

IDENTIDAD & NUEVAS ECOLOGÍAS *de* APRENDIZAJE: ANÁLISIS *de* CUATRO CASOS *de* 4º *de la* ESO

⌘ TRABAJO *de* FIN *de* MÁSTER ⌘

Joan AYLLÓN AVIA
Máster de Educación en la Diversidad
Tutor: Dr. Moisès Esteban-Guitart
Universidad de Girona - Diciembre de 2014



SUMARIO *de* CONTENIDOS.

1. Introducción.	1
2. Marco teórico.	3
2.1. ¿Qué esperar de la escuela? Las <i>narrativas de progreso</i> .	3
2.2. El ideario moderno: la escuela eficaz.	4
2.3. La búsqueda de sentido: nuevas ecologías y trayectorias de aprendizaje.	6
2.4. Un mundo de proyectos.	9
3. Justificación metodológica.	12
3.1. Técnica cualitativa y método biográfico.	12
3.2. La multimetodología autobiográfica.	13
4. Metodología.	14
4.1. Selección de participantes y diseño.	14
4.2. Instrumentos y materiales.	15
4.2.1. Entrevista de Historia de Vida y recopilatoria.	16
4.2.2. Diario personal de experiencias de aprendizaje.	18
4.2.3. Diario fotográfico.	19
4.2.4. Dibujo identitario.	21
5. Análisis de datos.	22
5.1. Entrevistas de Historia de Vida.	22
5.1.1. Capítulos vitales.	22
5.1.2. Escenas clave de la Historia de Vida.	23
5.1.3. Guion de vida futura.	24
5.1.4. Ideología personal.	25
5.1.5. Tema de vida.	26
5.2. Diario personal de experiencias de aprendizaje.	26
5.2.1. Análisis de contenidos y tipos de conocimiento.	33
5.2.2. Análisis de contextos de adquisición de conocimiento.	34
5.3. Dibujos identitarios.	35
5.3.1. Dibujo identitario 1: Jasmine.	35
5.3.2. Dibujo identitario 2: María.	37
5.3.3. Dibujo identitario 3: Albert.	38
5.3.4. Dibujo identitario 4: Roger.	39
5.4. Diario fotográfico.	40

5.4.1. Selección fotográfica 1: Jasmine.	41
5.4.2. Selección fotográfica 2: María.	43
5.4.3. Selección fotográfica 3: Albert.	45
5.4.4. Selección fotográfica 4: Roger.	47
5.5. Entrevistas recopilatorias.	50
6. Conclusiones y futuras líneas de investigación.	52
6.1. Identidad aprendiz.	52
6.2. Contextos de aprendizaje.	54
6.3. Futuras líneas de investigación.	57
7. Referencias bibliográficas.	58
7.1. Artículos de revistas.	58
7.2. Libros y monografías.	60
7.3. Capítulos de libros.	60
7.4. Ponencias y conferencias.	60

APÉNDICES.

Entrevista de McAdams. Historia de Vida (6 páginas).

Artículo de Dan P. McAdams, *The Life Story Interview* (2008), en el que el autor explica resumidamente las partes de su entrevista de Historia de Vida utilizada dentro de nuestra aplicación de la multimetodología autobiográfica de Anna Bagnoli. El artículo se incluye como complemento a la explicación de este método de entrevista biográfica, difícilmente sintetizable en los correspondientes apartados de justificación y explicación metodológica de este trabajo.

Dossier de actividades. Multimetodología autobiográfica (14 páginas).

Ejemplar del dossier de actividades que entregamos a los cuatro sujetos de la muestra, y que posteriormente nos devolvieron con los materiales empíricos añadidos, tanto los estrictamente personales (dibujos, diarios) como los creados en cooperación (entrevistas). El documento incluye las explicaciones de cada una de las actividades de la propuesta de multimetodología autobiográfica de Bagnoli, convenientemente adaptadas a la edad de los participantes e indexadas a continuación:

Actividad	Págs.
Actividad 1: dibujo identitario.	2
Actividad 2: diario personal de experiencias de aprendizaje (para siete días de la semana).	4
Actividad 3: selección de fotografías.	12
Actividad 4: entrevistas de Historia de Vida.	13

1. INTRODUCCIÓN.

La educación es polémica, y en los últimos años, más todavía. Polémica, afirmamos, porque sobre esta disciplina casi todo el mundo parece tener algo que decir que diferirá, en mayor o menor medida, de lo que ha dicho su homólogo, alimentándose de este modo un debate farragoso y extensísimo. No obstante, dicho debate viene motivado por la preeminencia de un punto de consenso muy esperanzador: la escuela se siente como una institución que NO brinda las herramientas necesarias para formar a los ciudadanos del futuro y, por lo general, todo el mundo parece querer hacer algo al respecto.

Así pues, ¿qué falla en la escuela moderna, y qué podemos hacer desde el ámbito investigativo? No han sido pocos los autores que han disertado sobre las causas, características e implicaciones de esta contingencia desde multitud de perspectivas teóricas, algunas de las cuales conoceremos a lo largo de este trabajo.

Inscribiéndonos en una concepción liberal y abierta al cambio, que apuesta por una definitiva potenciación del factor adaptativo e integrador de la escuela, efectivamente vemos que ya se han establecido una serie de parámetros explicativos que problematizan los modelos de enseñanza contemporáneos, tachándolos de inmovilistas y desligados de la realidad. Profundizaremos más adelante en cada una de estos planteamientos, aunque primero conviene resumirlos a modo orientativo:

- **Colapso del modelo modernista de escuela “eficaz”.** El vigente modelo educativo modernista, fundamentado en la promoción de una tipología de alumno socioeconómicamente útil, resulta demasiado reduccionista para con las nuevas estructuras comunicativas y sociales, globalizadas y multiculturales, que abarcan múltiples perfiles no siempre compatibles con el modelo clásico del estudiante “competente”. La escuela actual se fundamenta en una narrativa única de progreso, eminentemente materialista y pragmática, aunque paradójicamente desanclada incluso de las necesidades materialistas y pragmáticas de la contemporaneidad.
- **Pérdida de sentido y de prestigio social.** La institución escolar se percibe como un órgano que funciona a destiempo y que carece de sentido incluso desde un prisma puramente socioeconómico. Las escuelas de hoy funcionan como proyectos de difuso destino, sin una funcionalidad comprobada que las legitime y brinde a sus alumnos las competencias necesarias para desarrollarse en un mundo caracterizado por el dinamismo de los conocimientos.
- **Paradigma caduco.** Todo ello rubrica la necesidad de transformar el paradigma educativo contemporáneo para hacerlo más afín a las necesidades de los alumnos, entendidos como referentes de un proyecto social de futuro. Estas necesidades están íntimamente coligadas a los recursos personales e instrumentales de los jóvenes como adalides de las nuevas formas de acceder al conocimiento.
- **Irrupción de las nuevas ecologías de aprendizaje.** Parece evidente que existen nuevos contextos de interacción con el conocimiento mayormente informales y relacionados con las nuevas tecnologías de la información y la ubicuidad digital que han acelerado este proceso de desfase de los paradigmas escolares, haciendo más patente el problema todavía, y demandando con urgencia una mayor presencia de estudios empíricos que ayuden a categorizar los nuevos contextos de aprendizaje y su relevancia como benefactores de conocimientos útiles y significativos.

- **Desconocimiento de la identidad aprendiz de los alumnos.** ¿Qué es un alumno, hoy en día? ¿Es solo el individuo que acude a la escuela por obligación y obtiene unos resultados académicos o es algo más? Partiendo de un modelo de pensamiento en pro de la escuela inclusiva, y por lo tanto interesado en la variabilidad de perfiles dentro de las aulas y los beneficios de considerarlos desde la complejidad, los últimos estudios dejan constancia de la necesidad de estudiar la llamada identidad aprendiz de los alumnos fuera de los contextos formales de enseñanza, en una apuesta concordante con el asentimiento de las nuevas ecologías de aprendizaje. Esta identidad aprendiz cubre una unidad de análisis compleja en su desglose: las experiencias subjetivas de aprendizaje de los estudiantes dadas en estos nuevos contextos informales que, además, gozan de una eficacia formadora de personalidad equiparable e incluso superior a las brindadas por instituciones oficialmente destinadas a ello.

Carecemos de suficientes datos empíricos que nos permitan saber cómo son los jóvenes estudiantes, cómo acceden al conocimiento y qué consideran que hay que saber. Profundizar en este campo se convierte en un objetivo prioritario, puesto que la transformación de la escuela, y por lo tanto la posibilidad de mejorarla como organización económica y humanamente útil, pasa por dejar de secundarizar estas vías informales y saber mirar más allá del prejuicio que nos dice que Internet, Facebook, WhatsApp o Instagram son meros *gadgets* recreativos y excesivamente personalistas, de exiguo o nulo valor educativo.

En definitiva, urge de una filosofía de la investigación educativa que aúne la prédica de buenas intenciones aperturistas con un análisis de los factores personales que integran el marasmo de nacionalidades, culturas, estilos, actitudes vitales y opiniones personales presentes en las aulas de los centros educativos actuales.

Naturalmente, dicha ética renovadora debe fundamentarse en una metodología más participativa que amplifique el rol de los sujetos y les brinde la posibilidad de colaborar con los investigadores en el norte de conocerse mejor a sí mismos, por su parte, y conocerlos mejor a ellos, por la nuestra. Por ello, apostaremos por un modelo multimetodológico de investigación, plenamente desarrollado en los apartados subsiguientes, que abordará a los sujetos desde un análisis de su día a día que se quiere intimista y sincero.

Este trabajo, entonces, no pretende plantear hipótesis sobre este tema, puesto que de hipótesis ya hay en abundancia. Más bien buscaremos cotejar con la realidad las consignas anunciadas por los diferentes investigadores que se han pronunciado al respecto, algo que se ha hecho relativamente poco hasta la fecha y que, como hemos dicho, se está volviendo muy necesario a la vista del ritmo con el que la sociedad se transforma y exige una drástica reformulación de los paradigmas educativos.

Nuestros objetivos específicos serán:

1. Ilustrar empíricamente las características de las nuevas ecologías de aprendizaje de los estudiantes o como mínimo de cierto grupo de estudiantes, en este caso mediante el análisis pormenorizado de cuatro alumnos de cuarto de la ESO durante una semana de sus vidas.
2. Analizar los perfiles personales de dichos alumnos desde el análisis de su identidad aprendiz; cómo integran su yo de estudiante en su vida cotidiana y qué posturas sostienen en relación a la escuela y al papel que juega tanto en su vida presente como en su proyecto de vida futura.

2. MARCO TEÓRICO.

2.1. ¿Qué esperar de la escuela? Las *narrativas de progreso*.

Título franco el del artículo del Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia, José Gimeno Sacristán: *El futuro de la educación desde su controvertido presente* (Gimeno Sacristán, 2002). Un dilema, el del futuro de la educación, que no por conocido deja de permanecer irresoluble y ser una fuente de discusión académica, política, económica y ciudadana que acredita todo nuestro detenimiento desde multitud de perspectivas. La del artículo del doctor Sacristán (en tanto que remedo conglomerante de una idea que sobrevuela casi toda su obra) se basa en el reclamo de la necesidad de especificación y análisis de lo que él denomina *narrativas de progreso*.

“Las narrativas vienen a ser como constelaciones formadas por enfoques para entender y motivos para querer que la educación se oriente de una u otra forma. Este componente orientador y energético que nos mueve, junto al marco de comprensión del mundo que creemos real, integra el encuadre desde el que imaginamos aquello a lo que aspiramos. Constituye lo que podemos denominar como *el paradigma teleológico de la educación* al que sirven los sistemas escolares” (Gimeno Sacristán, 2001: 12).

Gimeno Sacristán especifica siete narrativas de progreso que se traducen en siete formas de comprender la escuela que conviene exponer brevemente para contextualizar el marco de acción por el que nos moveremos:

1. ***Ilustración cultural:*** centrado en la adquisición de la cultura ilustrada, un precepto típicamente moderno que prioriza la razón y la inteligencia, la cultura del conocimiento como garantía de *salvación* del individuo frente a la ignorancia.
2. ***Sociedad de la información:*** respuesta a las demandas de la sociedad de la información, un modelo educativo que pretende inculcar a los individuos la idea de un aprendizaje sin fin en un marco social marcado por las nuevas tecnologías. La adquisición de conocimiento, entonces, pasa a un segundo plano, y se prioriza la gestión de una información masiva frente a la que conviene orientarse.
3. ***El cientifismo pedagógico:*** fundamentar la escuela sobre las leyes de la eficacia empresarial, establecer una metodología que logre asumir unos resultados.
4. ***Relativismo y multiculturalidad:*** plantea un modelo de escuela inclusiva que se haga eco de la diversidad cultural y que la integre como un activo pedagógico. La cultura se relativiza, pero no mediante su homogeneización sobre un patrón cultural (normalmente el mayoritario), sino como un elemento para el enriquecimiento, una herramienta diferenciadora (porque ninguna cultura es inferior a la otra y merece ser representada) y a la vez no segregadora (justamente por las mismas razones).
5. ***Ciudadanía democrática:*** se fundamenta en el interés por formar buenos ciudadanos, individuos cívicamente competentes y autónomos que desarrollen un sentido de pertenencia y de responsabilidad social como garantía de progreso.
6. ***Desarrollo del sujeto:*** la narrativa que se defenderá en este texto, y que busca desarrollar un modelo de escuela que ponga especial énfasis en la meta de la realización y la felicidad personales en base a un (auto)conocimiento psicológico que prepare al individuo para desarrollarse en la sociedad.

7. Sistema educativo y trabajo: la educación como preparación del individuo al mundo laboral. Un modelo educativo esencialmente pragmático no debe focalizarse tanto en la especialización como en la correcta adquisición de las competencias básicas necesarias para que el individuo se integre al mundo laboral.

En un emplazamiento discursivo más transversal (y siempre en mente de que estamos simplificando un discurso muy complejo), Gimeno Sacristán delimita dos grandes supracategorías que, *grosso modo*, engloban mitad y mitad de las narrativas específicas anteriormente descritas: la narrativa que busca la *democratización de la educación* y el *acceso universal* a la misma (y que encontraría en los paradigmas 2, 3 y 4 sus principales narrativas de progreso específicas) y la narrativa que busca la *eficacia*, la *excelencia* y la *búsqueda de resultados* (que, a su vez, tendría en los paradigmas 5, 6 y 7 sus principales representantes).

Por lo que respecta al modelo *tradicional*, el ideal de la modernidad basado en la *ilustración cultural* (narrativa de progreso nº1), tomaría parte al mismo tiempo de ambas categorías generales: la *democrática*, porque busca el acceso universal a la educación entendido como derecho humano a ejercer desde la escuela pública, y la *eficaz*, porque fundamenta su currículum y metodología en la adquisición de unas competencias de conocimiento sentidas útiles y necesarias para la realidad socioeconómica vigente.

2.2. El ideario moderno: la escuela eficaz.

En 1879, el filósofo alemán Wilhelm Wundt creó el primer laboratorio de psicología experimental de Europa. Si el conocimiento filosófico buscaba la verdad mediante métodos racionales, no necesariamente centrados en la demostración empírica de los nuevos conocimientos (hasta la llegada de René Descartes, bisagra entre la filosofía clásica europea y renovador de la misma, con el planteamiento de un modelo de pensamiento racionalista que abrió de bate en bate las puertas de la modernidad), la psicología se especializaría en encontrar la verdad del hombre a partir del método científico.

A mediados del siglo XIX, en el ámbito de la física se establecieron las leyes causales, basadas en unas variables manipulables mediante la experimentación. Esto llevó un sinnúmero de mejoras en la vida humana y la posibilidad de ir un paso más allá de la filosofía para construir conocimiento verdadero sobre la "entidad humana" a partir de la manipulación experimental. Wundt se apropió de ese método científico y lo aplicó a las ciencias del comportamiento. Al poco tiempo de iniciar sus experimentaciones, estableció la diferencia entre *procesos psicológicos inferiores* y *procesos psicológicos superiores*. Podemos conocer los inferiores, pero para conocer los superiores (memoria, razonamiento, percepción, atención) debemos recurrir a la historia de los pueblos, que poseen unas características específicas como la lucha por la administración o la gestión del patrimonio.

Con el comienzo del siglo XX, la ciencia se convierte en un verdadero acicate motivador para la intelectualidad progresista: un nuevo mundo era posible, la modernidad llegaba a la cúspide de su vanagloria, y para poder participar en el milagro social de la razón y la tecnología hacían falta las escuelas como agentes universalizadores.

¿Pero cómo construir un sistema educativo fundamentado? ¿Cómo demostrar científicamente qué modelo educativo funciona mejor?

Hasta aquel entonces, los esforzados intentos de Wundt para aproximar la psicología al método científico habían alcanzado el éxito en la demostración de procesos psicológicos muy simples. Parecía claro que para comprender las reminiscencias de los

procesos psicológicos superiores (los implicados en los procesos educativos complejos, formales y abstractos, enseñados en las escuelas), había que establecer los patrones de una cultura del conocimiento que desarrollara las capacidades intelectuales.

Por ello, comenzaron a considerarse a fondo las funciones psicológicas internas que generan el aprendizaje, a forjarse los fundamentos de lo que luego vendría a ser la escuela cognitivista: la idea de que existe un mecanismo psicológico de aprendizaje que funciona como modelo para todo el mundo, al margen de quienes sean los intereses y motivaciones por aprender de cada uno. El interés por la psicología del desarrollo pasa a un primer término, y ya en el siglo XX psicólogos y pedagogos de renombre como David Ausubel acuñan el *aprendizaje significativo*, según el cual los cambios conceptuales en el alumno son capaces de modificar sus procesos de cognición y generar una nueva retórica conceptual.

La conceptualización nos hace pensar más y mejor, y aprendemos tanto de nosotros mismos (como espectadores de nuestros propios procesos cognitivos) como del mundo que nos rodea. ¿Pero qué conceptos aprender en la escuela, qué ideas conceptualizar y cómo?

Volvamos atrás y rescatemos dos nombres clave: Jean Piaget y Lev Vygotsky.

El primero, Piaget, psicólogo suizo, publicó en 1924 la obra *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant (El juicio y el razonamiento del niño)*, en la que consideró el conocimiento como una construcción realizada desde el interior del individuo y no como una interiorización del entorno. La escuela, con su componente social, releyendo a Piaget, resultaría más decorativa que eficaz: con los libros y, si acaso, cierta tutorización experta, bastaría, y por lo tanto la capacidad o no de aprender contenidos culturales (según Piaget una capacidad exclusivamente hipotético-deductiva) respondería a criterios de capacitación genética y entrenamiento. Una dialéctica conocimiento-sujeto eminentemente intelectual.

