Además, nos permite reflexionar sobre las fuerzas meritocráticas que atraviesan su trayectoria (Calderón, 2020), el papel de la familia como espacio de potencia epistemológica y la importancia de las experiencias prácticas para el aprendizaje.

5. Discusión: Diálogos

En el apartado anterior, compartimos construcciones onto-ético-epistemológicas sobre trayectorias de vida de aprendizaje a partir de experiencias material-discursivo-dialógico-visuales. Al considerar la forma estética como epistemológica (Cahnmann-Taylor y Siegesmund, 2008; Barone y Eisner, 2012) y entender las imágenes como performativas, actos ético-políticos y espacios de articulación material-discursiva (Calderón, 2020), ampliamos aquí nuestras reflexiones sobre las visualizaciones en sí.

En las visualizaciones de Anna_S y Cloe, todo parece tener el mismo estatus. Han elegido no destacar visualmente sus momentos/hechos como aspectos relativos a distintos ejes o áreas de sus vidas, como lo hizo Miquel. Anna_S utiliza una metáfora matemático-estadística de un gráfico de fiebre, lo que se relaciona con la Medicina, y Cloe, la estética de la audiometría, relativa a su condición auditiva, coconstruyendo materialidades discursivo-visuales fuertemente biográfico-narrativas (Connelly y Clandinin, 1995) que coperforman subjetividades (Calderón, 2020). Tienen en común abordajes desde la simbología de flujos con altos y bajos en su aprendizaje. Los flujos materializan experiencias afectivas sobre determinados momentos, hechos, personas, lugares, objetos, etc., que han sido relevantes en sus trayectorias. Más allá de una lectura dicotómica entre puntos altos, positivos, y bajos, negativos, sus visualizaciones y las conversaciones coproducen epistemológicamente matices de procesos en tránsito (O'Donoghue, 2011) cuyas oscilaciones trascienden el dualismo bueno-malo, en un enmarañado complejo de elementos que las han afectado y constituido a lo largo de sus vidas de aprendizaje.

La visualización de Miquel revela una contradicción (Cahnmann-Taylor y Siegesmund, 2008) al separar en ejes su vida de aprendizaje y reiterar oral y visualmente que todos estaban interrelacionados e interconectados (Barad, 2007). Reitera la perspectiva de flujo, a pesar de usar una estrategia visual de líneas rectas paralelas en forma de flechas apuntadas hacia una misma dirección y distribuidas en tres ejes complementarios, en una especie de visión tridimensional de su trayectoria. Considerando la elección de imágenes para componer su visualización, observamos una prevalencia iconográfica de materializaciones de emociones y momentos narrados como placenteros, desafiantes, alegres. La imagen de una tormenta con nubes y rayos y de la mochila contrastan con imágenes más armónicas de sus otras fases, como los pájaros volando,

abriendo espacios para la experiencia visual-narrativa de sus vulnerabilidades (Spry, 2001; Cahnmann-Taylor y Siegesmund, 2008).

Considerando las visualizaciones de estas tres trayectorias de aprendizaje, destacamos la relación que los estudiantes establecen entre la vida personal-familiar y la escolar-laboral, reiterando que el aprendizaje no solo se da en las instituciones formales de educación, sino en todos los momentos y lugares de la vida (Hernández y Sancho-Gil, 2019). También reafirman el carácter profundamente contextual y encarnado del aprendizaje (Phillips, 2014).

6. Consideraciones finales

Esta investigación demuestra las posibilidades, dificultades y limitaciones de los métodos visuales, reconociendo que invitar a los estudiantes a expresar sus experiencias más allá de las palabras les ha permitido pensar y comunicarse de nuevas formas, aunque también han manifestado dificultades para plasmar lo imaginado, tal como se ha observado en estudios previos (Hernández et al., 2020). Esta situación refleja la fuerte orientación verbal y textual de los sistemas educativos, que suelen dejar de lado los alfabetismos múltiples (Cope y Kalantzis, 2000), y refuerza la necesidad de articular los métodos visuales con narraciones orales en diálogo con los investigadores (Carrasco-Aguilar et al., 2022; O'Donoghue, 2011).

