

Las líneas de vida como estrategia artística que posibilita la investigación sobre las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes universitarios¹

Fernando Hernández-Hernández

Universidad de Barcelona ✉ 

Estibaliz Aberasturi-Apraiz

Universidad del País Vasco, EHU/UPV ✉ 

Sara Carrasco-Segovia

Departamento de Artes Visuales y Diseño Santiago (Chile) ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/aris.94226>

Recibido: 31 de enero de 2024 • Aceptado: 16 de abril de 2024

ES Resumen: Este artículo, que forma parte de una investigación sobre las trayectorias de aprendizaje de estudiantes universitarios, está organizado en cinco partes: En la primera introducimos el origen y la fundamentación de la investigación. En la segunda se presentan las aportaciones de las líneas de vida como estrategia artística en la investigación social. En la tercera se da cuenta de cómo las líneas de vida llegan a la investigación sobre las trayectorias de aprendizaje. En la cuarta se muestra cómo se han analizado las líneas de vida en el marco de las trayectorias y lo que permiten pensar sobre cómo aprenden los estudiantes. Finalmente, se aportan algunas contribuciones, tanto sobre la problemática de estudio como sobre el papel de los métodos artísticos en la investigación social y educativa. En este artículo se trata de responder a la pregunta ¿Qué aportaciones ofrecen las líneas de vida, como estrategias artísticas, para dialogar con las experiencias de aprendizaje de los estudiantes universitarios? Del análisis realizado se desprende que las líneas de vida ofrecen en la investigación una dimensión ‘agencial’ que permite desvelar experiencias de subjetivación y de autoconciencia. Además, de localizar acontecimientos, experiencias o escenas que muestran el aprendizaje como una trayectoria vital.

Palabras clave: líneas de vida; estrategias artísticas; estudiantes universitarios; aprendizajes; universidad.

ENG Lifelines as an artistic strategy that enables research on the learning trajectories of university students

Abstract: This article, part of a research project on the learning trajectories of university students, is organised into five parts. In the first part, we introduce the origin and rationale of the research. The second part presents the contributions of lifelines as an artistic strategy in social research. The third part describes how lifelines are used in research on learning trajectories. The fourth shows how lifelines have been analysed in the framework of trajectories and what they allow us to think about how students learn. Finally, some contributions are made, both to the study's problem and the role of artistic methods in social and educational research. This article attempts to answer the question: What contributions do lifelines offer, as artistic strategies, to dialogue with the learning experiences of university students? From the analysis, it emerges that lifelines offer an ‘agential’ dimension in research that allows us to reveal experiences of subjectivation and self-awareness. In addition, it is possible to locate events, experiences or scenes that show learning as a life trajectory.

Key Words: lifelines; artistic strategies; university students; learning; university.

Sumario: 1. Introducción: La relación de los jóvenes universitarios con el aprendizaje. 2. Marco teórico. Las líneas de vida en las trayectorias de aprendizaje. 3. El proyecto TRAY-AP: comprender cómo aprenden los estudiantes universitarios. 4. Método: de los ejes temáticos a las decisiones de los estudiantes. 5. Resultados de la investigación. 6. Discusión. 7. Conclusiones. Referencias.

¹ Datos proyecto: «Trayectorias de aprendizaje de jóvenes universitarios: concepciones, estrategias, tecnologías y contextos». Ministerio de Ciencia e Innovación, PID2019-108696RB-I00. 2020-2023. TRAY-AP.

Cómo citar: Hernández-Hernández, F.; Aberasturi-Apraiz, E.; Carrasco-Segovia, S. (2024). Las líneas de vida como estrategia artística que posibilita la investigación sobre las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Arte, Individuo y Sociedad* 36(4), 813-826. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.94226>

1. Introducción: La relación de los jóvenes universitarios con el aprendizaje

Existe un consenso sobre que el estudiantado universitario está cambiando (Haidt y Lukianoff 2019) y que también lo están haciendo los modos en los que se relacionan con el aprender (Sancho Gil, 2023). Las explicaciones que se dan sobre estos cambios son diversas y proceden de diferentes disciplinas. Por una parte, se señala que han nacido después de la aparición de Internet y la WWW y que, por ello, son digitales de nacimiento y utilizan formas multimodales de comunicación y búsqueda de información (McCrlinde y Wolfinger, 2011) y dan preferencia a sus relaciones sociales en plataformas como Instagram, YouTube o Snapchat (Geraci et. al., 2017). Además, se considera que han crecido en un mundo VICA (volátil, incierto, complejo y ambiguo) (Bauman, 2007) que les hace vivir al día. Que forman parte de un contexto social, político, económico y tecnológico que está modificando algunos términos del contrato social de después de la Segunda Guerra Mundial y que esto afecta a las relaciones laborales y a la participación en la democracia liberal. En este mundo, muestran motivaciones y prácticas diferentes a las de sus predecesores, los y las *millennials* (Seemiller y Grace, 2016; 2017; Twenge, 2017). Esta realidad se relaciona con las consecuencias que para ellos tiene el uso de los medios digitales y que se relacionan con problemas de dispersión, superficialidad (Carr, 2011) y falta de atención (Keller, et al. 2020) y las adiciones promovidas por las tecnologías persuasivas (Fogg, 2003). Muchos de ellos muestran interés por los temas de justicia social, mostrándose implicados en cambiar el mundo y son más receptivos a los temas de identidad de género (Broenniman, 2017). Sin embargo, como señala Livingstone (2017), muchas de las interpretaciones que se hacen de estos datos generacionales pueden llevar a conclusiones precipitadas, especialmente en relación con el uso de las tecnologías digitales.