Un poco más adelante, hacia 1930, el psicólogo ruso Vygotsky refutaría el individualismo piagetiano y marcaría un antes y un después en la historia de la legitimación de la escuela al afirmar que la construcción de la conciencia del individuo se determina a través de la cultura y sus símbolos. ¿Y cuál es el mayor símbolo cultural? El lenguaje, entendido como una herramienta para construir historias de vida.

De este modo, como especie humana, disponemos de una historia cultural de la construcción del individuo, y ello implica una regulación social que requiere, a su vez, de herramientas lingüísticas. El desarrollo cultural es el principal adalid diferencial de nuestra especie, y la historia de dicho desarrollo se basa, naturalmente, en la *transmisión*.

La conciencia estará mediada por herramientas culturales, y por lo tanto la construcción de individuos conscientes pasará por el aprendizaje de los instrumentos culturales que podrán ser utilizados por el sujeto en relación a sí mismo.

Las bases para la escuela moderna, y su justificación estructural, estaban sentadas: la escuela no solo debía ser un terreno en el que adquirir conocimientos, sino un espacio de socialización en donde se pusiera en relieve el carácter mediado de la transmisión. Además del interés por formar a ciudadanos capaces de resultar competentes, existía un interés manifiesto por formarlos como individuos autónomos y críticos capaces de interaccionar socialmente y de autorrealizarse. No hace falta ser un lince para darse cuenta de que algo ha ocurrido desde la concepción inicial de la escuela hasta su realidad contemporánea.

La escuela occidental del siglo XX y principios del siglo XXI sigue basándose fundamentalmente en las derivaciones de la narración de progreso nº1 de Gimeno Sacristán, la *ilustración cultural*.

Como en una metonimia de la sociedad crecientemente meritocrática y jerarquizada, la escuela moderna ha terminado constituyéndose como un *entrenamiento* que pone a prueba al alumno para determinar si está capacitado o no para el *statu quo*. Caso de que no lo esté, por las razones que sean (diferente procedencia cultural, diferentes ritmos de aprendizajes, discapacidades), se le segrega fuera del grupo de los *capaces*, que constituirán los pilares sobre los que asegurar el futuro del progreso.

Retomemos la relación metonímica escuela-sociedad, pero apostillando que se trata de una relación bidireccional y en última instancia crematística: la escuela moderna ofrece un simulacro de mundo tecnificado, y esa tecnificación presiona a su a la escuela y le exige modificaciones, sí, pero siempre dentro del ímpetu por la eficacia, de la transmisión de modos de pensar que incrementen el potencial económico de un sujeto-máquina:

“Existen todavía pensamientos libres, pero no son más que un entretenimiento, un pasatiempo dominical. Realmente no tienen incidencia en lo que ocurre en el mundo, donde todo gira en torno a la utilidad, a la optimización de la relación medio-fin. [...] la técnica modifica radicalmente nuestro *modo de pensar*, porque las máquinas, pese a haber sido ideadas por los hombres, contienen ya una objetivación de la inteligencia humana claramente superior al conocimiento de los individuos. [...] El pensamiento primitivo estaba basado en binomios: luz y tinieblas, día y noche, tierra y cielo. Al comienzo de nuestra historia los parámetros eran dos. Luego empezamos a pensar de modo problemático y complejo. Hoy en día este planteamiento cambia de nuevo a una lógica binaria, que encontramos en los concursos que sirven de gancho a los telediarios [...] y hasta en la admisión a la universidad” (Galimberti, 2013: 248-249).

Sobre todo a partir de la Segunda Guerra Mundial, con el vuelo de la prosperidad económica, se promueve una esencialización radical del papel de la escuela, al amparo de una ideología neoliberal que reduce a valor prácticamente nulo la influencia (la responsabilidad) formadora de la institución sobre los ciudadanos en tanto que entidades dotadas de sensibilidad, necesitadas de expresión, realización, sentimiento, y que prestigia los criterios de *excelencia* por encima de los de *integridad* (en el terreno personal) e *inclusión* (en el terreno social): una evolución técnica y económica (lo único no puede entenderse sin lo otro en la era moderna) a costa de una involución evidente en los aspectos humanizantes.

2.3. La búsqueda de sentido: nuevas ecologías y trayectorias de aprendizaje.

Principalmente Barron (2006), junto con una suma creciente de psicopedagogos, maestros y educadores interesados en encontrar una alternativa, lanzó la idea de que estamos asistiendo a la irrupción de una nueva ecología de aprendizaje derivada de una serie de cambios sociales, comunicativos, tecnológicos y económicos que ofrecen nuevas posibilidades para construir conocimiento por vías distintas a las habituales:

“Los cambios afectan, prácticamente, a todos los parámetros del aprendizaje: dónde, cuándo, con quién y de quién, cómo, qué e incluso para qué se aprende. Esta nueva ecología del aprendizaje, que se vehicula a un modelo educativo emergente en el que la acción educativa estaría distribuida entre diferentes escenarios y agentes educativos, contrasta vigorosamente con la ecología del aprendizaje que sustenta los sistemas educativos actuales” (Coll, 2013: 31).

Ha surgido de la urgente necesidad de analizar cuáles son los puntos álgidos de ese cambio. La concepción ecológica implica considerarlo todo o casi todo del mundo interno y exterior del alumno como sujeto que siente y piensa también fuera del aula:

“Un enfoque ecológico para el aprendizaje podría empezar por tratar de comprender las complejas relaciones entre las diversas calidades de los estudiantes, ambientes de apoyo, y los maestros eficaces y las cosas que hacer y no hacer, los materiales didácticos que utilizan, y las oportunidades que ofrecen la experiencia desde la participación de todos los componentes” (Santamaría, 2011: 14).

De este modo, el conocimiento no se concibe como un mero constructo estático, sino como una actividad dinámica y en permanente evolución. El mismo Santamaría resume en cinco puntos las máximas fundamentales a incluir dentro de una aproximación genuinamente ecológica del conocimiento:

- **Que sea informal y no estructurado.** El sistema no debería definir el aprendizaje y la discusión que le sucede. El sistema debe ser lo suficientemente flexible como para permitir a los participantes crear de acuerdo a sus necesidades. No a la imposición de normas y trabajos con fechas.
- **Herramientas ricas para la interacción** que brinden oportunidades para que los usuarios mantengan el diálogo y las relaciones pertinentes.
- **La consistencia y el tiempo.** Nuevas comunidades y nuevos proyectos e ideas comienzan con mucho bombo y promoción... y luego se desvanecen poco a poco. Para crear una ecología de intercambio de conocimientos, los participantes necesitan vivir en un entorno en constante evolución e implicación de intereses propios del participante en su nicho específico.
- **Confianza (trust).** El contacto, sobre todo social (cara a cara u *on line*), es necesario para fomentar un sentido de confianza y comodidad. Los entornos seguros y protegidos serán fundamentales para desarrollar un clima de confianza.
- **Sencillez.** Todas estas características tienen que ser equilibradas con la necesidad de simplicidad. Los métodos sencillos, de trabajo social efectivo, son los más apropiados. La estructura de la comunidad debe reflejar esta sencillez.
- **Descentralizado, fomentado y conectado.** El conocimiento debe ser distribuido (*cognición distribuida*) a través de los espacios para el aprendizaje. Lo contrario sería proseguir con el actual modelo centralizado, gestionado y aislado.
- **Alta tolerancia para la experimentación y el fracaso.**

Todo ello emparenta con la afirmación de Coll de que la mayoría de los sistemas educativos actuales de escolarización universal no son sino una forma distinta de referirnos a los modelos de escuela eficaz de siempre, situación que se explica en el interés por transmitir contenidos culturalmente legitimados al que nos hemos referido citando las *narrativas de progreso* de Gimeno Sacristán.

En su texto, Coll prosigue estableciendo una diferenciación básica entre las características más definitorias del modelo de escolarización universal y las de una acción educativa distribuida e interconectada de nuevo cuño.

Un modelo, este último, en ciernes, todavía joven, pero a nuestro parecer mucho más capaz que el tradicional a la hora de proponer una respuesta adaptada a las auténticas necesidades de los estudiantes:

CARACTERÍSTICAS <i>de las</i> NUEVAS ECOLOGÍAS <i>de</i> APRENDIZAJE		
Parámetros	Escolarización universal	Acción educativa distribuida e interconectada
<i>Dónde y con quién</i>	-Instituciones educativas, oficiales y profesionales de la educación.	-Gran multiplicidad de escenarios y agentes educativos.
<i>Cuándo</i>	-Al inicio de la vida.	-Diversas necesidades de aprendizaje longitudinal en varias etapas.
<i>Qué</i>	-Saberes culturales “estables” socialmente valorados.	-Competencias, talentos o “habilidades” para el siglo XXI.
<i>Para qué</i>	-Para poder desarrollar adecuada y posteriormente un proyecto de vida personal y profesional.	-Para formar aprendices capaces de seguir aprendiendo a lo largo de su vida. Instauración del axioma clave “aprender a aprender”.
<i>Cómo</i>	-Mediante la acción educativa intencional, estructural, sistemática y planificada (enseñanza). -Predominio de las tecnologías basadas en la lengua escrita y las competencias exigidas para su uso (leer y escribir para aprender, preeminencia de la lectoescritura).	-Participación en comunidades de interés, práctica y aprendizaje. -Utilización de diferentes lenguajes de representación (predominio del medio visual). -Las TIC y NTIC digitales como vía de acceso a la información.

Tabla 1: características de las nuevas ecologías de aprendizaje (adaptado de Coll, 2013: 32).

El panorama, pues, se vuelve más complejo, difícil de abordar, y exigente de criterios de investigación y de aplicación metodológica más embrollados, en perfecta consonancia con la creciente complejidad social que intenta abordar.

La noción de ecología del aprendizaje sin duda facilita una forma de aproximarse al fenómeno más ordenada, pero no debemos obviar que cuando hablamos de ecología estamos utilizando un concepto holístico, tanto individual como social, y que por lo tanto la intervención de los educadores del futuro deberá responder a un esfuerzo de comprensión del alumno en su más completa identidad. Volveremos a ese asunto más adelante.

El aprendizaje del futuro será multifactorial, expansivo y abierto a absolutamente todas las formas de transmisión aprovechables:

“Si bien la problemática de la “sociedad del conocimiento/de la ignorancia” por su naturaleza parece trascender el ámbito del sistema educativo, no se puede obviar el hecho que los conceptos y los mecanismos de la educación formal están en el epicentro de muchos desfases sociales. La incertidumbre de los tiempos actuales afecta de lleno a la función y al porvenir de unos sistemas educativos que fueron estructurados y universalizados en base a unos principios simples que los nuevos tiempos están erosionando profundamente: el control del espacio y de los flujos de información, la concepción gestonaria de la pedagogía (institucionalmente reducida a poco más que la gestión de la matriz profesor-materia-grupo-horario-aula) y la aplicación de mecanismos de acreditación del rendimiento académico que ritualizan y justifican todo el proceso, al tiempo que lo momifican” (Tarragó, 2013: 132).

2.4. Un mundo de proyectos.

Además de proponer todo un séquito de propuestas metodológicas y de bases éticas en su abordaje a la educación, el estudio de las nuevas ecologías de aprendizaje encuentra su auténtica razón de ser en el análisis de los formatos educativos que perciben los alumnos. Antes hemos comentado que los alumnos perciben la escuela como un entramado burocrático muy complejo y de orientación meramente oficialista, al que refieren no ya desde la indiferencia, sino muchas veces desde el descrédito. Recalquemos uno de los conceptos clave de estas ecologías: la multiplicidad de contextos y de agentes. El problema de la escuela moderna es la escuela misma, su limitación institucional y su eternizada concepción modernista de centro, pese a todo, “fuera del mundo”. Esta alienación es sumamente difícil de resolver. Una cosa es hablar de propuestas, y especificarlas y justificarlas en el marasmo académico, y otra cosa, muy distinta, es hacer descender esas grandes concepciones al ruedo del día a día educativo.

¿Qué hacemos, entonces? ¿Cómo modificamos la escuela de una forma medular? Antes que proponer y anunciar la revolución, debemos conocer.

La multiplicidad de contextos lleva consigo una inserción en resquicios de la vida de los alumnos que habitualmente permanecen ocultos en los despliegues curriculares actuales, mediante la puesta en marcha de un modelo de actuaciones que interpele a estudiantes, docentes y padres en aras de un proyecto común:

“El cambio requiere cuestionar valores y creencias culturales profundamente enraizadas sobre lo que significa educar y ser un individuo que aprende. Los padres necesitan cambiar la visión que tienen sobre qué significa promover el aprendizaje, los profesores necesitan ajustar su visión sobre lo que significa ser un buen estudiante y los empleadores necesitan empezar a valorar la capacidad de aprender de sus empleados tanto o más que su experticia” (Falsafi, Coll y Vadés, 2010: 2).

Ocurre aquí algo que muchos profesionales de la enseñanza no terminan de comprender, y ese algo es la certeza de que todos, en realidad, somos aprendices. Los cambios sociales y del imperio tecnológico en el que vivimos radicalizan las diferencias adaptativas de los miembros de las distintas generaciones, y es por ello que hemos llegado a una auténtica democracia respecto a qué hace falta saber para vivir en el mundo:

“Dicho de manera simple y tal vez un poco sensacionalista, el concepto de “aprendizaje durante toda la vida” implica que la persona no-experta que puede identificar, admitir y enfrentar sus “vacíos” de conocimiento, será más recompensada y valorada que aquella persona experta que se rehúsa a seguir aprendiendo. Los profesores tienen que estar abiertos a nuevas pedagogías, a nuevas herramientas basadas en tecnologías, a nuevas ayudas educativas, al hecho de que aunque son los expertos que guían el aprendizaje, tienen mucho que aprender de las nuevas generaciones de ciudadanos, por ejemplo en lo que concierne al uso de la tecnología” (Falsafi, Coll y Vadés, 2010: 2-3).

No es esto una refutación del papel del docente, sino una llamada a su replanteamiento, a la urgente necesidad que tenemos de repensar los matices de su rol. Como modelo de referencia, el profesor debe aceptar su condición de aprendiz a lo largo de toda su vida, debe entenderse a sí mismo como alguien siempre en linde (amable) con los nuevos conocimientos, y no como un ente cerrado de conocimientos inmóviles.

Sabemos quiénes son los docentes, sabemos cómo abordarlos, sabemos en qué aciertan y en qué fallan, porque su labor es relativamente fácil de evaluar, ¿pero sabemos quién es el alumno de hoy, cómo adquiere conocimiento?

Para construir un sistema educativo que responda a las necesidades de sus “clientes”, los estudiantes, debemos comprender cómo el alumno construye su identidad como sujeto *siendo educado*, cómo se desenvuelve en este rol en un sentido no eminentemente formal, sino holístico, aglutinador de toda su personalidad, lo que se ha llamado *identidad aprendiz*, un remedo de origen vygotskyano que analiza cómo los estudiantes se moldean y se transfiguran en y por un entorno cultural que sirve de termómetro para medir el grado de coherencia entre lo que los alumnos aprenden dentro y fuera del aula.

Diversos autores están de acuerdo en dividir el concepto de la identidad aprendiz en tres aplicaciones específicas, correspondientes a diversos grados de contextualización y desarrollo longitudinal de los estímulos de conocimiento: la funcionalidad de la identidad en el contexto (1), la actividad principal en el contexto (2) y la dimensión espacial y temporal (3). División que, a su vez, admite dos modalidades de esa identidad:

“Una modalidad descontextualizada, no vinculada a actividades o contextos concretos de aprendizaje y relativamente estable durante períodos temporales relativamente largos; y una modalidad contextualizada, vinculada a actividades o contextos concretos y específicos de aprendizaje y sometida a cambios más o menos significativos durante períodos de tiempo cortos” (Coll y Falsafi, 2008: 5).

La primera modalidad, la descontextualizada, suele recibir el nombre de *identidad del aprendiz* o *Learner Identity* o *Long Timescale* en su acepción más pura, mientras que la segunda modalidad se denomina *proceso de identificación de uno mismo como aprendiz* (*Learner Identification Process*), o *Short Timescale*.

La primera tiene que ver con el abrazo de una perspectiva vital como causante y moldeadora de nuestra identidad y, en base a ella, de nuestras expectativas de aprendizaje.

La segunda se correspondería a la determinación de contexto en el aquí y ahora de la perspectiva más biográfica y longitudinal que la *Long timescale*. Será la modalidad que analizaremos más a fondo en este trabajo, sobre todo por limitaciones temporales, si bien también incluiremos consideraciones de tipo más biográfico-longitudinal. Como su propio nombre en inglés indica, la *Short Timescale* vendría a ser la forma en la que el alumno adapta sus trazos de identidad a un marco de manejo del conocimiento específico y actual. Resumamos las principales características de ambas aproximaciones en la siguiente figura:

RASGOS DISTINTIVOS de MODALIDADES de IDENTIDAD APRENDIZ		
Rasgos	<i>Long Timescale</i>	<i>Short Timescale</i>
Perspectiva temporal	Escala temporal muy amplia, vital-biográfica y de carácter longitudinal.	Escala temporal limitada a una actividad determinada y a un contexto de aprendizaje claro.
Foco temporal	Longitudinal e involucrada en concepciones básicas de pasado y futuro, que arroja expectativas de base identitaria.	En presente, en y a lo largo de una actividad determinada en un contexto determinado.
Modalidad fenomenológica	Representacional.	Experiencial.

Modo de construcción	Construcción abstracta narrativa o discursiva.	Construcción en actividad, por acción y discurso situado.
Función interpsicológica y relacional en la actividad	Mediadora de la construcción de nuevos significados sobre uno mismo como aprendiz.	Reconstrucción de significados sobre uno mismo como aprendiz ajustados a una actividad o contexto concreto de aprendizaje.
Función interpsicológica y relacional en el aprendiz	Apoyar la continuidad en el reconocimiento de uno mismo como aprendiz a través del tiempo y de los contextos y actividades de aprendizaje.	Apoyar el proceso de atribución de sentido a la participación en una actividad o contexto concreto de aprendizaje.

Tabla 2: rasgos de modalidades de identidad aprendiz (adaptado de Coll y Falsafi, 2008).

Los aprendizajes más informales suelen ser también los más íntimos, y por lo tanto influyen en el soporte identitario del sujeto (a partir de los estilos parentales de crianza, el entorno sociocultural, la cota económica, la personalidad e incluso las primeras fugas vocacionales) y determinan las causas de su rendimiento en el proceso de adquisición de las competencias requeridas desde la educación formal.