El enfoque artístico utilizado ha posibilitado la construcción de trayectorias de aprendizaje complejas y poco accesibles mediante métodos tradicionales, facilitando que los estudiantes se expresaran y se vieran reflejados en materialidades que trascienden lo verbal (Barone y Eisner, 2012; Bochner y Ellis, 2016). Asimismo, las visualizaciones han sido una fuente de aprendizaje tanto para los estudiantes como para las investigadoras, al promover prácticas artísticas que favorecieron la conexión personal, el autoconocimiento y la exploración de perspectivas, talentos y voces previamente no expresadas, en un momento sociohistórico en el que escucharse y estar presentes son un desafío (Elmi, 2020). Así, las prácticas artísticas fomentan conocimientos colaborativos y un sentido de pertenencia, aunque la inercia institucional suele ignorar esta pluralidad, dificultando el acercamiento entre estudiantes, docentes, conocimiento y el sentido del aprendizaje en la Universidad.

Esta investigación evidencia la multiplicidad de modos de aprender y de acercarnos al conocimiento. De las 50 trayectorias de vida de aprendizaje que forman parte de este proyecto de investigación (Sancho-Gil, 2025), las tres aquí analizadas son una muestra relevante; son todas ellas diferentes y únicas. Ser docente universitario ante tal pluralidad de trayectorias conlleva la necesidad de repensar los modos de enseñar, compartir y construir conocimientos ante tal diversidad de experiencias y bagajes de aprendizaje. Como docentes universitarias, la investigación con estos jóvenes amplió nuestra sensibilidad hacia las relaciones pedagógicas, desafiándonos a codiseñar con nuestros estudiantes modos alternativos de coconstrucción del conocimiento que consideren y valoren sus trayectorias de aprendizaje a lo largo, ancho y profundo de la vida (Banks et al., 2007; Erstad et al., 2009; Erstad y Sefton-Green, 2013). Al explorar sus concepciones, estrategias, tecnologías y tránsitos entre contextos, pretendemos contribuir al desarrollo de una enseñanza universitaria alineada con las características y los retos de la sociedad actual.

Agradecimientos

Al Ministerio de Ciencia e Innovación de España que ha financiado el proyecto de investigación TRAY-AP - *Trayectorias de aprendizaje de jóvenes universitarios: concepciones, estrategias, tecnologías y contextos* (PID2019-108696RB-I00).

Referencias

- Atkinson, D. (2007). Pedagogy against the state: Some remarks upon events of learning. *Critical Perspectives on Communication, Cultural & Policy Studies*, 26(2), 47-57.
- Banks, J., Kathryn, A., Ball, A., Bell, P., Gordon, E., Gutiérrez, K., Heath, S., Lee, C., Lee, Y., Mahiri, J., Suad Nasir, N.S., Valdés, G. y Min, Z. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments: Life-long, life-wide, life-deep*. The LIFE Center. <https://doi.org/10.4135/9780857020284>
- Banks, M. (2001). *Visual methods in social research*. Sage. <https://doi.org/10.1086/345321>
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801-831. <https://doi.org/10.2307/j.ctv12101zq>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barone, T. y Eisner, E. (2006). Arts-Based Research. En J. L. Green, G. Camilli y P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 95-109). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Barone, T. y Eisner, E. W. (2012). *Arts based research*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452230627>
- Bauerlein, M. (2008). *The dumbest generation: How the digital age stupefies young Americans and jeopardizes our future*. Penguin.
- Bochner, A. y Ellis, C. (2016). *Evocative autoethnography: Writing lives and telling stories*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315545417>
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Burt, C. (2022). *Why 50% of Gen Z students say they see less value in college degrees*. University Business.
- Cabib, I. (2022). Comprendiendo trayectorias de vida crecientemente diversas y complejas: El análisis de secuencias. *Revista de Sociología*, 37(1), 35-51. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2022.6814>
- Cahnmann-Taylor, M. y Siegesmund, R. (Eds.). (2008). *Arts-based research in education: Foundations for practice*. Routledge.
- Calderón, A. S. (2020). *La performatividad de las imágenes*. Metales Pesados. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18dvtv9.10>
- Camejo, I. E. y Galembeck, E. (2019). Concepciones epistemológicas y visiones pedagógicas sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias: el caso de profesores de Brasil y Venezuela. *Investigações em Ensino de Ciências*, 24(2), 256-270. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2019v24n2p256>
- Cannella, G. S. y Viruru, R. (2004). *Childhood and postcolonization: Power, education, and contemporary practice*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203463536>
- Carrasco-Aguilar, C., Solís, K. C., Herrera, P. Q., Briceño, A. C. y Rojas, F. P. (2022). Desarrollo profesional docente y trayectorias de aprendizaje: relatos autobiográficos de profesores de ciencias en Chile. *Calidad en la educación*, 56, 292-324. <https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1156>