2. Marco teórico. Las líneas de vida en las trayectorias de aprendizaje

Entendemos el aprendizaje como parte de un proceso relacional que tiene lugar a lo largo, ancho y profundo de la vida (Banks et al, 2007). Esta aproximación se conecta con la noción de trayectorias de aprendizaje (Erstad, 2012, 2013, 2015; Erstad et al, 2009; Erstad et al, 2016; Erstad y Sefton-Green, 2012; Jornet y Erstad 2018) que pone el foco en la naturaleza transcontextual del aprendizaje en la sociedad actual, cuestionando las concepciones que sitúan el contexto como simple continente. Desde este replanteamiento estos autores plantean llevar a cabo una investigación que tenga en cuenta los tránsitos entre contextos y las oportunidades de aprendizaje que ofrece el día a día. Sobre esta noción, tomamos también como referencia a autores como Biesta (2008) que, en el proyecto Learning Lives tomaron un enfoque biográfico para investigar sobre las trayectorias de vida de aprendizaje de las personas adultas. Para ello tomaron la interrelación entre aprendizaje, identidad y capacidad de acción (agency), haciendo uso de una amplia concepción del aprendizaje, incluyendo contextos de educación formal, entornos de trabajo y aprendizaje en la vida cotidiana. Indagaron sobre lo que el aprendizaje “significa” y “hace” en la vida de las personas adultas. Erstad et al. (2009), por su parte, utilizaron ese mismo enfoque para examinar cómo las historias personales y las proyecciones hacia el futuro se utilizan para crear *narratives of the self* y en cómo estas narraciones son claves en la producción de conocimiento.

La noción de trayectorias provee de significados analíticos para la comprensión de situaciones de aprendizaje a lo largo del tiempo y el espacio (Erstad, 2015). Como docentes e investigadores en la Universidad resulta relevante la noción de trayectoria de aprendizaje para dar cuenta de los procesos de aprender a lo largo, lo ancho y lo profundo de las vidas de los colaboradores en la investigación.

Y, en este dar cuenta, las líneas de vida, tienen un papel relevante. Las líneas de vida son una estrategia de investigación y un elemento desencadenante en algunas relaciones terapéuticas. Recibe diferentes denominaciones en función de las perspectivas teóricas y las aplicaciones a las que se vinculan: *life maps* (Worth, 2011), *graphic life map* (Kesby et al. 2005), *life-line* (Melero et al., 2018) y *timeline* (Adriansen, 2012). El nexo común de todas ellas es su consideración como estrategia o método que posibilita generar evidencias biográficas mediante marcas visuales en las que se articulan episodios de vida en un eje temporal (Goodson y Sikes, 2001). Desde otro punto de vista, Worth (2011) señala que las líneas de vida responden a lo que Leitch (2008) denomina “metodologías de investigación creativas”, en las que los métodos visuales realzan la naturaleza verbal de las entrevistas narrativas. Focalizándose en su sentido formal Guerra Reyes (2019) las define como “un diagrama con el cual se muestran eventos ocurridos a lo largo de la historia biográfica de un ser humano” (p. 24).

Como una de las finalidades de las metodologías de investigación narrativa es permitir que los participantes cuenten sus historias a su manera, añadir un componente de diagramación al proceso de narrar les permite incluir también lo que es ‘indecible’ o difícil de plasmar en una historia (Gauntlett, 2007). De este balance se deriva que las líneas de vida recogen acontecimientos, sucesos, situaciones, experiencias o sentimientos de una persona en orden cronológico, pudiendo incluir, de forma posterior o simultánea, interpretaciones de los acontecimientos descritos (Gramling y Carr, 2004). En este sentido, las líneas de vida se consideran una estrategia adecuada para promover y fortalecer la narración y el análisis de experiencias subjetivas (Guzmán Benavente et, al. 2022).

Aunque no existe un único modelo de línea de vida, en general, tiene un formato similar a una línea de tiempo. Se representa como una línea (no necesariamente horizontal) puntuada con hitos biográficos relevantes de una temática específica. Se considera que utilizar esta estrategia es positiva, sobre todo si se combina con entrevistas, de manera que las personas invitadas a utilizarla puedan manifestarse de manera genuina (Berends, 2011; Kolar et al., 2015).

Todo lo anterior vincula las líneas de vida con una de las finalidades de la investigación en las ciencias sociales “Entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva de los actores” (Guzmán et al., 2022, p. 2) para lo que es necesario indagar sobre los modos en los que experimentan el mundo. Esta finalidad se refleja en este artículo donde las líneas de vida permiten acercarse a la significación de las experiencias de aprender de un grupo de estudiantes universitarios. De esta manera, las líneas de vida permiten conocer y dar cuenta de algunos cambios y/o permanencias en tanto acontecimientos de lo vivido (Boniole et al., 2008). Este dar cuenta tiene lugar mediante la recreación gráfica y artística y las conversaciones que le acompañan y que realizan los estudiantes universitarios en el marco de la investigación de TRAY-AP.

3. El proyecto TRAY-AP: comprender cómo aprenden los estudiantes universitarios

Teniendo en cuenta estos antecedentes y como profesores universitarios nos planteamos la necesidad de investigar cómo los jóvenes de la denominada generación Z (la de quienes están hoy en la universidad y que nacieron entre 1997 y 2012) se relacionan con los cambios que observamos en sus maneras de aprender. Para ello hemos llevado a cabo una investigación en la que tratamos de explorar cómo aprenden los estudiantes universitarios a partir de sus trayectorias de vida de aprendizaje (Jornet y Erstad, 2018).

El objetivo principal de TRAY-AP ha sido captar, describir y teorizar las trayectorias de vida de aprendizaje de los estudiantes universitarios a través de sus relatos de experiencias de aprendizaje a través de la vida cotidiana. Y desvelar sus concepciones, estrategias, contexturas y relaciones con las tecnologías digitales en estas situaciones y procesos de aprendizaje.