Así pues, la identidad aprendiz se construye a partir de las trayectorias de aprendizaje, en tanto que “instrumento analítico para entender las actividades de aprendizaje en el tiempo y en el espacio” (Erstad, Gilje y Arnseth, 2013: 89). Conociendo la historia biográfica de los estudiantes podremos acceder a sus patrones de comportamiento más comunes e identificables:

“Uno de los retos actuales consiste en encontrar formas de comprender las interconexiones y la formación de redes entre los distintos mundos de la vida, tal y como las viven los jóvenes. Durante la última década, ha existido un interés creciente entre la comunidad investigadora de muchas disciplinas para entender mejor la forma en el que el conocimiento se traslada de un entorno a otro, y sobre cómo lo experimentan los alumnos en sus prácticas y vidas cotidianas, tanto en el espacio virtual como en el espacio físico; esto se puede ver en las formas de replantear conceptos clave como “contexto”, “trayectorias” e “identidad” (Erstad, Gilje y Arnseth, 2013: 89)

El estudio de los procedimientos y las modalidades de construcción de identidad nos parece una forma mucho más completa, imparcial y justificada de precisar las mociones transformadoras de nueva escuela, mucho más que la simple atribución de cualidades milagrosas a determinadas herramientas o nuevas proposiciones que, aunque muy útiles, como las TIC o NTIC, por sí solas no representan la mundología del estudiante moderno, no renovando la educación más que en su cosmética.

Insistimos: si lo que queremos es lograr un cambio relevante para la escuela, primero debemos saber cómo es su población diana. El sentido de la expresión *identidad aprendiz* vuelve a ser útil para cerrar este apartado, porque anima a un empoderamiento de un chico o chica que por su propio estadio evolutivo es una auténtica “máquina de aprendizaje”, alguien que ni puede ni normalmente quiere dejar de aprender.

Esta base de confianza es importante, porque justifica todo esfuerzo para potenciar dicho proceso de adquisición.

3. JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA.

3.1. Técnica cualitativa y método biográfico.

Desde la perentoria necesidad de descubrir metodologías de investigación que permitan la obtención de un perfil más fidedigno a la identidad aprendiz ha surgido un movimiento de evaluación de las nuevas interacciones contextuales y de adquisición de conocimiento. La metodología de investigación general más utilizada para este propósito es la cualitativa, que nos permite...

“[...] enfocar la investigación sobre las cuestiones subjetivas, como son los sentimientos, las representaciones simbólicas, los afectos, todo lo interior a lo que podemos acceder a través de una aproximación al objeto de estudio. [...] Esto es posible por la distinta definición de la realidad social de que se parte: mientras que la perspectiva cuantitativa está más cerca de la concepción que la realidad es exterior a los individuos y los grupos, la cualitativa asume que la realidad es tal como la asumen los actores sociales” (Verdú y Pérez, 2006: 18).

Dentro de la técnica cualitativa existe un colorido surtido de opciones que podrían resultarnos útiles: la entrevista en profundidad, los grupos de discusión, las técnicas de observación, el análisis de datos secundarios, el de datos textuales... pero la técnica en sí misma no sintetiza ninguna filosofía de estudio, ningún propósito determinado. Nuestro interés analítico hacia las trayectorias de aprendizaje personales busca definir los perfiles de identidad aprendiz de los participantes, y por ello lo más lógico es decantarnos por todas las técnicas que destaquen el ahondamiento en los matices autorreferenciales, un tipo de investigación que trasciende los presupuestos definitorios de la modalidad general cualitativa para adentrarse en su vertiente más personal e íntima, la investigación biográfica, declinada por Rivas Flores (1990) en tres focales de interés:

- **Metodológica:** nos permite acceder a una información significativa acerca de la vida de los sujetos, a partir de la cual interpretar y comprender la dimensión social, cultural y política de los escenarios en los que actúan.
- **Epistemológica:** conocimiento de carácter crítico, significativo y construido en la confluencia de los sujetos participantes con sus escenarios.
- **Ideológica:** representa nuestro compromiso con un proyecto de sociedad basado en el respeto, la participación y la solidaridad. En definitiva, representa un modo de concebir los valores democráticos, la colectividad y la diferencia.

Trabajaremos desde una aproximación íntima al sujeto, ni apabullante y absoluta, en el sentido de que no nos interesa conocer absolutamente todos los aspectos de su psiquismo, pero sí lo suficientemente prolija como para conocer al individuo con cierta profundidad y averiguar cómo, dónde y con qué o con quién aprende.

“[...] estamos en una crisis donde se replantea el papel del sujeto investigador y la necesidad de incluir la subjetividad en el proceso de comprensión de la realidad. La investigación biográfico-narrativa incrementa dicha crisis introduciendo una “fisura” entre la experiencia vivida y cómo debe representarse en el discurso de la investigación. Emerge la materialidad dinámica del sujeto, sus dimensiones personales, que sólo pueden expresarse por narrativas biográficas en ciencias sociales” (Campos, Biot, Armenia, Centellas y Antelo, 2010: 5-6).

Las observaciones, pautas, crónicas y experiencias de los sujetos que constituyen el cuerpo de la muestra a investigar determinarán en un grado no menor las características y conclusiones del estudio en cuestión, y la aceptación de textos, tanto verbales como visuales, da por sentado el hecho de que se da un voto de confianza por parte de los investigadores hacia lo que los sujetos de la muestra tengan sobre nuestro tema del estudio, así como a su diligencia para llevar a cabo todas las actividades que lo integran.

3.2. La multimetodología autobiográfica.

Esteban-Guitart (2012), Bagnoli (2009) y Coll, Bustos, Engel, Gispert y Rochera (2013) mencionan una generalizada apuesta desde las ciencias sociales por la narrativas identitarias de los sujetos (giro narrativo o *narrative turn*) para identificar las relaciones existentes entre la narrativa personal de los sujetos, la cultura que les permea y su identidad.

La retahíla de propuestas metodológicas es imposible de reunir aquí en su totalidad: desde la expresión personal orientada en un determinado ámbito hasta la identificación de los núcleos de conocimiento en el ámbito familiar y social de los sujetos (fondos de conocimiento o *funds of knowledge*), en tanto que forma para objetivar tendencias generales de adquisición de conocimiento que encuentren su reflejo en las aulas (Moll, Amanti, Neff y González, 1992; Esteban-Guitart y Saubich, 2013).

De entre esta oferta metodológica, nosotros llevaremos a la práctica una de marcada naturaleza integradora, la multimetodología autobiográfica (Bagnoli, 2004, 2007), diseñada en su origen como una alternativa que permitiera comprender los matices identitarios de las personas migradas y su transición a los países de acogida.

En sus suficientes versiones y complementaciones, la multimetodología autobiográfica propone una serie de herramientas que favorecen la una dialéctica *self-other*, yo-otro, un modelo relacional en el que el *self*, el yo identitario del sujeto de estudio, se expone frente al rigor analítico del investigador.

Bagnoli, en suma, comprende que para atender a una realidad múltiple hay que utilizar una metodología múltiple. Esteban-Guitart (2012) divide esa metodología en dos fases proposicionales. La primera, que sintetizamos a continuación, incluye una batería simple de pruebas elementales y fáciles de comprender:

- ***Dos entrevistas en profundidad abiertas.*** una al comienzo del proceso de obtención de información, como marco informativo general, y la otra al final, como conclusión reflexiva. Se trata de una entrevista de historia de vida, habitualmente, en la que debe constatarse la evolución biográfica del sujeto.
- ***Diario personal de una semana.*** crónica del día a día en la que los estudiantes deben explicar lo más importante que han hecho durante la jornada, con quién han compartido su tiempo y con qué o con quién han aprendido, en busca de un relato en primera persona y cercano a la realidad personal.
- ***Dibujo identitario.*** ilustración en la que el estudiante debe incluir los elementos que más le definen en ese determinado momento vital, el resultado tiene que ser un dibujo que les defina.
- ***Diario fotográfico.*** fotografías tomadas por los propios sujetos o por otros que ilustren alguna de sus verdades identitarias, aspectos que les importen y que les despierten interés de una forma íntima, en paralelo al diario personal.

Más recientemente (2009), y siguiendo la síntesis del resumen de Esteban-Guitart (2012), la misma Bognoli realizó una ampliación de dos técnicas a utilizar, esta vez de carácter fundamentalmente visual, y que buscan adaptarse mejor a la nueva explosión mediática de las TIC de la que los jóvenes son los protagonistas:

- **Mapa relacional:** realización de un esquema relacional, situándose en el centro del dibujo y relacionándose con las personas, que estarán representadas como más o menos importantes en función de la distancia que mantengan con éstas en relación a su representación (a más distancia, menos importancia, y al revés).
- **Cronograma:** una línea temporal en la que se incluyen los sucesos más importantes de su vida desde su nacimiento hasta el tiempo presente.

Bagnoli presenta pues un cúmulo de instrumentos que permiten multitud de filosofías investigadoras en el terreno de las ciencias sociales, y nosotros no vamos a ser una excepción a la regla. Sin quedarnos con todos ellos, basaremos nuestro estudio en la obtención de datos a través de muchos de estos instrumentos, y luego procederemos al análisis de los materiales en virtud de nuestro objetivo. Antes, empero, especifiquemos la metodología específica utilizada en nuestro caso, y de ahí especifiquemos nuestra particular selección de instrumentos a utilizar de entre los propuestos por Bagnoli.

4. METODOLOGÍA.

4.1. Selección de participantes y diseño.

Para este estudio hemos analizado los contextos de aprendizaje y las narraciones de identidad aprendiz de 4 adolescentes (n=4) de 4º de la ESO de institutos públicos y concertados de Cataluña, concretamente dos chicos y dos chicas, de edades comprendidas entre los 15 y los 16 años. La edad media de los estudiantes ha sido de 15'7 años. Los cuatro se seleccionaron mediante un muestreo no probabilístico de tipo discrecional o intencional. No podemos obviar que, para las pretensiones y características técnicas de este trabajo, resultaba bastante inabarcable incluir una gran cantidad de sujetos. La multimetodología autobiográfica exige de una atención prolongada y ofrece una notable cantidad de datos. Hemos priorizado la selección de casos personales ricos en matices antes que de disponer multitud de casos analizados de una forma más escueta, puesto que pretendemos *conocer* a nuestra muestra.

Los criterios básicos de selección de muestra para este estudio sobre la identidad aprendiz en adolescentes catalanes han sido los siguientes:

- **Cursar estudios de 4º de la ESO:** un curso considerado como clave para evaluar a adolescentes tanto por una cuestión puramente evolutiva (el margen de 14 a 17 años se considera como la etapa definitoria de la adolescencia, y nosotros buscamos focalizar nuestra atención en este período) como controversial en lo que refiere al momento académico por el que los chicos y chicas pasan. Ciertamente, 4º de la ESO es el último curso de un período obligatorio de 4 años que según numerosos autores (Lomas, 1999; Rubio Ortega, 2007; Rubio, 2009; Sánchez Santamaría, 2011) engloba la mayoría de las problemáticas asociadas al sistema educativo español contemporáneo. Se trata, pues, de un año crítico, en el que los estudiantes se enfrentan a la conjetura de tener que decidir su camino académico: seguir con sus

estudios, abandonarlos por otras opciones formativas no superiores, o acceder, si pueden, al mercado laboral y formar parte del modelo de ciudadanía regular.

- **Tener entre 15 y 17 años:** insistimos en el elemento evolutivo a la hora de seleccionar la muestra. No nos interesa seleccionar sujetos de formación de adultos, migrados con desregularización académica o repetidores múltiples, puesto que ello implicaba un grado de radicalidad no deseado. Pese a lo intencional en la selección en la muestra, hemos evitado casuísticas extremas.
- **Representatividad de género:** de los cuatro sujetos seleccionados, dos son chicos y dos son chicas, de este modo logramos una equiparación de género.
- **Representatividad de procedencia:** siguiendo la misma filosofía equitativa del criterio anterior, hemos buscado a dos sujetos inmigrados y a dos autóctonos, para así añadir posibilidades comparativas en el caso de que surgieran características muy disímiles en función de la procedencia. Como requisito indispensable, los sujetos migrados debían haber pasado una mínima escolarización en su país de origen y luego, establecidos en éstos, haber emigrado hacia España, de modo que hubiesen pasado por un proceso de adaptación menos naturalizado, obvio y plenamente consciente (cambio de lengua, de entorno cultural, de amistades, etcétera).
- **Representatividad socioeconómica:** hemos procurado encontrar a un chico y chica migrado con nivel socioeconómico medio-alto y a otro chico y chica migrado con nivel socioeconómico bajo-medio, y lo mismo con los sujetos autóctonos.
- **Representatividad académica:** hay una chica y un chico con éxito académico escaso (la una autóctona y el otro migrado), y una chica y un chico con éxito elevado (una migrado y el otro autóctono).

Las características de identificación, género, procedencia, nivel socioeconómico y nivel académico de la muestra seleccionada se resumen en la siguiente tabla:

CARACTERÍSTICAS BÁSICAS <i>de la</i> MUESTRA SELECCIONADA					
Nombre (pseudónimo)	Nacionalidad (país de origen)	Sexo	Nivel académico	Edad	Nivel socioeconómico
Jasmine	Marruecos	Chica	Muy alto	16 años	Medio/bajo
María	España	Chica	Bajo	15 años	Alto
Albert	España	Chico	Alto	16 años	Medio
Roger	Holanda	Chico	Bajo	16 años	Muy alto

Tabla 3: características básicas de la muestra seleccionada.

4.2. Instrumentos y materiales.

En sus presupuestos originales, la técnica de la multimetodología autobiográfica de Ana Bagnoli se divide en seis grandes herramientas: entrevistas en profundidad, diario personal de una semana, dibujo identitario, diario fotográfico, mapa relacional y cronograma. En nuestro caso, hemos reducido el número de instrumentos a cuatro: entrevista de historia de vida (antes y después del proceso), dibujo identitario, diario personal sobre experiencias de aprendizaje, toma de fotografías y, por último, una segunda entrevista recopilatoria en la que los sujetos nos han contado sus impresiones acerca del trabajo. Asimismo, hemos equiparado el tiempo de autoobservación y toma de datos por parte de los sujetos en una semana exacta. Veamos en qué consiste cada uno de esos instrumentos al detalle.

4.2.1. Entrevista de Historia de Vida y recopilatoria.

Aunque Bagnoli referencia algunos antecedentes que le sirven de modelo para su entrevista en profundidad, tal vez estemos ante uno de los instrumentos propuestos de un modo más libre y abierto a complementaciones y aportaciones de otros autores.

Nosotros consideramos que el modelo constructivista de análisis de la identidad de la entrevista de historia de vida de McAdams (1996, 2003) es el que mejor encaja dentro de nuestras pretensiones de examen biográfico.

Consideramos que algo forma parte de nuestra historia vital en la medida en la que sirve para decir y decirnos algo sobre nosotros mismos, y la entrevista de McAdams logra hallar los momentos que han condicionado el desarrollo de una persona desde el momento de su nacimiento hasta el momento en el que se realiza la entrevista.

Se trata de un método típico construccionista, puesto que parte del precepto del ser humano como sumatorio de acontecimientos vividos mediados por una subjetividad que se autojuzga y conforma un sentido del *self* a partir de dos enfoques interpretativos:

- **Enfoque narrativo:** que se queda “solo” en la importancia de la reconstrucción oral de las experiencias personales del sujeto, dando por sentado que nos encontramos ante una interpretación autobiográfica más que una descripción seca de los acontecimientos de una vida.

Antes que la verdad objetiva, el enfoque narrativo se interesa por la verdad narrativa de lo, valga la redundancia, narrado, un constructo que refiere a la coherencia interna del relato y a su interés experiencial. La construcción de la historia y la aparición de ciertas constantes temáticas o formales, nos revelarán datos sobre la personalidad del individuo, en una fuga principalmente psicologista y focalizada en la introspección personal y en la autoexploración como finalidad.

- **Enfoque cognitivo:** centrada en las características más manifiestas del texto, a los significados que aportan coherencia y sentido al margen de la construcción interna de la narración. El interés está focalizado hacia los temas que se mencionan y a los contenidos específicamente narrados, y no tanto a la deconstrucción de los aspectos formales como exposiciones inconsciente o como pruebas de uno u otro modelo de personalidad. El campo de interés es más descriptivo y literal, y permite una exposición diáfana de la realidad “externa”.

De este modo, la historia vital se concibe como un armazón que incluye y ordena los principales acontecimientos que nos han sucedido en la vida y las relaciones entre ellos (Villar y Triadó, 2006).

Nos interesa más el segundo enfoque, puesto que pretendemos averiguar el modo con el que los chicos y chicas de nuestra muestra construyen su identidad personal en el aplicativo sobre todo estudiantil. Buscamos ante todo comprender, no realizar una prueba de competencias narrativas. Sin embargo, no podemos dejar de valorar la importancia de la propia estructuración del relato, el modo en el que los sujetos abordan la situación de tener que exponer su vida ante un desconocido, de modo que adoptamos un modelo interpretativo más bien mixto de las entrevistas.

Este modelo de entrevista semiestructurada toma presente el modelo de preguntas presentadas en la siguiente tabla a modo de resumen del protocolo de McAdams incluido como Anexo (ver *Anexos. Entrevista de McAdams. Historia de Vida*):

ESTRUCTURA BÁSICA de ENTREVISTA de HISTORIA de VIDA REALIZADA a los SUJETOS de la MUESTRA SELECCIONADA	
Introducción	Descripción: explicación inicial del investigador sobre las características de la entrevista, sus finalidades y su estructura general (consultar los mencionados Anexos en los que se ofrece el protocolo oficial de McAdams). Es un momento idóneo para resolver todo tipo de dudas iniciales.
Capítulos vitales	Descripción: el investigador pide al sujeto que piense en su vida como si fuese una novela o una película, y le exige un esfuerzo de estructura en algo parecido a capítulos, de modo que sea posible desgranar cuáles son los bloques biográficos más importantes desde el nacimiento hasta el momento presente. Se irá reconstruyendo poco a poco una vida por capítulos, pormenorizadamente, en un tiempo de no más de 20 minutos.
Escenas clave de la Historia de Vida	Descripción: a modo de concreción del apartado anterior, el investigador intenta encontrar las escenas o momentos clave de la Historia de Vida, a modo de síntesis de los “momentos estelares” más influyentes.
	Contenidos: <i>punto álgido</i> (experiencia que permanezca en la memoria como un momento especialmente positivo), <i>punto bajo</i> (justo lo opuesto: un momento recordado como especialmente negativo), <i>punto de giro</i> (episodio o episodios que hay cambiado al sujeto o a su vida o a ambas cosas), <i>recuerdo positivo de la infancia</i> , <i>recuerdo negativo de la infancia</i> , <i>recuerdo vívido de vida adulta</i> (esta cuestión puede incluirse o no en la entrevista, teniendo en cuenta la escasa edad de nuestros sujetos, y del hecho de que consideren o no que ya han tenido una experiencia notoria de vida adulta), <i>acontecimiento de sabiduría</i> (explicar un hecho en la vida que del que hayan aprendido) y <i>experiencia religiosa, espiritual o mística</i> (alguna experiencia de orden trascendental, si se ha dado, que el sujeto considere como relevante en el conjunto de su vida).
Guion de vida futura	Descripción: destinado a la proyección de futuro, a los planes para el proyecto de vida y las disposiciones actuales en la vida de los sujetos diseñadas para la realización de esos planes.
	Contenidos: <i>el próximo capítulo</i> (del mismo modo que hemos dividido la vida vivida en diversos capítulos, se pregunta al sujeto cuál será su próximo capítulo), <i>sueños, esperanzas y planes para el futuro</i> , así como <i>proyecto de vida</i> .
Retos	Descripción: este apartado incluye observaciones y comentarios sobre los diversos retos, complicaciones y problemas que el sujeto se ha encontrado a lo largo de su vida. La evolución de las preguntas va desde un planteamiento de retos generales en la vida hasta una enumeración más específica.