- Chemi, T., Jensen, J. y Hersted, L. (2015). *Behind the scenes of artistic creativity: Processes of creating, learning and organising*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-04415-7>
- Cole, A. L. y Knowles, J. G. (2008). Arts-informed research. En J. G. Knowles y A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research* (pp. 55-70). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452226545.n5>
- Coleman, J. S. (1958). Relational analysis: The study of social organizations with survey methods. *Human Organization*, 17(4), 28-36. <https://doi.org/10.17730/humo.17.4.q5604m676260q8n7>
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. (Ed.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-57). Laertes.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Macmillan
- Corona Berkin, S. y Kaltmeier, O. (Coord.). (2012). *En diálogo: Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Gedisa.
- Correa-Gorospe, J. M., Pérez-Izaguirre, E., Bulla, G. S. y Sancho-Gil, J. M. (2025). 'Exceptional' higher education students' learning trajectories in Spain. *Higher Education Research & Development*. <https://doi.org/10.1080/07294360.2025.2482808>
- Crenshaw, K. W. (1991). Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43, 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/122903>
- Dawani, S. y Loots, G. (2015). Doing research together: Creating spaces of collaboration with young people using visual methods. *Visual Methodologies*, 3(1), 1-17. <https://doi.org/10.4324/9780203870525>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage.
- Desmurget, M. (2020). *La fábrica de cretinos digitales*. Península.
- Dolphijn, R. y van der Tuin, I. (2012). *New materialism: Interviews and cartographies*. Open Humanities Press. <https://doi.org/10.3998/ohp.11515701.0001.001>
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Ellsworth, E. (2005). *Place of learning: Media, architecture, pedagogy*. Routledge.
- Elmi, C. (2020). Integrating social emotional learning strategies in higher education. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10, 848-858. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10030061>
- Erstad, O. y Sefton-Green, J. (Eds.). (2013). *Identity, community and learning lives in the digital age*. Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139026239>
- Erstad, O., Gilje, O., Sefton-Green, J. y Vasbo, K. (2009). Exploring 'learning lives': Community, identity, literacy and meaning. *Literacy*, 43(2), 100-106. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2009.00518.x>
- Fels, L. y Irwin, R. L. (2008). Slow fuse: Revisiting arts-based research. *Educational Insights*, 12(2), art 5.
- Fernández-Jiménez, M. Á., Mena-Rodríguez, E. y Jiménez Perona, M. (2021). Transformación de la Universidad pública como consecuencia del Covid 19. Perspectiva del profesorado a través del método Delphi. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 439-449. <https://doi.org/10.5209/rced.70477>
- Garay, I. P. (2018). *Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción*. Fundación InteRed.
- Gavín Chocano Ó., García-Martínez I., Pérez-Navío E. y Quijano-López R. (2024). Factores emocionales internos como estrategias de protección del estrés en futuros docentes. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 81-91. <https://doi.org/10.5209/rced.82623>