Las preguntas de la investigación han sido las siguientes:

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

En el marco de esta investigación, en este artículo nos planteamos responder a la siguiente pregunta: ¿Qué aportaciones ofrecen las líneas de vida, como estrategia artística, para dar cuenta de las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes universitarios? Entendemos la estrategia artística desde la perspectiva de Strati (2003), como las acciones que no tienen finalidad de producir un objeto o un resultado artístico, sino desarrollar procesos de aprendizaje, reflexión, acciones colectivas... en las que las artes contribuyen a dar cuenta, documentar y hacer público los recorridos y relaciones entre conocimientos, experiencia y saberes. Como sucede con las líneas de vida de aprendizaje en la investigación de TRAY-AP.

El posicionamiento onto-epistemológico, metodológico y ético del proyecto TRAY-AP ha implicado una estrecha colaboración con los 50 estudiantes que, de manera generosa han participado en la investigación. De ahí que pusieramos un especial esfuerzo y atención en la selección y negociación informada con cada uno de ellos y en el desarrollo de un proceso colaborativo basado en la ética relacional. Para la selección de los colaboradores, hemos aplicado un método intencional (Palinkas et al, 2015), con el fin de garantizar una amplia presencia de estudiantes de las distintas titulaciones universitarias. La selección se ha centrado en estudiantes mayores de 18 años, matriculados en una institución de educación superior en el País Vasco y Cataluña (lugares en los que nos ubicamos los dos equipos de investigación) y que estuvieran en su segundo año o más adelante de estudio universitario. Mediante un método de derivación en cadena (Penrod et al, 2003) involucramos a 50 estudiantes universitarios, 28 de Cataluña y 22 del País Vasco; 30 mujeres y 20 hombres (55,6% y 44,4%, cercano a la distribución observada en las universidades españolas en el curso 2019-2020), seis excepcionales (12%) (Tabla 1).

Tabla 1. Características de la muestra.

Universidades	Número de estudiantes*	Campos de conocimiento
Barcelona (28) País Vasco (22)	30 mujeres 20 hombres *6 Excepcionales.	Ciencias Sociales y Jurídicas (18) Artes y Humanidades (12) Ingeniería y Arquitectura (5) Ciencias Experimentales (6), Ciencias de la Salud (6) Doble grado (3)

Tabla de elaboración propia.

Para la realización de las trayectorias de vida aprendizaje, después de compartir con los colaboradores el sentido de la investigación y los protocolos éticos, negociamos efectuar cuatro sesiones de trabajo individuales con uno o dos investigadores. La duración estimada de cada una de ellas fue de entre una y dos horas. En estos encuentros les invitamos a: 1) dialogar con lo que dice la investigación sobre quiénes son los jóvenes de la generación Z y compartir en una primera aproximación sus apreciaciones sobre cómo y dónde aprenden; 2) realizar una narración visual de su trayectoria de vida de aprendizaje en la que den cuenta de sus movimientos y ecologías de aprendizaje (Jornet y Estard, 2018) a lo largo del tiempo y en diferentes escenarios; 3) realizar un diario de aprendizaje que permita recoger experiencias y significados de aprendizaje en situaciones de la vida cotidiana; y, 4) construir colaborativamente el relato de su trayecto de vida de aprendizaje. Entendemos las ecologías de aprendizaje en el sentido apuntado por Jackson (2013, p.7) como referentes que “comprenden los procesos y variedad de contextos e interacciones que ofrece al individuo las oportunidades y los recursos para aprender, para su desarrollo y para alcanzar sus logros”.

En el primer encuentro, después de las presentaciones -hasta ese momento el contacto había sido virtual o telefónico- dialogamos sobre lo que implicaba su participación en la investigación y corroboramos nuestros compromisos, reflejados en el documento de negociación. A partir de ahí, a través de una entrevista colaborativa (Mason, 2002), los investigadores compartimos un conjunto de afirmaciones, extraídas de publicaciones científicas y de medios de comunicación, sobre las actitudes de los jóvenes hacia la educación y la sociedad y relacionadas con el concepto de ‘generaciones’ (Leccardi y Freixas, 2011). En esta primera sesión, con los colaboradores pudimos reflexionar y compartir sus perspectivas sobre la juventud, las brechas generacionales y sus perspectivas en temas relacionados con la universidad, la sociedad actual, las tecnologías digitales y el aprendizaje.

Al final de este encuentro les propusimos reflexionar sobre la dimensión biográfica de su aprendizaje. Para ello les pedimos que identificaran momentos clave, escenas, personas, recursos, circunstancias y experiencias significativas a lo largo de su vida. Les invitamos a organizar sus trayectorias de aprendizaje a través de los medios de su elección: textos, objetos, mapas, líneas de tiempo, etc., y a compartirla en la siguiente sesión.