	Contenidos: <i>reto de vida</i> (reto general, grandes obstáculos a superar o metas a alcanzar en un planteamiento de vida como conjunto), <i>salud</i> (momentos en los que el sujeto ha padecido alguna alteración importante de su salud o la de algún familiar próximo), <i>pérdidas</i> (las defunciones o separaciones más importantes a lo largo de la vida del sujeto) y <i>fracaso o increpación</i> (los momentos en los que el sujeto haya experimentado una sensación de fracaso, de arrepentimiento, o algún error notable que recuerde como importante).
Ideología personal	Descripción: preguntas sobre los valores, las ideologías políticas y personales y el posicionamiento moral del sujeto frente a la existencia, en una recopilación de reflexiones y comentarios sobre los siguientes contenidos. Contenidos: <i>valores religiosos/éticos</i> , <i>valores sociales/políticos</i> , relato de los cambios y del progreso en la solidificación de estos valores, <i>valor único</i> (el valor que el sujeto considera más importante de la vida humana) y <i>otras consideraciones</i> (resto de aportaciones que el sujeto quiera añadir).
Tema de vida	Descripción: a modo de conversación más amplia y menos estructurada, el investigador pregunta sobre cuál es el tema más frecuente o que considera más importante de la historia vital del sujeto, aquellos aspectos de la vida que le definan desde una toma de conciencia profunda.
Reflexiones	Descripción: a modo de conclusión, el investigador pregunta acerca de las sensaciones e impresiones que el sujeto ha experimentado durante el trascurso de la entrevista en forma de sentimientos, reflexiones, posibles contradicciones o dudas, un balance general del efecto personal de esta actividad.

Tabla 4: estructura básica de entrevista de Historia de Vida utilizada para el estudio.

En nuestro caso, entrevistamos a los sujetos en dos ocasiones. La primera fue antes de comenzar con el período de obtención de datos a través del diario personal, la toma de fotografías y el dibujo identitario, que se extendió una semana. En esta entrevista se siguió fielmente y en todos los casos el modelo de la tabla anterior, oscilando su extensión entre los 20 y los 45 minutos. La entrevista tuvo lugar uno o dos días antes de la semana dedicada a la recopilación de materiales. En un intervalo de no más de tres días después de esta semana, y con los materiales entregados por los sujetos en mano, procedimos a una segunda entrevista recopilatoria de tipo abierto y mucho más breve en la que se comentaron impresiones acerca de la experiencia completa.

4.2.2. Diario personal de experiencias de aprendizaje.

Se pidió a los participantes que realizaran un diario de experiencias de aprendizaje, sobre un modelo entregado junto a un dossier con las instrucciones para ello (ver los Anexos: *Dossier de actividades. Autobiografía multimetodológica*), dossier que entregaron completado sin excepción después de la semana prevista para ello. Se trata de un trabajo de campo, aunque

por persona interpuesta, en la que las fronteras de autoridad del investigador y la participación del sujeto se aproximan:

“Los conceptos de participación y observación se conceptualizan desde el punto de vista de una investigación colaborativa y recíproca y de una iniciativa a favor del cambio social. [...] todos los participantes son, a la vez, participantes y observadores que conjugan sus observaciones con el fin de conseguir unos resultados exitosos” (Cerri, 2010: 6, citando a Greenwood, 2000: 34).

Con el fin de mantener vigente la dinámica a dos bandas de este tipo de relación, establecimos una suerte de informal contrato de buen fin con unos sujetos en el que se dejó claro que no estaban obligados a participar pero que, una vez implicados en ello, se comprometían a entregar los materiales a tiempo. Una de las cuestiones que abordamos en ese acuerdo es la de ceñirse a la temática específica del diario personal: los estímulos que a lo largo del día de los que consideran que han obtenido más revelaciones.

PREGUNTAS a RESPONDER en el DIARIO de APRENDIZAJE	
PREGUNTA	ASPECTO a DETERMINAR
<i>¿Qué es lo más importante que he aprendido hoy?</i>	Contenido temático del conocimiento: concreción conceptual del aprendizaje obtenido, el qué.
<i>¿Dónde lo he aprendido?</i>	Contexto físico de obtención del aprendizaje, si lo hay: el dónde.
<i>¿Con quién lo he aprendido?</i>	Contexto humano de obtención del aprendizaje, si lo hay: con quién.
<i>¿Cómo, de qué modo, en qué circunstancias?</i>	Modo, descripción de la circunstancia: el cómo se ha obtenido el aprendizaje.
<i>¿Qué he sentido?</i>	Testimonio subjetivo de la experiencia de aprendizaje.

Tabla 5: preguntas diarias del diario personal de experiencias de aprendizaje.

Vemos que el foco de interés está muy acotado: qué, dónde, con quién, cómo o de qué modo, además de las impresiones emocionales e intelectuales sentidas durante el trascurso de la experiencia, es decir, hechos (estímulos de aprendizaje), lugares (contextos físicos, sociales, personales o compartidos), formas (informal, formal, accidental, premeditado, espontáneo o no) y reacciones ante los aprendizajes. De hecho, estemos tensando los límites de lo que tendría que ser un medio libre, puesto que constreñimos bastante la variedad de fugas expresivas, pero esta concreción está concebida para contrarrestar la relativa libertad de la entrevista de Historia de Vida, y no robar demasiado tiempo al sujeto en su vida diaria.

4.2.3. Diario fotográfico.

El modelo de Bagnoli (2003, 2004, 2007, 2009) no promueve tanto la inclusión de las fotografías desde una perspectiva de aprendizaje, sino más bien identitaria. En sus textos, lo que la autora propone no es tanto un cúmulo descriptivo del contexto vital de los sujetos de estudio, sino menos imágenes (dos, tres, cinco) pero realizadas desde el objetivo manifiesto de ilustrar la identidad de los sujetos.

En el dossier de actividades indicamos a los participantes la necesidad de obtener una fotografía que reflejase una actividad, una circunstancia u objeto en la o del que hubieran aprendido o que constituyera un estímulo sugerente o impactante de un modo que mereciera ser calificado de significativo.

Este foco de aprendizaje o estímulo podrá o no corresponderse con el que se haya referenciado en el diario personal ese mismo día, pero en cualquier caso aquí el objetivo es que los sujetos amplifiquen su campo de expresión y que podamos explorar sus identidades y no tanto sus aprendizajes específicos referidos como tales en las imágenes.

La toma obtenida debía comprenderse y resultar clara para cualquier individuo, además de ir acompañada de una breve explicación escrita. El tope numérico estaba en siete fotografías, a razón de una para cada día de la semana, aunque podían incluirse más.

Teniendo en cuenta que todos los sujetos seleccionados disponían de teléfono móvil *smarphone* con cámara digital incorporada, y de que todos utilizaban esta prestación con mucha regularidad para colgar sus fotos en Internet vía Facebook, Twitter o Instagram, o simplemente para guardarlas en su ordenador, concluimos que las fotografías del diario debían ser tomadas con este medio. Si en páginas anteriores hemos esbozado cierta crítica hacia la, a nuestro parecer, muy contraproducente fijación por el estudio de las TIC o NTIC como activo a la hora de comprender la identidad y la forma de construir conocimiento de los jóvenes de hoy, tampoco hemos negado que es mediante la inclusión de este tipo de *gadgets* que podremos lograr una mayor identificación en los jóvenes hacia los objetivos y motivos de nuestra investigación.

La tecnología a la moda no será un fin, pero sí un medio muy aprovechable.

No cabe la menor duda de que la vida de los adolescentes y de los jóvenes de hoy pasa necesariamente por inmiscuirse en la cultura del *smartphone* como adalid de una nueva sensibilidad supraconectada, definitivamente colectiva:

“La accesibilidad y disponibilidad de los *smartphones* se ha normalizado de tal manera que es casi imposible encontrar un adolescente o joven que no mantenga contacto con esta tecnología. El proceso de socialización de los jóvenes no puede ya concebirse sin la utilización de los *smartphones*, así como el contacto, relación y en algunos casos imitación de ciertos líderes sociales (bien sean cercanos, dentro de su grupo de amigos, o de la sociedad general). Para los jóvenes, la vida, en particular, y el mundo en general, serían demasiado aburridos sin la presencia de los *smartphones*” (Cambra y Herrero, 2013: 445).

Sobre las potenciales implicaciones patológicas de este uso o abuso (adicción, *cyberbullying*, efectos sobre la estructura familiar) existen numerosos estudios que arrojan conclusiones bastante irrefutables, pero nuestro foco de interés es más descriptivo, sin ninguna hipótesis de condenación o alabanza específica, sino observacional y referida a la capacidad expresiva de la identidad del sujeto en su uso de los instrumentos digitales.

Solicitamos a los sujetos que focalizaran su punto de vista en la representación de unos contextos de aprendizaje específicos, ergo que establecieran un pequeño canon crítico dentro de los avatares de la mundanidad.

Impelimos a los chicos y chicas a pensar la imagen a través de un medio que no suele promover el impulso de la toma instantánea, y con ello les invitamos a establecer una relación más contemplativa y atenta al uso de una herramienta cotidiana con muchas posibilidades para el aprendizaje y el descubrimiento.

Para lograr esta noción autoconsciente y obtener unos resultados más precisos y empíricamente útiles, establecimos una serie de cuatro normas explícitas para la toma de fotografías con el *smartphone*, normas que, dicho sea de paso, nuestros participantes han cumplido sin la acometida de ninguna traba reseñable:

1. **Objetividad.** Las fotografías deben ilustrar una realidad objetiva, comprensible para los demás, en forma de objeto, lugar, persona, situación.
2. **Representatividad.** Se priorizará el factor representativo antes que el estético. No se trata de una proyección artística, sino informativa. Debe quedar claro qué lugar, qué hecho, qué ser, qué objeto o qué instrumento nos ha parecido interesante.
3. **Fidelidad.** No se utilizarán efectos de posproducción de imagen tales como filtros o añadidos o eliminaciones de elementos en el encuadre. La imagen deberá ser una huella lo más fiel posible de la realidad que capta.
4. **Variedad.** No se fotografiará lo mismo dos veces, o por lo menos no se presentará repetido en la entrega final de material. El principal esfuerzo debe estar en pensar sobre lo que nos estimula en cada uno de los siete días, por insignificante que parezca, y captarlo con la cámara de un modo claro.

4.2.4. Dibujo identitario.

Junto con el diario fotográfico, el dibujo identitario es el segundo añadido primordialmente visual dentro de las técnicas escogidas de la propuesta de Bagnoli. Cubierta la concreción verbal de relato de la Historia de Vida, con la que obtenemos un relato biográfico detallado y una ordenación cronológica en episodios clave, y cubierta la plasmación del día a día real en materia de estímulos educativos, solo nos queda la realización de un dibujo identitario en el que los sujetos los elementos más característicos de sus vidas.

Este ejercicio fomenta además la reflexión autobiográfica, puesto que al ir acompañado de una explicación verbal se aúnan dos formas de expresión gráfica, la icónica y la lingüística, que dan como resultado un conjunto proyectivamente completo.

Tal y como apuntan Gifre, Monreal y Esteban (2011), a partir de la propuesta original de Bagnoli (2004), el dibujo identitario en el ámbito de los estudios de análisis autobiográficos debe constar de tres contenidos específicos, que pueden o no incluirse en su totalidad, pero que por sí mismos resultan muy ilustrativos:

1. Información sociodemográfica que incluya ciudad, clase económica, sexo y edad, como consignas de instrucción básicas que el sujeto podrá plasmar en su dibujo o no, pero que en última instancia debe tener como necesarias de ser plasmadas en su entrega si no completa, sí parcialmente.
2. Los participantes responden a la siguiente cuestión: "¿Podrías intentar dibujar quién piensas que eres en este momento?". La representación puede incluir personas, localizaciones u objetos que sean importantes para ellos, con lo que abrimos las posibilidades de expresión hasta donde los sujetos consideren necesario, sin que existan apenas límites, incluso en la cantidad de dibujos que quisieran entregar (como veremos más adelante, una de nuestras participantes entregó dos dibujos).
3. Se solicita a los sujetos que expliquen brevemente lo que han incluido en su trabajo, a modo de orientación interpretativa y comentario personal que sirva como complemento del material suministrado.

5. ANÁLISIS *de* DATOS.

5.1. Entrevistas de Historia de Vida.

5.1.1. Capítulos vitales: los dos sujetos de origen extranjero remiten sin excepción que el primer gran episodio de su vida fueron los años de primera infancia que pasaron en sus países de origen, un período muy precoz si lo comparamos con los sujetos autóctonos, que establecen el límite de su primer gran episodio vital varios años más adelante.

María: “Yo diría que, así en general, el primer gran capítulo más importante fue de cuando nací a cuando tuve la regla, vamos, no sé, ahí cambiaron muchas cosas y mi relación con mis padres cambió de golpe y, hum, la pubertad lo cambió todo. Yo cuando tuve doce años como que todo cambió y luego empezaron muchos episodios más que vinieron de este hecho”.

Jasmine: “Llegué a España cuando tenía cuatro años, y es verdad que tengo recuerdos de cuando vivía en Marruecos. Recuerdo el cambio de los colores, por ejemplo, y que aquí tenía que ir mucho más abrigada. No sé, son cosas que recuerdo. Mi llegada a España fue, creo, mi primer gran cambio radical”.

Albert: “Cuando me han comprado la moto”.

Roger: “Cuando vine aquí. Claro, eso fue muy importante. No he vuelto a Holanda desde entonces, y me gustaría volver. Lo más *heavy* fue hacer este cambio. Fue el primer cambio importante en mi vida, si lo pienso bien”.

El hecho es significativo, y encuentra una derivación lógica en la división de episodios vitales posteriores en función de si nos referimos a sujetos de origen extranjero o autóctono. Ambos grupos, como se verá, presentan intereses variopintos.

Roger nos indica tres episodios más, marcados por eventos que nada tienen que ver con asuntos referidos al propio yo a elementos de placer externos, sino a hechos de tipo familiar, económico y de proyecto de vida: una mudanza de Tarragona a Palamós cuando él tenía 11 años, la muerte de su abuela, a los 14 años, y el momento presente, con 16 años, en el que se plantea no estudiar en Bachillerato y comenzar con un ciclo formativo.

Jasmine es, de lejos, la que menos ciclos vitales indica: cree que el primero dura hasta su infancia en Marruecos, como hemos visto a los 4 años, y que el segundo dura hasta hoy y durará hasta que entre en la universidad, dentro de, planea, dos años, cuando ella tenga 18 y alcance la mayoría de edad.

Frente a esta austeridad y carácter trascendente de los hechos que marcan los distintos episodios, contrasta el talante personalista, baso en acontecimientos relacionados con la adquisición de objetos, la sexualidad o los tejemanejes sentimentales de los sujetos participantes autónomos.

María señala cuatro episodios más: desde su primera menstruación a la pérdida de su virginidad, a los 13 años (2º episodio); desde este episodio a su primera discusión intensa con su padre, dos meses más tarde de su pérdida de la virginidad (3º episodio); desde la presentación en familia de su segundo novio formal, a los 15 años (4º episodio); y de este hecho hasta la ruptura con su segundo novio formal, a los 15 años (5º episodio).

Por su parte, Albert señala uno más, en un total de tres episodios vitales, que es, nuevamente, la pérdida de su virginidad y el inicio de una nueva relación formal, en los mismos 16 años en los que se realiza la entrevista al sujeto.

Veamos una síntesis de esta división episódica en la siguiente tabla:

PRINCIPALES EPISODIOS VITALES <i>de los</i> SUJETOS	
Sujeto	Principales episodios vitales
Jasmine	Episodio 1: de nacimiento en Marruecos hasta llegada España (4 años). Episodio 2: de llegada a España hasta ingreso en la universidad (18 años). Episodio 3: ¿futura vida universitaria?
María	Episodio 1: de nacimiento hasta primera menstruación (12 años). Episodio 2: de primera menstruación hasta pérdida de virginidad (13 años). Episodio 3: de pérdida de virginidad hasta discusión con el padre (13 años). Episodio 4: de discusión con el padre hasta segundo novio formal (15 años). Episodio 5: de novio formal hasta ruptura con éste (15 años).
Albert	Episodio 1: de nacimiento hasta compra de una moto (15 años). Episodio 2: de compra de una moto hasta pérdida de virginidad (16 años). Episodio 3: de pérdida de virginidad hasta formalización de pareja (16 años).
Roger	Episodio 1: de nacimiento en Holanda hasta llegada a España (9 años). Episodio 2: de llegada a España hasta mudanza a Palamós (11 años). Episodio 3: de mudanza a Palamós hasta muerte de la abuela (14 años). Episodio 4: de muerte de la abuela hasta elección ciclo formativo (16 años).

Tabla 6: cuadro de principales episodios vitales de los sujetos participantes.

5.1.2. Escenas clave de la Historia de Vida: se da una completa coincidencia entre los episodios vitales más importantes y la incursión de las escenas vitales de la historia de vida como catalizadores de un cambio. Sin que hubiera ningún tipo de indicación o sugerencia por nuestra parte, todos los sujetos comprendieron que las escenas clave de la Historia de Vida implicaban un cambio trascendental que las llevaba a un nuevo episodio vital. En este sentido, todos los “momentos de giro” coinciden con los momentos descritos en el apartado anterior. Como punto álgido, los dos sujetos de origen extranjero destacan el momento de llegada a España desde sus países de origen como el punto de partida hacia una nueva vida distinta de la que tenían antes. En lo que respecta a los sujetos autóctonos, en ambos casos, curiosamente, se señala que la pérdida de la virginidad es el acontecimiento más importante ocurrido en sus vidas en lo que recuerdan de ellas. Nuevamente: la importancia cualitativa que se brinda a los acontecimientos parece ir ligada al origen de los sujetos, a su condición de inmigrantes, y a una priorización de los momentos de transición personal y social por encima de los momentos más personales, de satisfacción personal o íntimos. En lo concerniente a los momentos álgidos de la vida adulta, nadie ha referido ninguno porque nadie, en realidad, se considera adulto:

Roger: “A mí todavía me queda mucho. Justo empiezo a ver algunas cosas”.