- Ghavami, N., Kogachi, K. y Graham, S. (2020). How racial/ethnic diversity in urban schools shapes intergroup relations and well-being: Unpacking intersectionality and multiple identities perspectives. *Frontiers in Psychology*, 11, 503846. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.503846>
- Goodman, L. A. (1961). Snowball Sampling. *Annals of Mathematical Statistics*, 32(1), 148-170. <https://doi.org/10.1214/aoms/1177705148>
- Hernández, F. (2014). La cultura visual en los procesos de documentación sobre cómo los jóvenes aprenden dentro y fuera de la escuela secundaria. *Visualidades*, 11(2) 73-91. <https://doi.org/10.5216/vis.v11i2.30686>
- Hernández, F. (Coord.) (2011). *Investigar con los jóvenes. Cuestiones temáticas, éticas, metodológicas y educativas*. Universitat de Barcelona.
- Hernández, F. y Onsès, J. (2020). La investigación (educativa) basada en las artes: genealogías, derivas y expansiones. En J. M. Sancho-Gil, F. Hernández, L. Montero Mesa, J. de Pablos Pons, J. I. Rivas Flores y A. Ocaña Fernández (Coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 195-208). Octaedro.
- Hernández, F. y Sancho-Gil, J. M. (2019). Sobre los sentidos y lugares del aprender en la vida de los docentes y sus consecuencias para la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(4), 68-87. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11510>
- Hernández, F., Apraiz, E. A., Sancho-Gil, J. M. y Gorospe, J. M. (Eds.) (2020). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Octaedro.
- Kalantzis, M. y Cope, B. (2006). *Multiliteracies*. Sage.
- Knowles, J. G. y Cole, A. L. (Eds.). (2008). *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452226545>
- Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría actor-red*. Manantial.
- Lawrence, R. L. (2008). Powerful feelings: Exploring the affective domain of informal and arts-based learning. En J. M. Dirkx (Ed.), *Adult learning and the emotional self. New directions for adult and continuing education* (pp. 65-77). Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/ace.317>
- Lee, K. S. y Chen, W. (2017). A long shadow: Cultural capital, techno-capital and networking skills of college students. *Computers in Human Behavior*, 70, 67-73. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.030>
- Margolis, E. y Pauwels, L. (Eds.) (2011). *The Sage handbook of visual methods*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446268278>
- Mejía E. y Sergio A. (2009). La educación artística como comprensión crítica de la cultura visual. *Pensamiento y Obra*, 1(1), 36-46. <https://doi.org/10.17227/25005309.87>
- Metcalf, A. S. (2015). Visual methods in higher education. En F. K. Stage y K. Manning (Eds.), *Research in the college context* (pp. 111-127). Routledge.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Paidós.
- Mlodinow, L. (2013). *Subliminal. ¿Cómo tu inconsciente gobierna tu comportamiento?* Planeta.
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?* Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781849668149>
- O'Donoghue, D. (2011). Doing and disseminating visual research: Visual arts-based approaches. En E. Margolis y L. Pauwels (Eds.), *The Sage handbook of visual research methods* (pp. 638-650). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446268278.n33>
- Ortega Ruipérez, B., Correa Gorospe, J. M. y Aberasturi-Apraiz, E. (2024). Las Trayectorias de Aprendizaje en la Vocación Social de Futuros Maestros y Maestras. *REICE. Revista*

- Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(4), 87-106.
<https://doi.org/10.15366/reice2024.22.4.005>
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N. y Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and policy in mental health and mental health services research*, 42(5), 533-544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Phillips, D. C. (2014). Research in the hard sciences, and in very hard “softer” domains. *Educational Researcher*, 43(1), 9-11. <https://doi.org/10.3102/0013189X13520293>
- Pink, S. (2007). *Doing visual ethnography*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9780857025029>
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. En A. Hatch y R. Wisniewski (Eds.), *Life history and narrative* (pp. 5-23). Falmer Press.
<https://doi.org/10.1080/0951839950080103>
- Richardson, L. y St. Pierre, E. A. (2005). Writing: A Method of Inquiry. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 959-978). Sage.
- Rodríguez, S. (2015). Los estudiantes universitarios de hoy: una visión multinivel. *REDU - Revista de docencia universitaria*, 13(2), 91-124. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5440>
- Salas, M. M. y de Oliveira, O. (2009). Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: Trayectorias, transiciones y subjetividades. *Estudios Sociológicos*, 27(79), 267-289.
<https://doi.org/10.24201/es.2009v27n79.269>
- Sancho-Gil, J. M. (2021). Quo vadis university? *Culture and Education*, 33(2), 397-411.
<https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1904659>
- Sancho-Gil, J. M. (Coord.). (2013). *Trayectorias docentes e investigadoras en la universidad. 24 historias de vida profesional*. Universitat de Barcelona.
- Sancho-Gil, J. M. (Ed.). (2025). *Trayectorias de vida de aprendizaje de jóvenes universitarios. El valor del relato y la escucha atenta*. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- Sancho-Gil, J. M. y Domingo-Coscollola, M. (2020). Expanding perspectives on secondary education teachers' learning ecosystems: implications for teachers' professional development. *European Journal of Teacher Education*, 45(3), 414-434.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1832985>
- Sancho-Gil, J. M., Hernández, F., Montero, L., de Pablos, J., Rivas, J. I. y Ocaña, A. (Coords.). (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Octaedro.
- Sinner, A., Leggo, C., Irwin, R., Gouzouasis, P. y Grauer, K. (2006). Arts-based educational research. Dissertations: Reviewing the practices of new scholars. *Canadian Journal of Education*, 29(4), 1223-1270. <https://doi.org/10.2307/20054216>
- Somers, M. R. (1994). The narrative constitution of identity: A relational and network approach. *Theory and Society*, 23(5), 605-649. <https://doi.org/10.1007/BF00992905>
- Spry, T. (2001). Performing autoethnography: An embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry*, 7(6), 606-732. <https://doi.org/10.1177/107780040100700605>
- St. Pierre, E. (2014). A brief and personal history of post qualitative research toward “post inquiry”. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2), 2-19.
<https://doi.org/10.63997/jct.v30i2.521>
- Vaart, G. v. d., Hoven, B. v. y Huigen, P. (2018). Creative and arts-based research methods in academic research. Lessons from a participatory research project in The Netherlands. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(2), 19. <https://doi.org/10.17169/fqs19.2.2961>
- Vendrell-Morancho, M., Rodríguez-Mantilla, J. M. y Fernández-Díaz, M. J. (2024). Predictores del pensamiento crítico en estudiantes universitarios españoles. *REICE. Revista*

Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 22(3), 23-45.
<https://doi.org/10.15366/reice2024.22.3.002>

Vidiella, J. (2019). “Desbordar la Universidad” como una forma de estar y de repensar la educación desde una práctica encarnada y performática. La investigación educativa basada en las artes como innovación docente. *REIRE. Revista d’Innovació i Recerca en Educació*, 12(1), 1-14. <https://doi.org/10.1344/reire2019.12.121034>

Villagra de Burgos, M. A. (2000). Mediación audiovisual y formación docente. *Tabanque: Revista pedagógica*, 14(19), 169-178.

Breve CV de las autoras

Gabriela da Silva Bulla

Profesora titular de la UFRGS desde 2012. Se dedica a la formación docente y supervisión de prácticas en Portugués como Lengua Adicional/PLA en el grado. En posgrado, investiga sobre enseñanza del PLA, interacción social, formación de profesores y educación y migración. Coordinó el Programa de Portugués para Extranjeros/PPE-UFRGS (2012-2022), fue responsable de la acogida lingüístico-académica de refugiados en la UFRGS (2018-2022) y fue miembro del Comité Técnico de Celpe-Bras (Ministerio de la Educación/MEC). Es coautora del CEPI, curso de PLA en línea para intercambio académico y del curso en línea del MEC sobre PLA en la educación básica. Postdoctorados en la Univ. de Barcelona y en el King's College London. Email: gabriela.bulla@ufrgs.br

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7091-4794>

Mar Sureda Perelló

Doctora en Artes Visuales, Educación; Políticas Culturales y Coordinadora de Historia y Teoría de las Artes y el Diseño en LCI Barcelona. Docente e investigadora en diseño, mediación artística, políticas culturales y prácticas artísticas colaborativas. Ha coordinado el departamento de educación del Disseny Hub Barcelona y colaborado con el grupo de investigación Esbrina <http://esbrina.eu>. Ha desarrollado proyectos de investigación y mediación artística en instituciones como Born CCM, MNAC Apropa Cultura y la UAB, dirigidos a comunidades diversas. Sus líneas de investigación abordan las literacidades múltiples y las artes transmediales como herramientas para aprendizajes socialmente comprometidos. Email: mar.sureda@lci-barcelona.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-6347-5406>

Sandra Soler Campo

Doctora y licenciada en Historia y Ciencias de la Música, diplomada en Educación Musical y Lengua inglesa. Ha realizado un Máster en Investigación Aplicada a Estudios Feministas, de Género y Ciudadanía y un posgrado en Pedagogía Musical en el Kodaly Institute de Kécskemet (Hungría). Desde 2017 es profesora del Departamento de Didácticas aplicadas de la Universidad de Barcelona, donde desarrolla su labor docente e investigadora con el grupo de investigación ESBRINA. Es autora de varios artículos y capítulos de libros científicos publicados en revistas JCR y/o SCOPUS. Entre sus líneas de investigación destaca la didáctica de la música y las cuestiones de género en el ámbito educativo. Email: sandra.soler@ub.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5560-1415>

Juana M. Sancho Gil

Catedrática emérita de la Universidad de Barcelona. Ha coordinado el grupo de investigación -ESBRINA- Subjetividades, Visualidades y Entornos Educativos Contemporáneos: <http://esbrina.eu>. Ha intentado tender puentes entre la teoría y la práctica, la investigación y la acción, a la vez que contribuir a repensar los discursos y visiones sobre el sentido de la educación en el mundo actual. Ha dirigido y/o participado en más de 50 proyectos de investigación y llevado a cabo asesorías y evaluaciones de programas institucionales en el nivel local, nacional, europeo e internacional. Cuenta con un considerable volumen de publicaciones. Email: juanamsancho@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2941-5619>