Al llegar al segundo encuentro, hablamos de lo que traían para compartir sus trayectorias de aprendizaje. El dispositivo visual tenía, a la vez, un sentido de desencadenante y un valor onto-epistemológico, tal y como se ha puesto de manifiesto en otra investigación sobre cómo aprenden los profesores en las que se utilizaron cartografías visuales (Padilla-Petry et al., 2021). Algunos la concibieron como una narración multimodal y rizomática y, en ocasiones, la plasmaron mediante el uso de métodos basados en las artes (Hernández y Onsès-Segarra, 2020). Otros optaron por fotografías, relatos textuales o mapas conceptuales. Los colaboradores destacan lugares, personas, actividades, objetos, afectos, marcos temporales, puntos de inflexión, etc, que consideran cruciales en sus trayectorias de aprendizaje. Este encuentro actúa como un espacio de relación que permite explorar múltiples perspectivas, concepciones, experiencias y formas de entender el aprendizaje de los jóvenes, incluyendo movimientos disonantes y conflictivos. Como señalan Jornet y Erstad (2018), este enfoque metodológico permite apreciar sus concepciones, estrategias, relación con las tecnologías digitales y contextos asociados a las escenas de aprendizaje. En este artículo exploramos lo que ocurre a partir de este segundo encuentro cuando los y las estudiantes traen (o realizan in situ) sus trayectorias de aprendizaje utilizando una línea de vida. En este segundo encuentro los investigadores tuvimos en cuenta los siguientes aspectos:

- Compartir las decisiones que ha tomado y destacar el sentido de cada elemento que incluye en su trayectoria.
- No perder de vista que, además de la trayectoria, tratamos de que comparta aspectos de su ecología de aprendizaje.
- En esta fase de la investigación hemos de estar abiertos a lo que nos regalan con su historia. Las preguntas no están previstas, pero sí la actitud y la finalidad: que la trayectoria posibilite la reflexión sobre el sentido que le dan al aprender, que señalen los cambios, las tensiones y las relaciones con los cuatro referentes vinculados al título del proyecto: concepciones, estrategias, tecnologías y contextos.
- Al terminar, se le puede preguntar qué le ha permitido pensar lo reflexionado en este encuentro y lo que le ha permitido aprender pensar sobre su trayectoria de aprendizaje.
- Se le agradece su generosidad y se le invita a la siguiente actividad.

Los 50 estudiantes trajeron, en su mayoría, sus trayectorias de vida de aprendizaje de manera visual y situadas en ejes de tiempo (cuándo ocurrió) y espacio (dónde ocurrió). Algo que ya habíamos observado en una investigación mencionada sobre cómo aprenden los docentes de primaria y secundaria (Padilla-Petry et al., 2021). En este artículo nos vamos a detener en lo que tuvo lugar con quienes aportaron al encuentro diferentes modalidades de líneas de vida.

4. Método: de los ejes temáticos a las decisiones de los estudiantes

Para realizar este análisis de lo que posibilitan las líneas de vida hay que tener en cuenta que la entrevista narrativa y la línea de vida se articulan en el entramado entre lo visual y lo oral. Esto implica que, para analizar esta relación se puedan adoptar diferentes estrategias de análisis. Vamos a señalar las dos que son más utilizadas.

El análisis narrativo temático. Worth (2011), siguiendo a Riessman (2008) plantea el análisis narrativo temático que se lleva a cabo con las transcripciones de las entrevistas. En un análisis temático la atención se centra en 'qué' se dijo o se 'hizo' (en el dibujo, por ejemplo), más que en 'cómo' o 'por qué'. La finalidad del análisis temático es contribuir a esbozar patrones y tendencias durante el análisis (Leitch 2008). Las líneas de vida de aprendizaje, en la medida en que muestran los cambios a lo largo del tiempo, posibilitan que los participantes narren los acontecimientos que conducen de un estado-momento-situación-experiencia a otro, situados en una línea de tiempo (Fig. 1). Estos acontecimientos pueden posibilitar inferir los ejes temáticos.

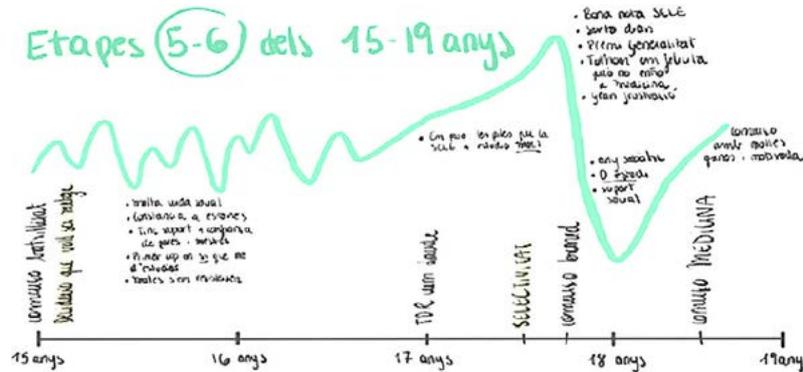


Figura 1. Fragmento de la línea de vida de aprendizaje de Anna, estudiante de Medicina

Esto se aprecia en la figura 1 en la que Anna dice y muestra los temas que organizan su relato de vida de aprendizaje son la familia, las instituciones educativas y el afán por entrar en medicina. En este enfoque de análisis la tematización la lleva a cabo el investigador, pues es quien “ostenta el poder analítico” (Adriansen, 2012, p.49).

El análisis reflexivo. Cotán Fernández (2019) utiliza el análisis narrativo siguiendo la propuesta realizada por Goodley et al. (2004) que pone el énfasis en la perspectiva del colaborador desde una postura reflexiva y comprensiva tanto sobre su experiencia como sobre los hechos, circunstancias y momentos que le llevan a tomar determinadas decisiones y/o actuaciones. En esta modalidad, el análisis no se pone tanto en los temas, sino en lo que permite pensar al investigador y al colaborar la reflexión que emerge a partir de la línea de vida (Fig. 2).