María: “No me considero una adulta, pero sí madura para mi edad. Pero no, adulta no, cuando haga más cosas, tal vez lo sea”.

En la pregunta referida al acontecimiento de sabiduría, ya sí nos reencontramos con el patrón habitual en función del origen de los sujetos de la muestra.

De este modo, tanto Jasmine como Roger indican que el momento del que han aprendido más es su período de adaptación a la cultura española, si bien Roger también nos indica que la muerte de su abuela le hizo madurar mucho y que le hizo ver la vida de una forma nueva, más próxima a la madurez:

Roger: “Cuando murió mi abuela, es como si muriese mi madre, porque ella me cuidaba y me venía a buscar a la escuela cuando mis padres estaban trabajando. Me sentó muy mal y fui al psicólogo y todo. Me ayudó, pero bueno, me lo tuve que comer igualmente. Creo que he madurado mucho con esto, pero ya te digo, es como que me siento más preparado por si más adelante pierdo a alguien más”.

Mientras, María y Albert reiteran en la importancia de la virginidad como su más importante momento de sabiduría:

María: “A mí me lo cambió todo y parece muy tonto, pero es que es así. Es lo más intenso que he vivido nunca y creo que lo voy a recordar siempre. Aprendí un montón porque estas cosas no pasan cada día y aprendí mucho”.

Albert: “Es algo que quedó entre ella [la chica con la que perdió la virginidad] y yo, fue algo que valió la pena. Cuando llegué a clase al día después vi a la gente de otra forma. Todos me parecían como más infantiles que yo, todo se transformó y notaba que las chicas ya no me miraban de la misma forma. De alguna forma lo sabían”.

Ninguno de los participantes, salvo Jasmine, mencionó ninguna experiencia religiosa o espiritual o trascendental que les hubiera impresionado especialmente o que mantuvieran de una forma vívida en la memoria:

Jasmine: “Yo no he sentido nunca nada yendo a la mezquita. No creo en nada, aunque sí es verdad que tampoco es que no me guste ir, es solo que no siento nada espiritual, aunque es verdad, lo es, vaya, que hay personas que veo que sí las noto como transformadas cuando van allí. No lo sé. Estas cosas tienen importancia porque creo que son importantes, pero es más por tradición”.

Preguntamos a los demás si creían que la vida espiritual o religiosa o las experiencias trascendentales tenían demasiada tirada entre los jóvenes de su edad, siendo la respuesta ni negativa, porque nadie negó la importancia de un mínimo sentido de trascendencia, ni del todo positiva, porque esta alusión siempre fue escueta y desligada de ortodoxias:

María: “Yo no creo en Dios, creo en mí. En lo que yo puedo hacer. Las cosas ocurren como una las construye, no porque haya una fuerza no sé dónde que haga como zuz y todo se cambie porque él quiera. Eso no”.

Roger: “Soy cristiano porque me bautizaron, pero no soy practicante y todo esto me da bastante igual, pero sí creo que hay algo. Es que no sé por qué me bautizaron”.

Albert: “La religión es un error, y creer que hay un más allá y fantasmas es una tontería. No existe Dios, existe como un orden. Esto pasa y luego la otra cosa pasa, ¿no? No pienso demasiado en eso y a la mayoría de gente de mi edad le suda la polla que le hablen de Fulanito de tal y de la Biblia y de Noé”.

5.1.3. Guion de vida futura: el único sujeto que no tiene demasiado claro qué hacer con su vida es Roger, aunque sí sabe que no continuará estudiando Bachillerato ni irá a la universidad, pero sí estudiará un ciclo formativo. Jasmine quiere estudiar Bachillerato y después un grado de Derecho. María, igualmente, quiere cursar Bachillerato y después acceder a la universidad, en concreto un grado de Magisterio. Albert, por su parte, también planea un futuro universitario que pasa por los estudios de Medicina. Parece existir un consenso en lo referente a la temática de los planes de futuro propuestos: los cuatro alumnos tienen por seguro que quieren seguir estudiando.

Roger: “Tengo claro que no iré a la universidad porque la universidad no sirve de nada. Mi padre me lo dijo: *te gastas un pastón en másters y hostias y nada*. O tienes pasta o nada. Por suerte, yo creo que me lo podré montar bastante bien porque en mi familia tenemos algo de dinero y el tema negocios creo que es lo mío”.

María: “Si voy a la universidad es porque tengo que ir. Saco unas notas que no están mal y podré tener un título. Y esto que me dices de qué me servirá, pues no creo que me vaya a servir de mucho. No espero demasiado, es que no espero nada”.

Albert: “Estudiaré Medicina para tener trabajo”.

Dato importante: nadie, curiosamente, ha incluido aspectos sentimentales o emocionales en la proyección de futuro. El tema general es el trabajo, los estudios y la sostenibilidad económica-profesional. El apartado de la entrevista destinado a los retos no reviste, pues, de especial interés en este aspecto. La corta vida de los sujetos, que además perciben la situación socioeconómica actual como complicada, promueve modelos de proyección de futuro muy inmediatos y no hay ninguna declaración demasiado importante referida a retos de vida (ya los hemos visto: principalmente académicos) o salud. Sí ha habido, no obstante, referencias por parte de María a los fracasos, puesto que considera que la ruptura con su primer novio oficial es su mayor fracaso en lo que lleva de vida, y en el apartado de pérdidas, Roger vuelve a incidir en la importancia de la muerte de su abuela.

5.1.4. Ideología personal: se vuelve difícil resumir la enorme cantidad de comentarios y observaciones esgrimidas por nuestra muestra, por lo que tendremos que priorizar las observaciones sobre los asuntos más importantes. Sobre los valores éticos, religiosos, sociales y políticos, nos quedaremos solo con la primera acepción, los éticos, puesto que los religiosos ya lo hemos abordado. Los cuatro participantes nos indican una preferencia por un mundo en paz, con democracia e igualitario. A nivel personal, esto se traduce en una actitud de rechazo hacia la intolerancia, una clara descreencia hacia la política y un marcado interés por un bienestar individual que no esté reñido con la solidaridad:

Jasmine: “Creo que las cosas deben hacerse con orden, y que hay que tener respeto por los demás y que hay que apoyar, sobre todo, a los que sufren. Hay mucha gente que lo está pasando mal en este mundo y hay que hacer algo por ello”.

Roger: “Creo en el respeto y que cada uno haga lo que quiera”.

Albert: “No sé. Cada uno tiene que ir a su bola y hay que esforzarse en currarse las cosas, porque el mundo está fatal. Cada vez que veo a gente muriéndose de hambre en la calle o pidiendo me veo a mí dentro de unos años y me da mucho miedo. Hay que trabajar mucho y así se puede salir adelante y estar bien”.

María: “El mundo es una mierda y hay que esforzarse por no volverse loco. Yo me esfuerzo mucho por estar bien yo. No molesto a nadie y quien no quiera mirar que no mire. Cada uno tiene que estar en su mundo y no molestar en los demás”.

Si hablamos de valores sociales/políticos, y con la excepción de Roger, el tema se desborda completamente en términos de verborrea, aunque predominan dos consideraciones clave: los ideales socialistas y democráticos, por una parte, y de independencia y nacionalismo, en lo referente a los sujetos autóctonos:

Jasmine: “La libertad es lo más importante, y los derechos de las personas. No me gustan los políticos de hoy, por ejemplo, Rajoy y Gallardón, bueno, con todo esto del aborto, no me gusta, porque a mí no me gustaba esto de Marruecos”.

María: “Mis ideologías tienen que ver con salir de España. No me gusta que España sea como es. O sea, es patético, cada vez que veo la tele me entran ganas de pegarles una bomba. No me siendo identificada con el gobierno español y creo que si Cataluña tuviese un estado propio, las cosas irían mejor. Viviríamos mejor, la economía estaría mejor de lo que está, que da asco”.

Albert: “Soy bastante socialista, eso sí, y creo que los de nuestra generación lo tenemos muy mal y con una Cataluña independiente estaríamos bastante mejor. Económicamente, podríamos estar mejor”.

Roger: “No sé qué soy del tema político y social. No, es que no lo sé. Me gusta que la gente pueda ir a votar. Es que no lo sé”.

5.1.5. Tema de vida: se ha observado una diferencia entre los sujetos inmigrados y los autóctonos. Mientras que los primeros basan su tema de vida y su sentido general de la identidad en términos de responsabilidad social y participación en la vida común, los autóctonos refieren un discurso mucho más individualista y la necesidad de encontrar un modelo de felicidad personal que se corresponda con sus expectativas actuales.

Roger: “Me considero una persona trabajadora que tiene poca paciencia para los estudios pero que cree que es útil, que sabe hacer las cosas”.

Albert: “Entiendo que cuando estudie podré llevar mi vida y tener mi familia. Quiero tener hijos y son alguien que no quiere que le molesten e ir a su bola. Si me tuviera que definir sería como un tío que va a su bola y que no molesta a nadie. Y mira, es que de verdad no molestaré a nadie, porque quiero ser médico”.

Jasmine: “No tengo ganas de morirme de hambre, pero las cosas están mal. No paro de decir lo mismo, ¡pero es que es verdad! Soy una persona comprometida con la realidad que me rodea. Me preocupó mucho por estas cosas”.

María: “Hombre, tendré que trabajar. Cuando tenga trabajo podré estar bien y la vida tendrá más sentido. No sé qué soy ahora. No lo sé”.

Puesto que las respuestas a la pregunta de las reflexiones sobre el efecto de la primera entrevista y las mismas sobre la entera batería de pruebas reflejadas en la entrevista recopilatoria son prácticamente idénticas, reservaremos su cita y explicación en el último apartado de los análisis de datos (ver apartado 4.5., *Entrevistas recopilatorias*, pp. 50-51).

5.2. Diario personal de experiencias de aprendizaje.

Sintetizaremos los resultados de las cuatro entrevistas a modo de figura dividida en los apartados temáticos sugeridos por la propia formulación de las preguntas, de la primera (*¿Qué es lo más importante que he aprendido hoy?*: el qué de la experiencia de aprendizaje), hasta la quinta (*¿Qué he sentido?*: testimonio subjetivo de la experiencia de aprendizaje), pasando por la segunda (*¿Dónde lo he aprendido?*: contexto físico), la tercera (*¿Con quién lo he aprendido?*: contexto humano y relacional) y la cuarta (*¿Cómo, de qué modo, en qué circunstancias?*: modo con el que se obtiene ese aprendizaje).

La tabla se presenta dividida en cuatro grupos correspondientes a los cuatro sujetos del estudio. A su vez, para cada uno de esos sujetos se incluyen las cinco preguntas del diario de aprendizaje en cada uno de los siete días de la semana constituyente, para los cuales se incluyen las transcripciones de los segmentos más importantes de la respuesta escrita en dicho diario.

SÍNTESIS de RESPUESTAS al DIARIO de APRENDIZAJE

Sujeto	Ítems	Días	Respuestas
Jasmine	1. ¿Qué es lo más importante que he aprendido hoy?	1º	"He aprendido a borrar información mía de Google que no quiero que la gente vea si pone mi nombre en el buscador".
		2º	"He aprendido temas relacionados con la sexualidad de las chicas, concretamente del orgasmo y de qué forma se puede conseguir. El tema de que el clítoris se "pone" duro y así se hace que tengas un orgasmo".
		3º	"He aprendido a dar de comer a un pollito".
		4º	"He aprendido que existe una película que trata sobre el origen de las guerras entre el islam y el cristianismo, que se llama <i>El reino de los cielos</i> ".
		5º	"He aprendido cómo buscar las notas de corte en la web en la página web de notasdecorte.info. La nota de derecho dice que es de 6'36".
		6º	"He aprendido más sobre el tema del clítoris de la chica. He confirmado lo que me había dicho mi amiga en clase el pasado martes".
		7º	"He aprendido muchas cosas que tienen que ver con las Cruzadas, ya que me he bajado <i>El reino de los cielos</i> y la he visto con mucho interés porque habla del conflicto entre las dos principales culturas que hay en Cataluña y he entendido mejor el motivo por el que la gente se pelea tanto".
	2. ¿Dónde lo he aprendido?	1º	Lo ha aprendido en su domicilio, en Internet.
		2º	Lo ha aprendido en la escuela.
		3º	Lo ha aprendido en el domicilio de su tío.
		4º	Lo ha aprendido en su domicilio, en Internet.
		5º	Lo ha aprendido en su domicilio, en Internet.
		6º	Lo ha aprendido en su domicilio, en Internet.
		7º	Lo ha aprendido en su domicilio, en Internet.
	3. ¿Con quién lo he aprendido?	1º	Lo ha aprendido en soledad, por su cuenta.
		2º	Se lo ha contado una compañera de clase.
		3º	Se lo ha enseñado su tío.
		4º	Lo ha aprendido en soledad, por su cuenta.
		5º	Lo ha aprendido en soledad, por su cuenta.
		6º	Lo ha aprendido en soledad, por su cuenta.
		7º	Lo ha aprendido en soledad, por su cuenta.
	4. ¿Cómo, de qué modo, en qué circunstancias?	1º	Introduciendo Jasmine su nombre en el buscador de Internet Google, ha reparado en ciertos requisitos legales de modificación de datos personales y ha decidido investigar por su cuenta.
		2º	Entre una clase de lengua catalana y otra de ciencias naturales (o biología, Jasmine refiere ambas cosas), y a la vista de que la profesora de la segunda asignatura tardaba en llegar, la sujeto ha entablado una conversación de entre 10 y 15 minutos animada por una compañera.
		3º	En una visita familiar a casa de su tío, también migrado desde un pueblo cercano al originario de Jasmine, éste la ha enseñado a darle de comer a un pollito una suerte de papilla preparada con una inyección.
		4º	Viendo documentales y entrevistas sobre el tema en YouTube como respuesta a un interés personal, Jasmine ha accedido a un tráiler de la película <i>El reino de los cielos</i> , y le ha llamado la atención su temática y estética. Tiene pensado verla en breve y se la está descargando de la Red.
		5º	Buscó en el buscador Google el tema "notes de tall" en catalán. Después buscó en castellano "notas de corte" y abrió uno de los primeros <i>links</i> .
		6º	Jasmine sujeto investigó en Internet, en diversas páginas de consulta general, como Wikipedia o enfemenino.es, sobre el funcionamiento de la erección del clítoris y de la capacidad orgásmica de la mujer.
		7º	Jasmine sujeto se descargó la película por Internet y la vio en su ordenador.

	5. ¿Qué he sentido?	1º	"Creo que es muy importante aprender esto, porque cada vez estamos más vigilados y tenemos que saber qué hacen con nuestra información en Internet y tener derecho a que la borren o a que la dejen como está".
		2º	"Me ha interesado mucho y me he sorprendido, porque no sabía que las mujeres tuvieran erección como los chicos. Conocía el clítoris pero no que funcionase de este forma ni que solo sirviese para el sexo".
		3º	"Es algo que no me enseñan en la escuela y que me ha gustado mucho, porque lo había visto en reportajes por la televisión pero nunca lo había hecho yo. Al principio me daba un poco de cosa, como de efecto extraño, pero luego me he sentido muy relajada y muy cómoda con el pollito".
		4º	"No tenía ni idea de que existieran las Cruzadas y tengo ganas de ver la película, a ver si se me baja este fin de semana".
		5º	"Me he sentido aliviada e informada. Estas cosas se tienen que ver porque me gusta saber lo que está ocurriendo y estar informada. A veces me pongo nerviosa por no saber cómo va a ser la universidad y necesito consultarlo".
		6º	"Lo he hecho un poco a escondidas, pero no creo que nadie me diría nada por mirar esto. He tenido un poco de vergüenza pero me ha interesado mucho, porque son cosas que creo que tendríamos que aprender y que nos tendrían que enseñar en nuestra educación".
		7º	"¡Me he sentido culta! He aprendido un montón pero todavía hay cosas que tengo que descubrir. Intentaré buscar más cosas y saber más. ¿Por qué no nos enseñan esto? Hacemos años y años de historia y casi nadie de mi edad sabe qué fueron las Cruzadas y lo su importancia".
María	1. ¿Qué es lo más importante que he aprendido hoy?	1º	"L'Oreál ha sacado un pintalabios nuevo"
		2º	"La <i>tablet</i> nueva permite hacer fotos a una resolución mayor de lo que creía, concretamente de 10 megapíxeles, lo que me deja hacer fotos de más calidad y me deja retocarlas mejor en Instagram o en Photoshop".
		3º	"Me he comprado el pintalabios nuevo y me ha gustado mucho y he aprendido nuevas técnicas para hacerlo servir, que me las han enseñado".
		4º	"Los frenos del ABS desbloquean los discos de freno de los coches".
		5º	"No he aprendido nada que me haya llegado".
		6º	"Los chicos no se fijan en las más guapas, sino en las que tienen más tetas. Que tenían mal gusto ya lo sabía, pero no tanto, y además esto de las tetas también lo sabía, pero lo he demostrado otra vez".
		7º	"No es lo mismo medir la magnitud que la intensidad de los terremotos o movimientos sísmicos. Muchas veces se confunden pero son cosas distintas. La escala de Richter no es la única que sirve para medir esto".
	2. ¿Dónde lo he aprendido?	1º	Lo ha aprendido en casa de una amiga, viendo la televisión.
		2º	Lo ha aprendido en su domicilio.
		3º	Lo ha aprendido en una perfumería.
		4º	Lo ha aprendido en casa de un amigo, de su libro de preparación para la obtención del carné B de conducir.
		5º	<i>Campo vacío.</i>
		6º	Lo ha aprendido en una discoteca.
		7º	Lo ha aprendido en su domicilio, con el libro de Biología de 4º de la ESO.
	3. ¿Con quién lo he aprendido?	1º	Lo ha aprendido en compañía de unas amigas.
		2º	Lo ha aprendido en soledad, por su cuenta.
		3º	Lo ha aprendido de los consejos de la empleada de la perfumería, que le ha enseñado cómo pintarse los labios de una forma más eficaz.
		4º	Lo ha aprendido por su cuenta, aunque en compañía de un amigo, que estaba haciendo otra cosa.
		5º	<i>Campo vacío.</i>