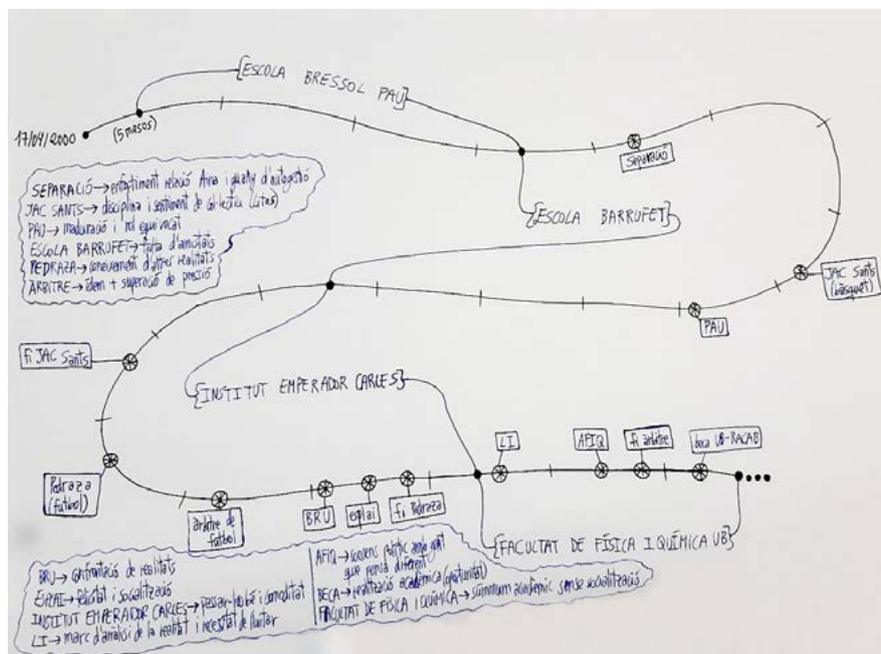


Figura 2. Línea de vida de aprendizaje de Marc, estudiante de Física

Marc está hablando sobre el cambio que le supone aprender en la Universidad, a diferencia de cómo ha aprendido en otros momentos de su trayectoria. “Yo voy a las clases para después aprender, y yo aprendo cuando estudio, cuando lo hago mío, en la clase me preparo”. La declaración de Marc nos lleva a pensar, de manera conjunta, sobre las relaciones entre lo que sucede en una clase y el proceso de aprender. Marc destaca que para aprender no basta escuchar, sino que requiere apropiarse de lo que los profesores plantean. Esto implica, no sólo una disposición hacia la escucha atenta, sino ponerse en relación con lo que se

Extracto narrativo

El dibujo me ayudó muchísimo de niño. De hecho, todo estos son dibujos que yo hacía, son del mismo estilo que yo hacía de peque (...) cada cosa que aprendía, la dibujaba. El primer problema que tuve era cómo enfocarlo; enfocarlo académicamente o enfocarlo en lo personal, en lo emocional...decidí enfocarlo temáticamente. Me paré a pensar cómo lo iba a enfocar, porque como ya te he dicho al principio tuve esa duda, pero esto es demasiado temático (...) Lo hice ayer; para relajarme cogí el lápiz y empecé a dibujar. (Eneko, segundo encuentro, 1 de junio de 2021).

Lo que nos permite pensar: Eneko decide utilizar el dibujo como estrategia para representar su línea de vida (sin ser lineal). La ordena cronológicamente, ya que comienza con eventos o experiencias vinculadas a su infancia. Sin embargo, decide hacerlo a modo de mapa ocupando todo el papel DIN A3. Cada dibujo (un barco, un escudo, una habitación, etc.) se refiere a momentos significativos de su aprendizaje que parecen pervivir de forma no jerárquica en el dibujo. El papel de la estrategia artística utilizada (el dibujo) tiene diferentes funciones en este caso: evocativa (respecto a la infancia); relacional (permite vincular diferentes temas), reflexivo (decidir cómo enfocarlo) y sanador (le permite relajarse). El dibujo le permite a Eneko situar en un plano de simultaneidad diferentes momentos temporales, eludiendo jerarquías. La estrategia artística posibilita que la línea de vida de aprendizaje ponga el énfasis en las experiencias relevantes.

COLABORADORA 2: Maura (nombre anonimizado) (Fig. 4)

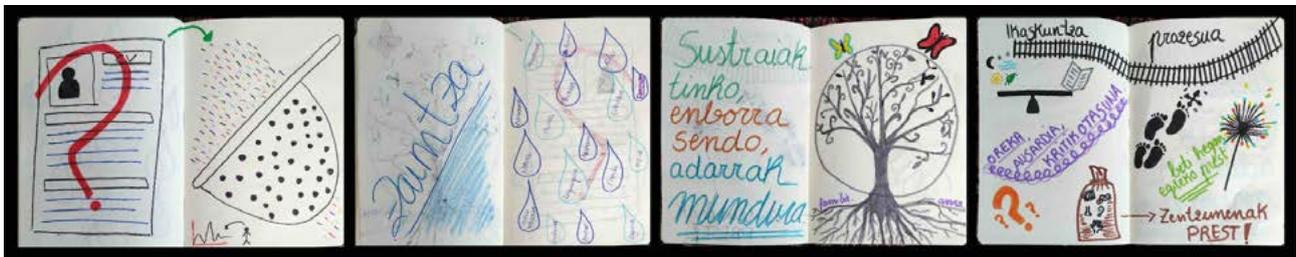


Figura 4. Representación artística. La Idv de aprendizaje de Maura, estudiante de Educación Infantil.

Extracto narrativo

Planteo el dibujo como semillas que se van plantando en esas diferentes escenas (...) relacionadas con mis diferentes inquietudes. Me doy cuenta de que he aprendido, cuando eso que se está plantado va floreciendo en mí y yo en mi práctica diaria lo voy viendo. (...) Entonces eso, que te van plantando y poco a poco va creciendo, florece. Pero también aprendo cuando esa flor la puedo compartir con los demás. (Maura, segundo encuentro, 19 de enero de 2021).