		6°	Lo ha aprendido por su cuenta, puesto que a partir de su observación personal ha llegado a esta conclusión, pero en compañía de las amigas y los amigos con los que fue a la discoteca.
		7°	Lo ha aprendido en soledad, por su cuenta,
	4. ¿Cómo, de qué modo, en qué circunstancias?	1°	En una reunión informal de amigas después de la clase de la tarde, y estando todas merendando mientras veían la televisión, María ha visto el anuncio y también ha decidido comprar el producto.
		2°	Tumbada en su cama después de la clase de la tarde, María ha descubierto que puede hacer fotos a una resolución mayor de la que creía con su nueva <i>tablet</i> .
		3°	En la visita a la perfumería, María ha comprado el pintalabios y una de las empleadas del local la ha explicado cómo utilizarlo de un modo más eficaz y así lograr un acabado más pulido en la comisura de los labios.
		4°	Durante una visita en casa de un amigo, ha reparado en el libro de preparación teórica para la obtención del carné B de su amigo y ha descubierto este dato.
		5°	<i>Campo vacío.</i>
		6°	Se ha generado un pequeño debate entre el grupo de amigos tras ver María a una chica de grandes pechos aunque de rostro no tan agraciado seduciendo a un chico, más atractivo, que no dejaba de mirarle el escote.
		7°	María sujeto estaba repasando para un inminente examen de geografía a realizar el día siguiente. De todos los datos repasados, el que más le ha llamado la atención es diferencia entre intensidad y magnitud de los terremotos.
	5. ¿Qué he sentido?	1°	"No he sentido nada muy intenso, pero me he emocionado porque había oído decir que saldría este pintalabios y me gusta mucho".
		2°	"He tenido muchas ganas de hacer muchas cosas. Me gustan mucho las fotos y creo que podré hacer muchas más cosas, porque si haces fotos con poca calidad y subes el contraste todo sale pixelado y los colores no salen bien".
		3°	"Siempre va bien aprender estas cosas porque son importantes y porque yo lo admito, y otra gente no".
		4°	"Me ha llamado la atención porque siempre oigo hablar del ABS y no sabía lo que era. No sé mucho de coches y me gustaría saber más, y además he podido ver cómo es lo de sacarse el carné y las cosas que hay que saber para hacerlo".
		5°	<i>Campo vacío.</i>
6°		"Resulta frustrante que los hombres sean tan superficiales. Una mujer tiene voz, cara, pelo, y todos van a lo mismo: las tetas y el culo. Me ha enfadado y también me ha demostrado que suelo tener razón".	
7°		"No sabía esto, aunque la intensidad de un terremoto es muy subjetiva, y la magnitud ya es más objetiva porque implica una escala de Richter".	
Albert	1. ¿Qué es lo más importante que he aprendido hoy?	1°	"No te puedes fiar de los pasos de cebra".
		2°	"La importancia de la familia".
		3°	"La fragilidad de la seguridad vial. Las cosas pueden irse a la porra muy rápidamente si no vigilamos en la carretera y podemos perder la vida".
		4°	"La resistencia de los seres vivos, y en especial de los renacuajos".
		5°	"Los psiquiatras son médicos y pueden recetar medicamentos y los psicólogos no son médicos y no pueden recitar medicamentos".
		6°	"La eternidad del mar y los peligros que encierra".
		7°	"La cultura de los <i>yuppies</i> en la América de Reagan de la década de los ochenta del siglo XX: lo mucho que hoy algunos se parecen a ellos".
	2. ¿Dónde lo he aprendido?	1°	Lo ha aprendido en la calle.
		2°	Lo ha aprendido en una tienda de animales.
		3°	Lo ha aprendido en una autovía, montado en un coche familiar.
		4°	Lo ha aprendido en la piscina de la casa de su tío.
		5°	Lo ha aprendido en su domicilio, en Internet.

	3. ¿Con quién lo he aprendido?	6º	Lo ha aprendido en una playa.
		7º	Lo ha aprendido en su domicilio, en un libro.
		1º	Lo ha aprendido en soledad, observando la vida de calle.
		2º	Lo ha aprendido en compañía de su familia.
		3º	Lo ha aprendido en compañía de su familia.
		4º	Lo ha aprendido en compañía de su tío.
		5º	Lo ha aprendido en soledad, por su cuenta.
		6º	Lo ha aprendido en compañía de unos amigos.
		7º	Lo ha aprendido en soledad, por su cuenta.
	4. ¿Cómo, de qué modo, en qué circunstancias?	1º	Encontrándose cerca de un paso de cebra, Albert ha observado cómo una anciana casi es arrollada por un conductor imprudente.
		2º	Visitando una tienda de animales, Albert ha reparado en la constancia de las dinámicas familiares. Al comprobar el modo en el que unas madres de pájaro doméstico cuidaban de sus crías, Albert ha comparado esa familia "animal" con su equivalente humano, comprobando la universalidad del fenómeno.
		3º	Volviendo a su domicilio desde su salida de una actividad extraescolar, toda la familia, montada en un coche monovolumen, ha presenciado las consecuencias de un accidente al parecer mortal para los tripulantes del vehículo siniestrado, hecho que ha generado una fuerte impresión en Albert.
		4º	Ayudando a su tío a limpiar la piscina de su jardín con el fin de llenarla de agua limpia antes de la llegada de verano, ambos se metieron con botas en las aguas sucias acumuladas durante todo el año y recogieron diversos renacuajos. Después, ambos observaron los animales e intercambiaron diversas impresiones acerca de su ciclo reproductor y su resistencia ambiental.
		5º	Completando el dossier de actividades propuesto para realizar este ensayo, Albert ha pensado en el hecho de que somos psicólogos los que le hemos propuesto su colaboración y ha averiguado en Internet qué hace un psicólogo y en qué se diferencia de un psiquiatra. La cuestión de la medicación (el psiquiatra prescribe y el psicólogo no) es lo que más le ha llamado la atención.
		6º	En su primer y precoz baño antes de la temporada de verano, y antes de comenzar el período de exámenes finales de 4º de la ESO, Albert ha reflexionado con unos amigos sobre la idea de la inmensidad del mar, su profundidad y sus potenciales peligros (fenómenos meteorológicos, bajas temperaturas, animales).
7º		Albert ha comenzado a leer la novela de Bret Easton Ellis <i>American Psycho</i> , que narra la historia de un <i>yuppie</i> asesino famoso por su cualidad de arquetípico bróker capitalista del Wall Street de 1987. La novela es una escabrosa crítica hacia ese mundo, y no ahorra en detalles relacionados con la moda, la cultura y el ocio de la alta sociedad neoyorkina de la época.	
5. ¿Qué he sentido?	1º	"Preocupación, ansiedad, nerviosismo. Me preocupó que acabara mal".	
	2º	"Me he sentido protegido y afortunado de formar parte de una familia. La familia es necesaria para que la sociedad avance y las cosas vayan bien. Si no, estaríamos desolados y no tendríamos amor".	
	3º	"He tenido mucho miedo y me ha impresionado mucho. He sentido ansiedad y mucha duda sobre si vale la pena coger el coche y el riesgo que tomamos".	
	4º	"Ganas de aprender cómo y dónde aprenden los renacuajos, en este caso en aguas residuales, y también cómo se reproducen".	
	5º	"Un poco de envidia por los estudios de los psicólogos y de lo fino que es su trabajo en comparación con el de los médicos. Como yo quiero ser médico, sé que es difícil pero no sé si podría ver lo que piensa la gente y entenderla en profundidad".	
	6º	"Ganas de poder a repetir esta aventura, tantas veces como haga falta. Fue espectacular compartir estas reflexiones con mis amigos".	

		7°	"Me ha interesado mucho y me ha demostrado que a veces las cosas que parecen más perfectas y más atractivas encierran un montón de problemas y de trastornos que pueden convertirte en un monstruo".
Roger	1. ¿Qué es lo más importante que he aprendido hoy?	1°	"He entendido, o eso creo, la teoría de la Relatividad de Einstein: $E=mc^2$ ".
		2°	"Estamos hechos de polvo de estrellas y en realidad somos materia mineral que se convirtió en materia orgánica y esa materia orgánica adquirió vida".
		3°	"El clembuterol es un medicamento que se utiliza para quemar grasas".
		4°	"La idea de que estamos en la orilla del océano cósmico, es una idea que me ha gustado mucho y que transmite la idea del tamaño del universo".
		5°	"El lunes negro de Wall Street de 1987".
		6°	"He aprendido que muchos de nuestros animales domésticos no existirían sin nuestra acción".
		7°	"Cosmos significa el orden del universo y caos es al contrario, el desorden".
	2. ¿Dónde lo he aprendido?	1°	Lo ha aprendido en su domicilio, en la televisión.
		2°	Lo ha aprendido en su domicilio, en la televisión.
		3°	Lo ha aprendido en un gimnasio.
		4°	Lo ha aprendido en su domicilio, en la televisión.
		5°	Lo ha aprendido en su domicilio, en Internet.
		6°	Lo ha aprendido en la casa de campo de su familia.
		7°	Lo ha aprendido en su domicilio, en la televisión.
	3. ¿Con quién lo he aprendido?	1°	Lo ha aprendido en soledad, por su cuenta.
		2°	Lo ha aprendido en soledad, por su cuenta.
		3°	Lo ha aprendido en compañía de un amigo.
		4°	Lo ha aprendido en soledad, por su cuenta.
		5°	Lo ha aprendido en soledad, por su cuenta.
		6°	Lo ha aprendido en compañía de su familia y sus perros.
		7°	Lo ha aprendido en soledad, por su cuenta.
	4. ¿Cómo, de qué modo, en qué circunstancias?	1°	Roger ha encontrado una colección de DVD's de la teleserie <i>Cosmos. Un viaje personal</i> , de Carl Sagan, en la que no había reparado y que nunca le había llamado demasiado la atención. Al parecer, dio por casualidad con una referencia en Internet y se dio cuenta de que estaba en su salón.
		2°	Siguiendo con su renovada pasión por la astronomía derivada del descubrimiento de la teleserie <i>Cosmos</i> , Roger se ha planteado nuevas cuestiones sobre el sentido de la vida y el universo.
		3°	Ante la visión en el gimnasio de un chico no mucho mayor que él pero mucho más musculado, Roger le ha preguntado a un amigo cómo es posible semejante estado físico, y éste le ha dicho que la respuesta está en un fármaco simpaticomimético llamado clembuterol, muy usado para el tratamiento de enfermedades pulmonares y como anabolizante en el mundo del <i>fitness</i> .
		4°	Roger sigue cautivado por la serie <i>Cosmos</i> de Carl Sagan, que cataloga como un gran hallazgo del que no deja de aprender. Aunque se excusa por el carácter monotemático de sus aprendizajes, confiesa que son los más significativos de esta semana y que simplemente está siendo fiel a la verdad.
		5°	Roger indica que habitualmente navega por Internet con el simple propósito de conocer "cosas nuevas", y que hoy ha sido uno de esos días. Concretamente, ha investigado el llamado "lunes negro" (19 de octubre de 1987), en el que se desplomaron los mercados financieros.
		6°	Roger visitó la casa de campo familiar y reflexionó sobre las escasas posibilidades de supervivencia de ciertas especies animales domésticas en el caso de que no se criaran bajo la protección humana.
		7°	Nuevamente, la serie <i>Cosmos</i> le brinda a Roger nuevas revelaciones sobre el lenguaje, la comunicación y el amor hacia el conocimiento.

5. ¿Qué he sentido?	1°	"Estoy aprendiendo una barbaridad y me está interesando mucho esta serie. Es como ir a clase sin tener que ir a clase, y te lo pasas muy bien. He buscado información sobre Carl Sagan y fue un gran divulgador".
	2°	"Pienso que la vida tiene un origen desconocido todavía pero que es muy importante partir de la base de que, en un momento dado, la materia inorgánica se convirtió en orgánica y la vida comenzó. Hay muchas explicaciones pero ninguna es definitiva".
	3°	"Me da mucha rabia que haya gente que tome el camino fácil y que yo esté tentado a seguirlo. Trabajo para estar en forma y sano y hay personas que se drogan para estar enormes. Y al final quienes ganan son ellos, porque no les termina pasando nada y a mí me da mucho rabia".
	4°	"Siempre he pensado en el tamaño del universo pero nunca lo he podido explicar bien y que se me entienda cuando lo explico. Con esta serie estoy aprendiendo a explicarlo mejor".
	5°	"La economía es muy frágil y hay que actuar antes con las cosas que se nos escapan de las manos. Nos hemos creído muy chulos con esta crisis y la historia nos demuestra que siempre hay que estar alerta".
	6°	"No sé lo que he sentido, pero ha sido la mejor reflexión que he hecho hoy".
	7°	"Las cosas bien dichas valen por dos. Es muy importante".

Tabla 7: cuadro de síntesis de respuestas del diario de aprendizajes.

CARACTERÍSTICAS GENERALES <i>de los</i> CONTEXTOS <i>de</i> APRENDIZAJE							
Sujeto	Tipo	N°	Lugar	Días	Tipo compañía	Medio	
Jasmine	Formal	1	Escuela	1	Amistades	Hablado/social	
	Informal	6	Domicilio propio	5	Solitario	Internet	
			Domicilio familiar	1	Familiares	Hablado/social	
María	Formal	0	<i>Ninguno</i>	0			
	Informal	6	Hogar amigos/familiares	2	Amistades	Día 1	TV
						Día 2	Libro
			Domicilio propio	2	Solitario	Día 1	Tablet
						Día 2	Libro
			Perfumería	1	Empleada tienda	Hablado/social	
Discoteca	1	Amistades	Hablado/social				
Albert	Formal	0	<i>Ninguno</i>	0			
Informal	7	Domicilio propio	2	Solitario	Día 1	Internet	
					Día 2	Libro	
		Calle	1	Solitario	Vicario		
		Tienda de animales	1	Familiares	Vicario		
		Autovía/coche	1	Familiares	Vicario		
		Hogar amigos/familiares	1	Familiares	Hablado/social		
		Playa	1	Amistades	Hablado/social		
Roger	Formal	0	<i>Ninguno</i>	0			
Informal	7	Domicilio propio	6	Día 1	Solitario	Día 1	TV
				Día 2	Solitario	Día 2	TV
				Día 3	Solitario	Día 3	TV
				Día 4	Solitario	Día 4	Internet
				Día 5	Familiares	Día 5	Vicario
				Día 6	Solitario	Día 6	TV
	Gimnasio	1	Amistades	Vicario			

Tabla 8: desglose de características generales de contextos de aprendizaje.

Los resultados esgrimidos por los diarios personales de aprendizaje son bastante coherentes con los temas y los valores defendidos y expuestos en las entrevistas de Historia de Vida; se da una correlación entre el discurso que los sujetos eligieron brindar al entrevistador y los intereses y elementos del día a día que destacan en su diario. A la vista de la respuesta de esto, dividiremos el análisis de los diarios de aprendizaje en dos grandes aspectos: sobre los contenidos y tipos de conocimiento (indicados de un modo más literal en la figura 7) y sobre el contexto espacial, social y material de adquisición de conocimiento (categorizados como resumen en la figura 8).

5.2.1. Análisis de contenidos y tipos de conocimiento.

Si tomamos como primer elemento diferenciador la procedencia de los sujetos, vemos que tanto Jasmine como Roger presentan una preocupación más intensa que los sujetos autóctonos por buscar y aprender contenidos que trascienden la interacción espontánea con el mundo y, al margen de sus respectivos currículums académicos, ambos presentan mayor interés que los sujetos autóctonos hacia conocimientos profundos que responden a intereses y aficiones surgidas desde una vocación o afición personal. En cuatro de los siete días reseñados en el diario, Jasmine seleccionó como conocimiento más importante asuntos que ella misma buscó por Internet y que le reportaron aprendizajes que consideró significativos; por su parte, Roger hizo lo propio con cinco de los siete días de la semana, en los que afirma haber aprendido o bien a través de Internet o bien a través de soportes tecnológicos como el DVD o la televisión.

El hecho de que hayamos empezado describiendo los conocimientos adquiridos por cuenta propia a través de medios no significa que la información considerada como relevante no mediada por instrumentos de comunicación tenga una relevancia menor o carezca de profundidad. Al contrario: Jasmine aprende en su segundo día de diario no pocos tópicos del imaginario adolescente en referencia al orgasmo femenino, asunto que cuatro días después se preocupa de ratificar consultando corroborando en Internet la información que obtuvo del medio social habitual (en este caso la escuela, siendo Jasmine la única sujeto que la menciona en el total de 28 días cribados), y también aprende a dar de comer a un pollito asistiendo a la casa de un tío suyo. En el caso de Roger, es capaz de extraer de los contextos cotidianos conceptualizaciones bastante profundas, como la “novedad” de la existencia del clenbuterol en su asistencia al gimnasio (y su posterior reflexión sobre la injusticia del dopaje en el mundo del *fitness*) o la especiación artificial de los animales domésticos, de la que toma conciencia con unos familiares.

Los contenidos adquiridos a través de medios tecnológicos de comunicación nada tienen que envidiar a lo que los participantes podrían aprender en la escuela, con la diferencia de que su accesibilidad instantánea corre pareja al “aquí y ahora” del surgimiento de la curiosidad. Sobre todo en el caso de los sujetos extranjeros, comprobamos que realizan numerosas traslaciones educativas, de un soporte o medio al otro: Jasmine descubre en Internet la historia de las Cruzadas medievales y se siente identificada con el episodio por simple adscripción cultural (ella es musulmana) y por metaforizar en cierto modo su situación de sujeto moviéndose entre dos culturas (la musulmana y la cristiana), y de ahí surge un nuevo descubrimiento: la película *El reino de los cielos* (2005), dirigida por Ridley Scott, que aborda el tema con la suficiente profundidad como para que Jasmine decida verla mediante una descarga *on-line*. La película le interesa, y por ello la participante señala que se

siente motivada a profundizar en el tema con otros medios como libros, revistas de historia, etcétera. Somos testigos del comienzo de un nuevo ciclo de aprendizaje automotivado. La sentencia de Jasmine es clara: “¿Por qué no nos enseñan esto? Hacemos años y años de historia y casi nadie de mi edad sabe qué fueron las Cruzadas y lo de su importancia”.

Este tipo de comentarios hacia la dimensión “limitada” de la escuela aparecen también en el caso de Roger, quien no incluye ningún conocimiento aprendido en el aula como relevante y extrae conclusiones muy profundas sobre contenidos a través de la clásica teleserie de divulgación astronómica *Cosmos: un viaje personal* (1980) creada por Carl Sagan, Ann Druyan y Steve Soter. Roger sublima un modelo muy paradójico de estudiante, modelo que en gran medida corrobora los planteamientos de la necesidad de aprender sobre la completa identidad del sujeto en tanto que aprendiz fuera de los contextos oficiales. Siendo el participante con un expediente académico más pobre y que manifiesta un mayor desprecio por la institución escolar, vemos que ese hecho no juega en detrimento de su curiosidad, su precisión descriptiva y la calidad generalista de los temas de su interés, desde el mundo de la salud y el *fitness* hasta la astronomía, pasando por la economía, la empresa o la política. No creemos que sea una mera casualidad el hecho de que este espíritu de “ciudadano del mundo” de Roger, hasta cierto extremo compartido con Jasmine, coincida con su condición de persona migrada.