Lo que nos permite pensar: El dibujo final de la serie que dibuja Maura resume lo que para ella significa aprender, y escribe como cierre junto a los dibujos: “es un proceso, donde es necesario el equilibrio, tener valentía, ser crítica, siempre preparada para volar, con todos los sentidos atentos”. Ponerse a dibujar requiere de una síntesis de ideas que le permite llegar a su definición de aprendizaje.

En el caso de Maura podemos decir que el papel de la estrategia artística utilizada (el dibujo) tiene diferentes funciones: metafórica (la semilla vinculada al aprender); evocativo (en la organización por escenas); relacional (aprender desde la relación con los otros y con la práctica diaria), reflexivo (aprender cómo darse cuenta) y autoconsciente (contribuye a tomar consciencia de sí).

El dibujo además le permite situar en un plano de simultaneidad diferentes momentos temporales, eludiendo jerarquías. La estrategia artística posibilita que la línea de vida de aprendizaje ponga el énfasis en las experiencias relevantes y en las reflexiones que le posibilita.

Extracto narrativo

Es un conjunto de imágenes puestas en espiral en las que se van sucediendo, se explican las cosas que me han marcado y cómo poco a poco van distintos elementos... cómo se complementan los elementos escolares con los que no lo son y los que aparentemente son banales (...). De todas las cosas que he aprendido – tanto para bien como para mal; he puesto aquí lo que yo creo que he aprendido (...) están todas las cosas que me han ayudado y me han perjudicado, pues de los errores también se aprende. Y no sólo de mis errores, sino también de los errores de los demás. (Lluís, segundo encuentro, 11 de febrero de 2022).

Lo que nos permite pensar: Lluís decidió estructurar su trayectoria por etapas de vida en la que se cruzan la edad, las instituciones educativas, las influencias sociales y sus autorretratos. La estructura en espiral de Idv muestra el proceso de aprender de modo cíclico e interconectado.

El papel de la estrategia artística utilizada (el dibujo) tiene diferentes funciones: metafórica (la espiral permite señalar y desplazar situaciones y experiencias de aprendizaje); evocativo (varía las representaciones de sí mismo de acuerdo con las maneras en las que dibuja en cada periodo); relacional (vincula situaciones, tecnologías de aprendizaje, contextos, errores); reflexivo (el dibujo es un desencadenante que además de las localizaciones espacio-temporales le permite reflexionar sobre los efectos de los aprendizajes) y autoconsciente (la espiral le permite darse cuenta de los cambios, permanencias e influencias).

El dibujo de Lluís nos permite situar en un plano de simultaneidad diferentes momentos temporales, eludiendo jerarquías, resaltando intensidades y prestando atención a los detalles significativos. La estrategia artística en éste caso posibilita que la Idv se expanda y acoge una multiplicidad de movimientos en los que lo biográfico, lo institucional en diversos planos, lo material (la inclusión de libretas de apuntes) y lo histórico se relacionan.

COLABORADORA 5: Nerea (Fig. 7)



Figura 7. Representación artística. La Idv de aprendizaje de Nerea, estudiante de Educación Social.

Extracto narrativo:

N: (...) muestro diferentes momentos, algunos que yo pienso que son buenos y otros que no. Tengo bastante claro cuáles son los momentos clave". I: Y veo que lo has decidido hacer cronológico, ¿no? N: Sí. Soy un poco así ordenada... maniática del orden. (Nerea, segundo encuentro, 18 de febrero de 2021).

Las líneas de vida, además de situar movimientos del aprendizaje desvelan, cuando se analizan como estrategias artísticas que ‘hacen’ (que tienen ‘agencia’ una vinculación con la conciencia de sí (*self-awareness*)). En la revisión que realizaron de este constructo Duval y Wicklund (1972) señalaron que, en sus inicios, se consideraba que el concepto tenía dos dimensiones: la autoconciencia subjetiva, que es un estado de conciencia en el que la atención se centra en acontecimientos externos a la persona y la autoconciencia objetiva, que se centra exclusivamente en uno mismo. Silvia y O’Brien (2004) explican que “sin autoconciencia, las personas no podrían adoptar las perspectivas de los demás, ejercer el autocontrol, producir logros creativos o experimentar orgullo y alta autoestima” (p. 475). En el caso de TRAY-AP, el estudiantado colaborador, a través de las líneas de vida ha encontrado la oportunidad de reflexionar sobre su aprendizaje y sobre las percepciones de los demás para crecer y aprender.

7. Conclusiones

En este artículo hemos tratado de imaginar y [re]inventar nuevas prácticas analíticas para proponer otras maneras de conceptualizar lo que un proceso de investigación puede llegar a ser (Hernández y Revelles, 2019) y lo que investigadores y colaboradores pueden llegar a devenir en el proceso de investigación. En este sentido desplegar las trayectorias de aprendizaje como una línea de vida que incluye y vinculan palabras e imágenes, dibujos y objetos, metáforas visuales y fechas, personas y referencias socioculturales, espacios y momentos de cambio, es una manera de evidenciar que todo sujeto de aprendizaje emerge en una comunidad relacional (Braidotti, 2019).

En este despliegue la consideración del carácter ‘agencial’ de las líneas de vida desde su consideración de estrategias artísticas, permiten desvelar experiencias de subjetivación y de autoconciencia. Los intereses y estrategias empleadas por las personas colaboradoras y proyectado en las líneas de vida *vían* entre las aulas universitarias, los espacios de ocio, los de trabajo y la esfera privada, de tal modo que una cuestión vista en clase puede ser retomada más tarde junto a un grupo de amigos, en otro espacio, y en términos muy diferentes a los académicos. Estos movimientos dejan rastros en las líneas de vida gracias, en parte, a la ‘agencia’ de las estrategias artísticas utilizadas. Así pues, la línea de vida lleva a localizar situaciones vividas, acontecimientos, experiencias o historias situadas que muestran el aprendizaje como una trayectoria vital, convirtiéndose asimismo tales episodios en la verdadera unidad de análisis (Jornet & Erstad, 2018). Desde la aproximación realizada a las líneas de vida en este artículo se aprecia que:

- Es a la vez una herramienta y una epistemología (un modo de conocer) que permite dar cuenta de cómo los colaboradores se aproximan a sus experiencias de aprendizaje. y de cómo cambian a lo largo del tiempo y los contextos.
- Es un espacio donde capturar/fijar momentos, lugares, instituciones, encuentros y relaciones con el aprendizaje que permite establecer nuevas conexiones y volver a empezar y explorar nuevos mundos (Onsès, 2014, p. 48 parafraseado).
- Permite tejer una red de símbolos y significados que nos conducen a nuevas formas de narrar y comprender el mundo.
- Puede experimentar con nuevos lenguajes y métodos que pueden ser desafiantes y lúdicos.
- La línea de vida despliega movimientos afectivos ya que expresan un encuentro entre una forma corpórea y fuerzas que no son necesariamente humanas (Hickey-Moody, et al., 2016, p. 260, parafraseado). Esta forma que, como se ha visto, se despliega en un momento y situación relacional particular, se desborda de tal manera que permite un desplazamiento de un estado a otro.
- Por último, las líneas de vida, como hemos experimentado con los colaboradores y en la aproximación llevada a cabo en este artículo, se relacionan con la presencia de gestos artísticos en el ámbito educativo y proyección individual y articulación de diferentes formas de compartir y narrar.

Referencias

- Adriansen, H.K. (2012). Timeline interviews: A tool for conducting life history research. *Qualitative Studies*, 3(1), 40-55. <https://doi.org/10.7146/qs.v3i1.6272>
- 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.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos*. Vivir en una época de incertidumbre. Traducción Carmen Corral Santos. Tusquets.
- Berends, L. (2011). Embracing the visual: using timelines with in-depth interviews on substance use and treatment. *The Qualitative Report*, 16(1), 1-9 <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol16/iss1/1>
- Biesta, G. (2008). *Learning Lives: Learning, Identity and Agency in the Life-course*. Full Research Report ESRC End of Award Report, RES-139-25-0111.
- Boniolo, P., Di Virgilio, M. M. y Navarro, A. (2008). Herramientas para el análisis de material biográfico. *Documento de la Cátedra de Metodología de la Investigación Social*, 55. Cátedra Sautu, Universidad de Buenos Aires.
- Braidotti, R. (2019). A theoretical framework for the critical posthumanities. *Theory, Culture & Society*, 36(6), 31-61. <https://doi.org/10.1177/02632764187714>

- Broennimann, A. (2017). *Generation Z Report*. Swiss Education Group. Recuperado e <https://www.thegeneration-z.com>
- Carr, N. (2011). *Superficiales: ¿qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Taurus.
- Cotán Fernández, A. (2019). Investigación narrativa para contar historias: líneas de vida de estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista de la Educación Superior*, 48 (192), 23-47.
- Duval, S. y Wicklund, R. A. (1972). *A theory of objective self-awareness*. Academic Press.
- Erstad, O. (2012). The learning lives of digital youth-beyond the formal and informal. *Oxford Review of Education*, 38(1), 25-43. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2011.577940>
- Erstad, O. (2013). *Digital learning lives*. Peter Lang Publishing.
- Erstad, O. (2015). Learning lives across educational boundaries. Continuity and discontinuity in learning trajectories. *IJREE*, 3(2), 9-22. <http://dx.doi.org/10.3224/ijree.v3i2.20886>
- Erstad, O. y Sefton-Green, J. (Eds.) (2012). *Identity, Community, and Learning Lives in the Digital Age*. Cambridge University Press.
- Erstad, O., Gilje, Ø., Sefton-Green, J. y Vasbø, K. (2009). Exploring 'learning lives': community, identity, literacy and meaning. *Literacy*, 43(2), 100-106.
- Erstad, O., Gilje, Ø., Sefton-Green, J. y Arnseth, H. C. (2016). *Learning Identities, Education and Community: Young Lives in the Cosmopolitan City*. Cambridge University Press
- Fogg, B. J. (2003). *Persuasive Technology: Using Computers to Change What We Think and Do*. Morgan Kaufmann.
- Gauntlett, D. (2007). *Creative Explorations. New Approaches to Identities and Audiences*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203961407>
- Geraci, J., Palemerini, M., Cirillo P. y McDougald, V. (2017). *What teens want from their schools: A National Survey of High School Student Engagement*. Thomas B. Fordham Institute. Recuperado de <https://edexcellence.net/publications/what-teens-wantfrom-their-schools>
- Goodley, D., Lawthom, R., Clough, P. y Moore, M. (2004). *Researching life stories*. Routledge.
- Goodson, I. y Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Open University Press.
- Gramling, L. F. y Carr, R. L. (2004). Lifelines. A Life History Methodology. *Nursing Research*, 53(3), 207-210. <https://doi.org/10.1097/00006199-200405000-00008>
- Guerra Reyes, F. (2021). La línea de vida: una técnica de recolección de datos cualitativa. *Revista Ecos De La Academia*, 5(10), 21-29. Recuperado a partir de <http://revistasojs.utn.edu.ec/index.php/ecosacademia/article/view/499>
- Guzmán Benavente, M. del R., Reynoso Vargas, K. M., Gurrola Domínguez, P. B., Maldonado Rivera, C. F. y Linares Olivares, O. L. (2022). La línea de vida como recurso metodológico. Dos ejemplos en el contexto universitario. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 12(1), e105. <https://doi.org/10.24215/18537863e105>
- Haidt, J. y Lukianoff, G. (2019). *La transformación de la mente moderna*. Cómo las buenas intenciones y las malas ideas están condenando a una generación al fracaso. Planeta, colección Deusto.
- Hernández-Hernández, F. y Revelles, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones, *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 21-48. <http://dx.doi.org/10.6018/j/387001>
- Hernández-Hernández, F. y Onsès-Segarra, J. (2020). La investigación (educativa) basada en las artes: genealogías, derivas y expansiones. En J. M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. de Pablos, J. I. Rivas y A. Ocaña (Coor.) *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 195-208). Octaedro.
- Hickey-Moody, A., Palmer, H. y Sayers, E. (2016). Diffractive pedagogies: dancing across new materialist imaginaries. *Gender and Education*, 28(2), 213-229. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1140723>
- Jackson, N. (2013). The Concept of Learning Ecologies. In N. Jackson y B. Cooper (ed.). *Lifewide Learning, Education & Personal Development*. (p. 1-20). Lifewide Education. http://www.normanjackson.co.uk/uploads/1/0/8/4/10842717/chapter_a5.pdf
- 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*, 33, 1-25. <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.1-25>
- Leccardi, C. y Feixa, C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. *Última década*, 19(34), 11-32. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362011000100002>
- Lupton, D. y Leahy, D. (2021). *Creative Approaches to Health Education. New Ways of Thinking, Making, Doing, Teaching and Learning*. Routledge.
- Keller, A. S., Davidesco, I. & Tanner, K. D. (2020). Attention Matters: How Orchestrating Attention May Relate to Classroom Learning. *CBE Life Sciences Education*, 19, February 5, 1-9. <https://doi.org/10.1187/cbe.20-05-0106>
- Kesby, M., Kindon., S. y Pain, R. (2005). 'Participatory' approaches and diagramming techniques, En R. Flowerdew y D. Martin (eds). *Methods in human geography: a guide for students doing a research project*. (pp. 144-66). Pentice Hall.
- Kolar, K., Ahmad, F., Chan, L. y Erickson, P.G. (2015). Timeline mapping in qualitative interviews: A study of resilience with marginalized groups. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(3), 13-32. <https://doi.org/10.1177/160940691501400302>