En lo referente a María y Albert, detectamos una entrega bastante devota a lo que podríamos definir como tópicos de la sociedad de consumo, una figuración previsible del modelo adolescente tipo occidental. La profundidad de los temas conceptualizados es mucho menor que los expuestos por Jasmine y, sobre todo, por Roger. María parece bordear la caricatura de la adolescente frívola y aficionada al *shopping*. Cuatro de sus siete días están dedicados a razonamientos relacionados con las relaciones sentimentales, las marcas comerciales o los productos estéticos, e incluso en uno de ellos indica no haber aprendido nada que la haya “llegado”. Para el resto de días, refiere más a anécdotas de aprendizaje que a momentos que la hayan llevado a una reflexión demasiado profunda: la tecnología de los frenos ABS para automóviles (día 4) y la diferencia entre intensidad y magnitud refiriéndose a los terremotos (día 7). En el caso de Albert, vemos una mayor profundidad en sus alegaciones, en un modelo más parecido a Roger, pero más basado en tópicos de conocimiento a través de “grandes frases” y vagos aforismos que requieren de una explicación adicional para ser comprendidas: “No te puedes fiar de los pasos de cebra” (día 1), “La importancia de la familia” (día 2), “La resistencia de los seres vivos, en especial de los renacuajos” (día 4)... Se hace complicado profundizar mucho más en estas cuestiones, puesto que se complementan de un modo bastante cohesivo con el resto de pruebas y además reiteran en la caracterización de los distintos perfiles en juego. Esperemos, pues, al análisis de contextos de adquisición de conocimiento y a las pruebas de carácter visual para determinar las formas de identidad aprendiz.

5.2.2. Análisis de contextos de adquisición de conocimiento.

Confirmada la preeminencia absoluta de los contextos de aprendizaje informales sobre los formales, ¿cuáles son estos contextos informales? En los cuatro casos vemos que el domicilio se constituye como el contexto de aprendizaje más frecuentemente referenciado. Volvemos a apreciar diferencias entre los sujetos migrados, que referencian su domicilio en mayoría de los casos (5 de los 7 días en el caso de Jasmine, 6 de 7 en el caso de Roger), y los sujetos

autóctonos, que lo referencian de un modo más equilibrado con situaciones o contextos de otra índole (2 de los 6 días en el caso de María, 2 de los 7 días en el caso de Albert). Encontramos una mayor diversificación de contextos de aprendizaje informales en el caso de los sujetos autóctonos, frente a una homogeneización con énfasis en lo doméstico en el caso de los sujetos extranjeros, menos tendientes a aprender en la interacción social.

Si analizamos el tipo de compañía social de la que disponían los sujetos durante los procesos de aprendizaje, comprobamos una mayoría de aprendizajes en solitario por encima de los aprendizajes vividos en un clima familiar o de amistad (15 de los 27 días totales referenciados), seguido de la compañía de amistades (6 días) y familiares (5 días), con las excepciones de la empleada de la perfumería en el caso de María (1 día). Como derivación lógica de este hecho, también comprobamos que la gran parte de los aprendizajes que se han adquirido en solitario vienen mediados por medios tecnológicos como la televisión, Internet o la *tablet* (12 de 15 aprendizajes), mientras que otros medios de transmisión más tradicionales como el libro aparecen en solo 2 ocasiones. El elemento tecnológico, pues, parece ligado a un acceso en solitario a la información, no a un acceso social, nunca clasificado como medio de aprendizaje relevante.

5.3. Dibujos identitarios.

De los cuatro sujetos del estudio obtuvimos 5 dibujos, uno para cada uno de los sujetos, a excepción de María, que decidió que necesitaba expresarse a través de dos dibujos. Veamos estos trabajos uno por uno e intentemos ver en ellos parte de la verdad identitaria que de ellos emana, además de citar la explicación personal de cada uno de ellos, de un interés mucho mayor del inicialmente previsto.

5.3.1. Dibujo identitario 1: Jasmine.

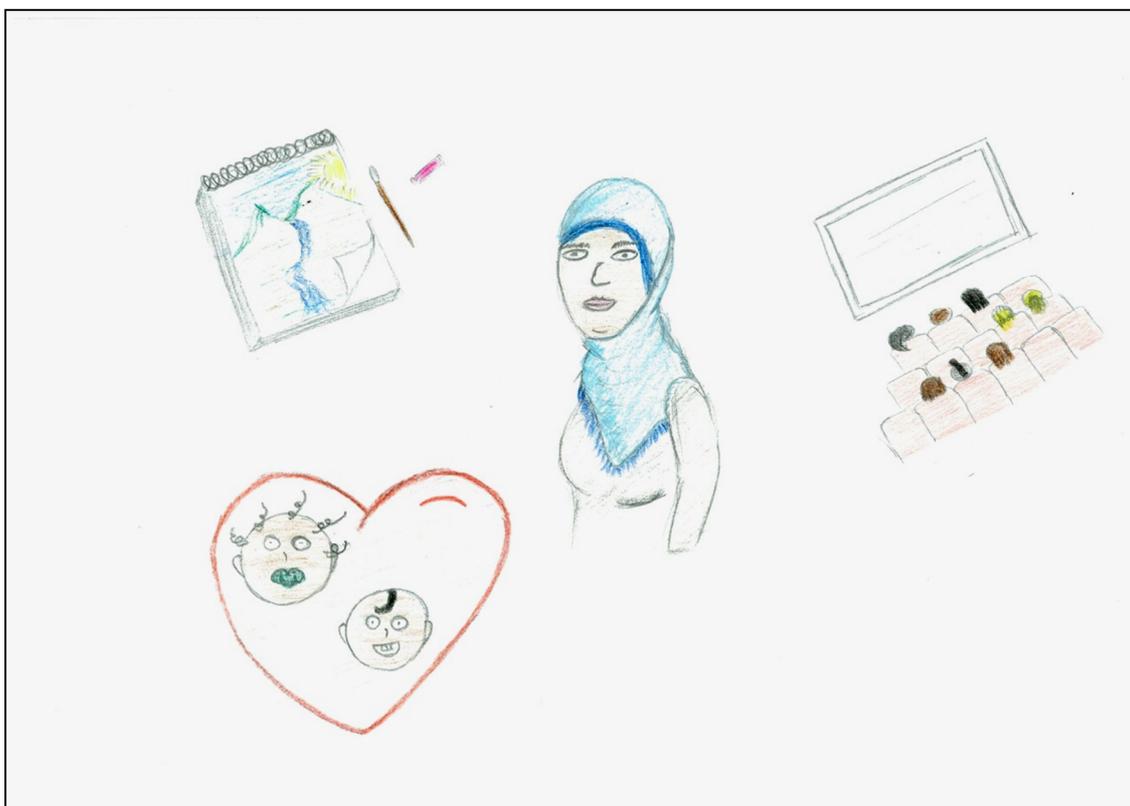


Figura 1: dibujo identitario de Jasmine.

Explicación: “Me he dibujado con el velo y con una expresión de serenidad porque creo que es lo que soy y que soy una buena persona y que no suelo molestar a nadie. Me considero limpia y me considero muy ordenada. Me gusta, además, que las cosas se entiendan y que no haya nadie que se enfade por problemas de comunicación alrededor. Ahora misma tengo dos grandes amores oficiales, que son mis hermanos pequeños y en general los *babies*, que me gustan mucho y que son la esperanza de la humanidad. También me gusta ir al cine o a museos, pero no he puesto más porque no quería que estuviera todo lleno de cosas y no se entendiera nada. Me gusta mucho dibujar y que la gente entienda lo que estoy dibujando. Creo que este dibujo enseña a una persona estable, que es lo que soy yo, y a que no quiere que haya mal en el mundo”.

Comentario analítico: en el caso de Jasmine, encontramos una perfecta coherencia fondo-forma, que a su vez se complementa de un modo muy coherente en su explicación, si bien en su diario personal hemos podido comprobar cómo, pese a su personalidad ordenada y su madurez emocional, Jasmine es una adolescente que no opera al margen de los estímulos típicos de su edad, estímulos relacionados con nuevas experiencias, la sexualidad, la curiosidad por el mundo que la rodea y por un cierto desprecio hacia las diligencias del mundo de los adultos en su versión más rotunda: la política y su espectáculo del poder. Desprecio, o más bien escepticismo, que todos los sujetos sin apenas excepción han manifestado a poco que hayan tenido la oportunidad de referirse al tema.

Pese a ello, Jasmine no incluye ningún aspecto oficialista, político o sociológico ni ninguna referencia general hacia los “grandes temas de la vida” como preocupación en el momento presente. Según su dibujo, y según sus propias declaraciones, a Jasmine le ocupa la reflexión, sus aficiones (dos explícitas, como referencia simbólica de todo un conjunto basado en las artes) y, en un único aliento de sentido del deber, sus hermanos pequeños, de forma nuevamente explícita (los bebés sonrientes).

Se trata de un dibujo positivo, perfectamente figurativo, en el que no se manifiesta a simple vista ni ninguna angustia particular ni ninguna proyección de futuro especialmente comprometedor, más allá de los comentarios durante las entrevistas y durante el diario semanal, que denotan una personalidad comprometida y preocupada por la situación actual (política, social, económica, ecológica) anclada en un visión realista del mundo y con aspiraciones bastante claras.

De cualquier modo, tampoco podemos hablar de clara incoherencia con respecto a sus reflexiones y su filosofía de vida, puesto que el dibujo no deja de ser una representación de la “decencia”, el orden y de la pulcritud, y en última instancia del claro desinterés por referirse a sí misma desde una perspectiva excesivamente personalista. Desde luego que en dibujo Jasmine se representa en el centro de su universo, pero este es limitado, sencillo, muy concreto, y en ningún momento pretende presentárnoslo como algo mejor o más interesante y plagado de estímulos de lo que es en realidad.

Las aficiones ilustradas son, con todo, de carácter bastante formal y de cierto nivel, experiencias culturales legitimadas y tradicionales, nada deudoras de la corriente dominante ni de las modas en lo que a la oferta de entretenimientos para adolescentes y jóvenes se refiere. Jasmine, en última instancia, se define como una chica integrada pero con gustos tal vez más refinados que el común denominador, no excéntrica pero sí independiente (o con muchas ganas de serlo), con ambición pero también con modestia y, tal vez, pese a la parquedad de lo mostrado, dispuesta a asumir retos.

5.3.2. Dibujo identitario 2: María.

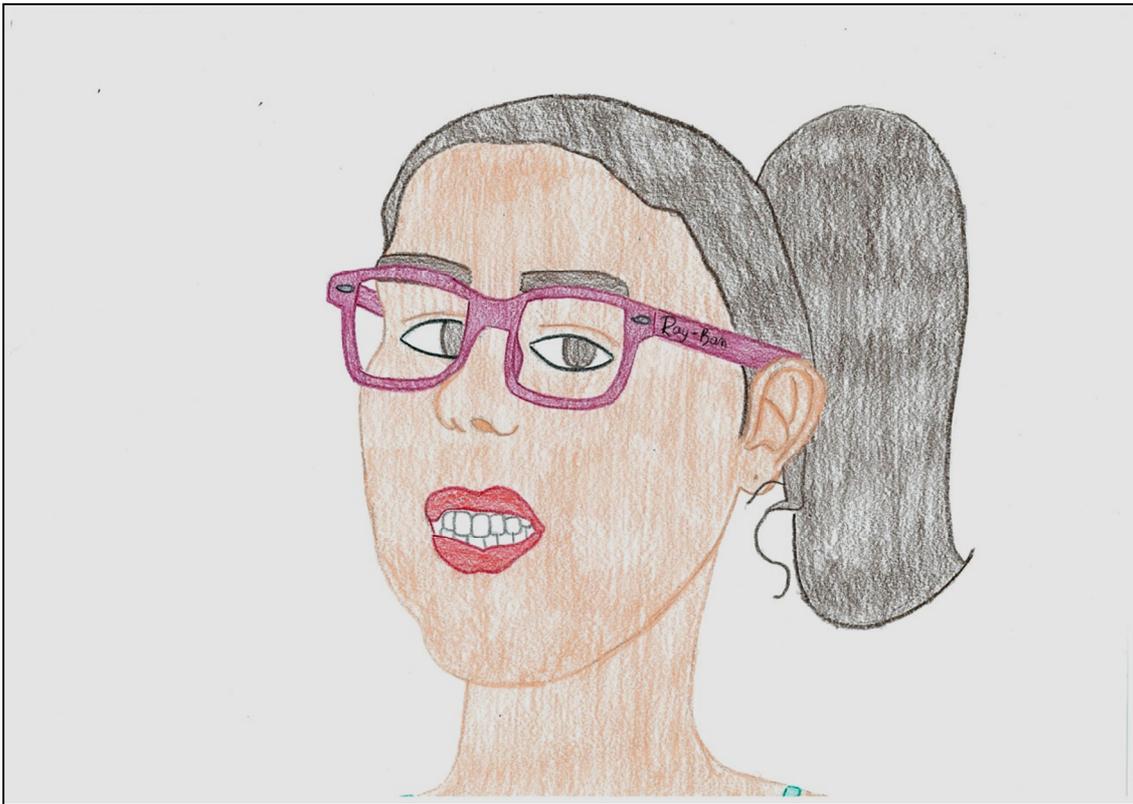


Figura 2: primer dibujo identitario de María (dibujo de ella misma).



Figura 3: segundo dibujo identitario de María (dibujo de su mundo y de sus principales intereses, realizado de forma improvisada durante la entrevista recopilatoria).

Explicación: “El primer dibujo soy yo como estoy ahora, y el segundo dibujo tiene las cosas que me interesan, que son sobre todo la ropa y los complementos. Me gusta mucho ir de compras y todo el mundo de los centros comerciales y del consumismo. Me da igual lo que piense la gente. No me gusta otra forma de vida, supongo que porque es la única que conozco y me identifico con temas de esta tipología”.

Comentario analítico: lo más destacable de estos dibujos es su concreción. María expone sus dos grandes intereses: ella misma y el mundo de la ropa, el *glamour* y las compras. En el primer dibujo su rostro domina toda la composición y destaca muy especialmente las gafas, con el detalle del logotipo Ray-Ban perfectamente reconocible y una actitud *cool*, como imitando una pose de modelaje. La identidad, y su expresión, vienen mediadas por las marcas comerciales, de cuya imaginería María se sirve para presentarse frente a los demás.

El segundo dibujo resulta francamente sorprendente, por diversas razones. A nivel formal, resulta curioso y muy ilustrativo el protagonismo de un escaparate coronado por una marca comercial ficticia (M&G, que nosotros sepamos, no existe).

La ilustración además viene desprovista de toda contextualización humana (nadie mira el escaparate, ni ella misma está en él, ni es una modelo), abstraído de todo aquello que induzca a distraer la mirada e interpretar nada más que la literalidad de lo que estamos viendo: objetos dispuestos para su compra, y por lo tanto, suponemos, objetos de deseo para la sujeto, que los representa con una notable atención al detalle que denota un gran interés por este universo de objetos y consumismo. También llama la atención la falta de referencias a elementos tecnológicos de cualquier índole o *gadgets* más o menos caprichosos, en una tendencia generalmente femenina en directo contraste con el modelo masculino, ya sí más tecnológico y “funcional”.

5.3.3. Dibujo identitario 3: Albert.

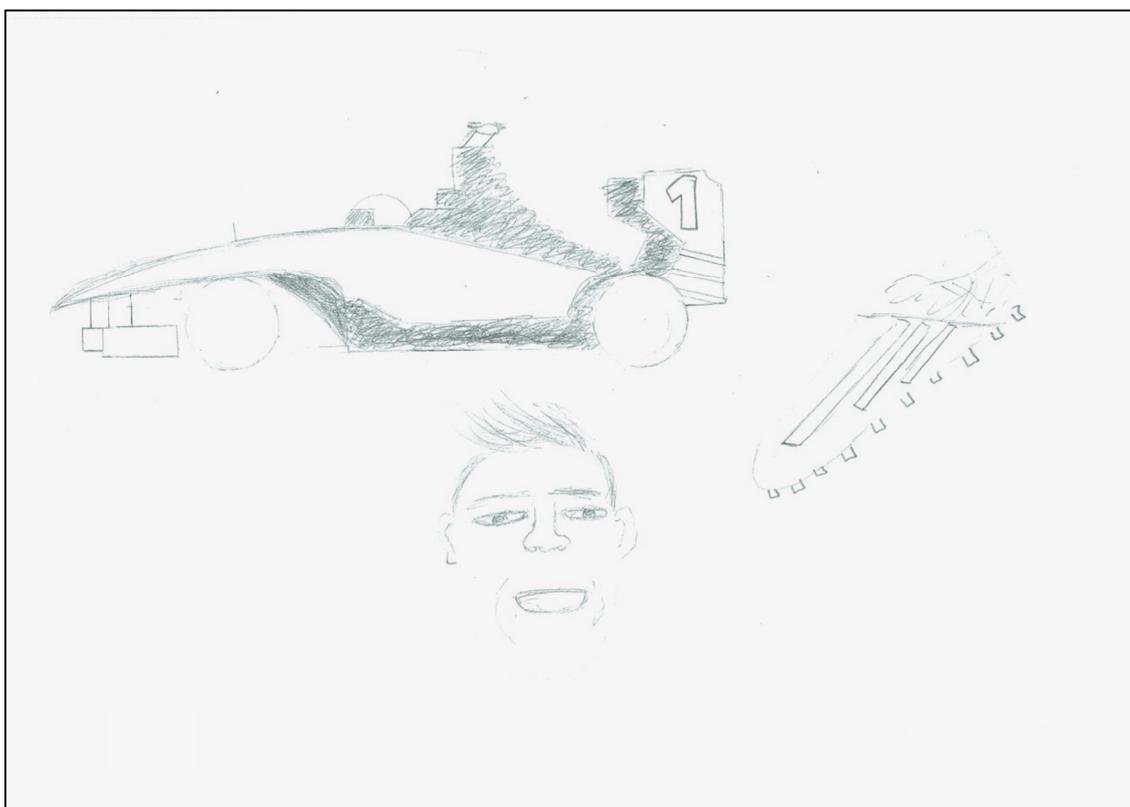


Figura 4: dibujo identitario de Albert.

Explicación: “Salgo yo y mis dos grandes aficiones, que son el fútbol y los coches de fórmula 1. Es un dibujo sencillo porque me considero una persona sencilla, y ahora mismo estoy muy preocupado por mí y por mi futuro y puede que sea un poco egoísta, pero esta es la verdad y a mí me pediste la verdad. Me importan mis padres y me importan mis amistades y también es importante si tengo pareja, pero esto es lo que más hago ahora. Ya me gustará, dentro de un año, a ver qué pongo de más”.

Comentario analítico: no nos vamos a explayar en nuestro análisis, puesto que la propia descripción de Albert no atiende a excesivas complejidades. Siguiendo una apuesta formal muy similar a la de Jasmine, Albert es práctico y explícito, sin regodeos y sin misterios. Otra vez más, empero, y en un trazo común que se repite en los sujetos autóctonos, vemos que los elementos de referencia identitaria son objetos, habitualmente referidos a aficiones y en absoluto indispensables para la supervivencia. La representación de valores o de actividades o conceptos existentes en un plano más trascendente que el objetual no se da en estos sujetos, es más, parece existir una cierta negación hacia estas consideraciones, al amparo de preceptos ilustrativos más importantes para ellos como son el pragmatismo y la funcionalidad de los elementos plasmados sobre papel.