- Leitch, R. (2008). Creatively researching children's narratives through images and drawings. En P. Thomson (ed.). *Doing visual research with children and young people* (37-58). Routledge.
- Livingstone, S. (2017). iGen: why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy - and completely unprepared for adulthood. *Journal of Children and Media*, 12 (1), 118-123. <https://doi.org/10.1080/17482798.2017.1417091>
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. (Second ed.) Sage Publications.
- McCrlinde, M. & Wolfinger, E. (2009). *ABC of XYZ: Understanding the Global Generations* UNSW Press.
- Melero, N., Morriña, A. & López-Gavira, R. (2018). Life-lines of students with disabilities during their university trajectories. *The Qualitative Report*, 23(5), 1127-1145. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol23/iss5/7/>
- Onsès, J. (2014). La cartografia com a eina pedagògica i sistema de representació. En S. Selvas y M. Carrasco (eds.), *Inter-Accions. Pràctiques col·lectives per a intervencions a l'espai urbà Reflexions d'artistes i arquitectes en un context pedagògic col·lectiu* (pp. 43-50). Iniciativa Digital Politècnica. Oficina de Publicacions Acadèmiques Digitals de la UPC.
- Padilla-Petry, P., Hernández-Hernández, F. y Sánchez-Valero, J.-A. (2021). Using Cartographies to Map Time and Space in Teacher Learning in and Outside School. *International Journal of Qualitative Methods*, 20. <https://doi.org/10.1177/1609406921992906>
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N. & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and policy in mental health and mental health services research*, 42, 533-544. doi: 10.1007/s10488-013-0528-y
- Penrod, J., Preston, D., Cain, R. E. y Starks, M. (2003). A discussion of chain referral as a method of sampling hard to reach populations. *Journal of Transcultural Nursing*, 14(2), 100-107. <https://doi.org/10.1177/1043659602250614>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Rose, G. (2007). *Visual Methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials* (second edition). Sage.
- Sancho Gil, J. M. (2023). ¿Qué necesito saber de vosotros para poder acompañar vuestro proceso de aprendizaje? *Currículum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 36, 9-26. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/32717>
- Seemiller, C. y Grace, M. (2016). *Generation Z goes to college*. Jossey Bass.
- Seemiller, C. y Grace, M. (2017). Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students, *About Campus*, 22(3), 21-26. <https://doi.org/10.1002/abc.21293>
- Silvia, P. J. y O'Brien, M. E. (2004). Self-awareness and constructive functioning: Revisiting "The human dilemma". *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(4), 475-489. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.4.475.40307>
- Strati, A. (2003). Knowing in Practice: Aesthetic Understanding and Tacit Knowledge. En D. Nicolini, S. Gherardi y D. Yanow (eds.) *Knowing in Organizations: A Practice-based Approach*. (pp. 53-75). M.E. Sharpe.
- Twenge, J. (2017). *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy-and Completely Unprepared for Adulthood-and What That Means for the Rest of Us*. ATRIA Books.
- Worth, N. (2011) Evaluating life maps as a versatile method for life course geographies' *Area*, 43(4), 405-412. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4762.2010.00973.x>
- Jackson, N. (2013). The concept of learning ecologies. En N. Jackson y B. Cooper (eds), *Lifewide Learning, Education & Personal Development* (chapter A5). Recuperado de <http://www.lifewidebook.co.uk/conceptual.htm>
- Schnettler, B. y Raab, J. (2008). Interpretative Visual Analysis. Developments, State of the Art and Pending Problems. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(3), Art. 31, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0803314>.