5.3.4. Dibujo identitario 4: Roger.

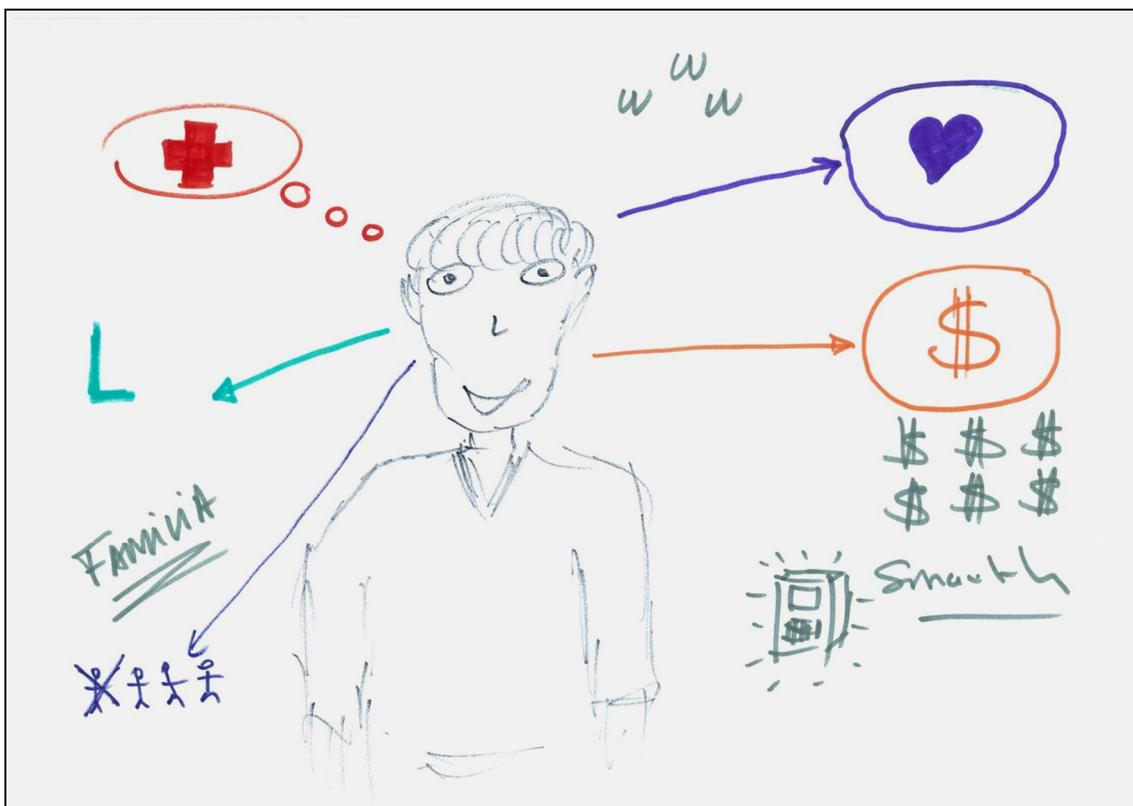


Figura 5: dibujo identitario de Roger.

Explicación: “Este dibujo refleja, por una parte, mi personalidad organizada y, por la otra, el hecho de muchas veces me esfuerzo por organizarme a mí mismo y pienso en muchas cosas. Me cuesta pensar en tantas cosas sin que todo se vaya a la porra, y creo que no debería pensar en tantas cosas, porque me siento a veces agobiado por preocupaciones que no tendría que tener. Mi padre me dice que debo calmarme y que lo que tenga que venir ya vendrá, pero es muy difícil estar así siendo tan joven. El dibujo tiene bastantes cosas que me

importan, aunque explicarlas es difícil sin parecer que estoy lunático. La cruz roja significa la salud, que es una cosa que me preocupa mucho. El corazón azul tiene que ver con el amor, que es algo que me interesa también. [...] Luego está la imagen del dólar, que refleja mi importancia por mi situación económica, porque ahora voy a meterme dentro de poco en el mundo laboral (las palomas que vuelan son la libertad). La letra ele es el símbolo del conductor que se acaba de sacar el carné de conducir, porque es algo que quiero hacer dentro de poco y me tengo que sacar como mínimo el teórico. Luego está la familia, y el dibujo de que hay una persona tachada, que significa mi abuela cuando murió y que la familia está incompleta. Al otro lado está el *smartphone*, porque creo que es el objeto que más útil me resulta ahora mismo en mi vida y me sirve de muchas cosas”.

Comentario analítico: de todos los dibujos presentados por los sujetos de este estudio, el de Roger probablemente sea el más completo y complejo. Como hemos podido ver en su explicación, Roger se caracteriza por ser una mente activa que encuentra un traslado de este carácter en su actividad diaria, plagada de nuevos estímulos y de una sed de conocimiento insólita si la comparamos con el resto de los compañeros (a excepción de Jasmine, si bien se trata de una personalidad bastante más sosegada). Roger en cierto modo podría representar cierto paradigma de joven contemporáneo muy dotado de competencias de adaptabilidad a los diferentes contextos con los que debe interactuar, y que, además, con razón o no, asume que sus bajos resultados académicos no son demasiado relevantes para prepararle como adulto adaptado al mundo contemporáneo.

También se trata del dibujo que presenta una mayor coherencia con respecto a la entrevista de Historia de Vida y el diario de aprendizajes, puesto que representa a un sujeto abierto a múltiples posibilidades y con una mente muy activa, que utiliza los objetos a su alrededor con una finalidad de desarrollo personal, con muchos proyectos y con una actitud frente a la vida caracterizada por el dinamismo y el entusiasmo. Junto con Jasmine, Roger se plasma como alguien alejado de los tópicos adolescentes basados en cierto ideario de frivolidad, y plantea su existencia sobre cuestiones muy maduras que nada tienen que ver con aspiraciones fantasiosas o evasivas.

A diferencia de los sujetos autóctonos, parece que tanto Jasmine como Roger presentan un modelo de pensamiento más asentado en la realidad del mundo y en una visión más adulta y moderada hacia lo que pueden esperar de la sociedad que les rodea, rasgo que puede explicarse, al menos en parte, por el hecho de que ambos han experimentado pérdidas culturales (de su país de origen), personales (la abuela en el caso de Roger, el contacto directo con las raíces familiares en el caso del mismo y Jasmine), y en general acontecimientos transformadores que han tenido que superar ya con una conciencia de origen nacional y cultural que a nuestro entender redundan en una visión del mundo no tan acotada por las limitaciones de una experiencia vital probablemente más cómoda más fácilmente asociable a los sujetos autóctonos.

5.4. Diario fotográfico.

Todos los sujetos entregaron un máximo de 11 fotografías y un mínimo de 7, es decir, a razón de 1 por cada día de la semana en la que realizaron la actividad. En nuestro caso, y para hacer este análisis de datos más digerible para los lectores, presentaremos una selección de 4 fotografías de estímulos de aprendizaje para cada uno de los sujetos, las que a nuestro entender revisten un mayor interés para nuestros propósitos analíticos.

5.4.1. Selección fotográfica 1: Jasmine.

SELECCIÓN FOTOGRAFICA 1 (JASMINE)	
Fotografía	Explicación escrita
	<p>“He hecho una fotografía de uno de los platos de mi madre, porque es lo mejor que me ha ocurrido hoy, porque estaba muy bueno y porque tengo mucho interés por la cocina y en general en hacer cosas creativas. Mi madre también ha hecho muy bien el plato y tiene una presentación que me ha gustado mucho”.</p>
	<p>“Esta es la mezquita de Torroella de Montgrí, a la que de vez en cuando voy con mi padre. He hecho una fotografía de cuando he ido hoy, pero no es un contexto o un estímulo que me guste demasiado. La pongo porque es muy importante para la familia, y porque debería gustarme más, pero no”.</p>
	<p>“Esta es una fotografía del momento en el que mi amiga me contó lo del orgasmo femenino, que me lo dijo cuando estábamos esperando a que llegara el profesor en clase. Mi amiga es la de la mano de la izquierda, pero no le quise hacer una foto. ¡Y todo el mundo está con el <i>smartphone</i>, como siempre!”</p>
	<p>“Aquí estaba en un restaurante de Girona que sirven unas patatas bravas. Ha sido el mejor momento del día, no es que haya aprendido nada que se pueda explicar demasiado bien con palabras formales, pero creo que estar con la gente y hablar es muy importante y te prepara para ser más social y espabilarte”.</p>

Tabla 8 (primera parte): diario fotográfico de Jasmine.

SELECCIÓN FOTOGRÁFICA 1 (CONTINUACIÓN - JASMINE)

Fotografía	Explicación escrita
	<p>“Es una foto de la entrada de la Facultad de Letras de la Universidad de Girona. La pongo como símbolo de mi vida universitaria, aunque no va a ser en esta universidad, sino en otra que está en Barcelona. Pero no he podido ir hasta allí y así represento que planeo y pienso mucho en esto”.</p>
	<p>“Cuando llegué a España, no sé el motivo, me fijé mucho en los árboles, y a veces hablaba con mi padre de la posibilidad de convertirme en jardinera. Cada vez que veo plantas y flores intento ver de qué tipo y especie son y me acuerdo de estas cosas que decía cuando era pequeña”.</p>
	<p>“Fui a hacer una visita con mi madre a Sant Feliu de Guíxols, y allí fui a dar una vuelta mientras mi madre iba a hacer unos recados. A veces me planteo que quiero estudiar Turismo, y cada vez que veo una oficina de turismo o de atención a los turistas, dudo y me replanteo las cosas un poco”</p>

DATOS BÁSICOS *de* TOMA *de* FOTOGRAFÍAS

Nº Foto	Fecha toma	Hora	Localización
1	12/05/2014	13:52	Hogar de Jasmine.
2	13/05/2014	18:03	Torroella de Montgrí (Baix Empordà, Girona).
3	14/05/2014	10:05	IES en el que estudia Jasmine.
4	15/05/2014	14:04	Girona (ciudad).
5	16/05/2014	18:54	Girona (ciudad)
6	17/05/2014	08:12	Palafrugell (Baix Empordà, Girona).
7	18/05/2014	12:35	Sant Feliu de Guíxols (Baix Empordà, Girona).

Tabla 8 (segunda parte): diario fotográfico de Jasmine.

5.4.2. Selección fotográfica 2: María.

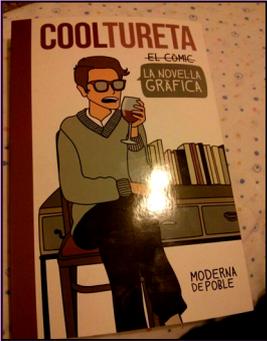
SELECCIÓN FOTOGRÁFICA 2 (MARÍA)	
Fotografía	Explicación escrita
	<p>“Como me he propuesto ser sincera, lo seré: me interesan las joyas y me interesa la moda, y no lo voy a ocultar. Lo más bonito que he visto hoy es el joyero de mi madre, me he estado un buen rato mirándolo y me ha gustado mucho. Siempre me inspira y me da ideas sobre qué ponerme”.</p>
	<p>“Ojalá nos hicieran leer estos libros y hacer trabajos sobre ellos, entonces habría más gente que leería y que no odiaría los libros. Me gusta mucho este libro porque lo tengo siempre cerca para ir a dormir. Es como mi Biblia, y es un comentario sobre los chicos que van de <i>guais</i> por la vida. De esos hay muchos y a veces ni se enteran”.</p>
	<p>“Me he convertido en una experta en alcohol y drogas. Bebo bastante los fines de semana y sé más de esto que la mayoría de los chicos y chicas de mi edad, porque yo nunca me emborracho y me lo paso mejor que ellos. Soy una experta en esto y hay personas que llegan a los treinta y no saben beber. Este día aprendí a combinar bien y nos llevamos estas botellas de juerga”.</p>
	<p>“Lo más estimulante que me ha ocurrido hoy es ver esta revista en casa de una amiga, mientras veía en la tele lo del anuncio del pintalabios. Lo del pintalabios es lo más importante en cuanto a aprendizaje, pero me encantaría llevar unos peinados así. La moda es mucho más profunda de lo que se cree y es una forma de vida”.</p>

Tabla 9 (primera parte): diario fotográfico de María.

SELECCIÓN FOTOGRÁFICA 2 (CONTINUACIÓN - MARÍA)

Fotografía	Explicación escrita
	<p>“Me gusta mucho ver fotos de bebés por Internet. Lo hago porque me gustan visualmente y me hacen sentir bien”.</p>
	<p>“Estos son unos gatitos de una amiga mía que está obsesionada con los gatos y solo hace falta que se case con uno ellos. Siempre aprendo de gatos cuando estoy con mi amiga, aunque a mí no me gusten demasiado porque dan mucho trabajo, pero yo admiro mucho a la gente pro-animales”.</p>
	<p>“Me gusta mucho el cómic sobre temas de amor que están escritos por chicas. Creo que es una nueva estética que me interesa mucho. Este cómic se llama <i>Croqueta y empanadilla</i>”.</p>

DATOS BÁSICOS *de TOMA de FOTOGRAFÍAS*

Nº Foto	Fecha toma	Hora	Localización
1	17/05/2014	12:08	Hogar de María.
2	18/05/2014	17:06	Hogar de María.
3	19/05/2014	19:04	Hogar de María.
4	20/05/2014	20:23	Hogar de una amiga de María.
5	21/05/2014	18:14	Hogar de María.
6	24/05/2014	07:12	Hogar de una amiga de María.
7	25/05/2014	15:35	Hogar de un amigo de María.

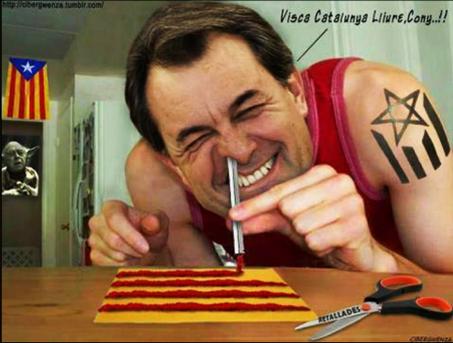
Tabla 9 (segunda parte): diario fotográfico de María.

5.4.3. Selección fotográfica 3: Albert.

SELECCIÓN FOTOGRÁFICA 3 (ALBERT)	
Fotografía	Explicación escrita
	<p>“Esta es una de mis principales fuentes de aprendizaje en mi día a día, por no decir la más principal y la que más cosas me permite conocer, porque siempre lo puedo consultar y aprender y saber las cosas cada vez que las quiero saber”</p>
	<p>“No sé ir con motos, pero me gustan mucho y me gusta mucho verlas. Esta foto no la hice yo pero le pedí a un amigo que me la hiciera para ponerla aquí, y creo que es válida porque me interesaba salir en ella para demostrar que estaba allí, que era una zona para motos a la que a veces voy los miércoles por la tarde”.</p>
	<p>“Siempre que aprendo alguna cosa en mi casa, por ejemplo en mi ordenador, lo hago en compañía de Manel. Aquí estaba en la habitación de mi hermana porque lo dejé suelto y siempre me acompaña. A veces creo que es más útil y que me entiende mejor que muchos de mi amigos y de mis profesores también”.</p>
	<p>“En el diario escrito lo describo con más detalle, pero me impresionó mucho ver este coche accidentado y aprendí que puede haber muchas formas de morir si se va haciendo el loco por la carretera. Hablé mucho con mis padres sobre cuáles son los accidentes más graves y las partes del coche que más aguantan si se choca con alguien en un accidente”.</p>

Tabla 10 (primera parte): diario fotográfico de Albert.

SELECCIÓN FOTOGRÁFICA 3 (CONTINUACIÓN - ALBERT)

Fotografía	Explicación escrita
	<p>“Ya sé que me salto las normas de que no se pueden manipular las fotos, pero esto podría considerarse una foto de otra foto de la que he aprendido, ¿no? Artur Mas esnifando rayas catalanas con Jordi Pujol de Yoda al fondo. Me he reído mucho y he aprendido que, a veces, con el tema de la independencia, hay gente que se obsesiona mucho. Y yo soy <i>indepe</i>”.</p>
	<p>“En la foto sale mi novia. Me gusta irme a la playa con ella y tocarla. Queríamos bañarnos pero al final hacía demasiado frío y puede que sea demasiado pronto. En la playa, con ella, aprendo a relajarme y estar bien conmigo mismo y pensar en el espacio y las estrellas”.</p>
	<p>“Cada vez que me como un dulce, que no alimenta demasiado, pienso en el placer de la vida, en la importancia de los pequeños detalles. Aquí disfruté mucho con esta madalena, aunque sé que engorda muchísimo y que es mejor comerlas con moderación”.</p>

DATOS BÁSICOS *de TOMA de FOTOGRAFÍAS*

Nº Foto	Fecha toma	Hora	Localización
1	09/05/2014	11:56	Hogar de Albert.
2	11/05/2014	18:06	Manresa (Bages, Barcelona).
3	14/05/2014	18:04	Hogar del Albert.
4	25/05/2014	19:01	Carretera de la provincia de Girona.
5	27/05/2014	--/--	Internet/Facebook.
6	28/05/2014	19:58	Playa de Castelldefels (Baix Llobregat, Barcelona).
7	29/05/2014	17:35	Hogar de un amigo de Albert.

Tabla 10 (segunda parte): diario fotográfico de Albert.

5.4.4. Selección fotográfica 4: Roger.

SELECCIÓN FOTOGRÁFICA 4 (ROGER)	
Fotografía	Explicación escrita
	<p>“No sé si se puede considerar un aprendizaje, pero sí es lo que más gracia me ha hecho a parte de lo que he aprendido hoy y he escrito en el diario de la versión escrita. Rouco ha sido despedido por el papa y <i>El Jueves</i> siempre me hace mucha gracia porque me informa con sentido del humor”.</p>
	<p>“Hoy he aprendido el tema de la domesticación de los perros (que ya he escrito en el diario de cada día por escrito), y este es el perro de mi casa de campo que me ha inspirado esta reflexión”</p>
	<p>“Este es el gimnasio donde voy tres días a la semana y en el que esta semana he descubierto lo del clenbuterol que he escrito en diario (consultar diario escrito), hecha un día después de haber recibido ese novedad o aprendizaje”.</p>
	<p>“Estos discos de la serie <i>Cosmos</i> han sido las fuentes de conocimiento más importante de esta semana; de aquí he aprendido muchas cosas (que especifico en el diario los días concretos) y me seguirán informando de muchas más. Ha sido una sorpresa muy importante”.</p>

Tabla 11 (primera parte): diario fotográfico de Roger.

SELECCIÓN FOTOGRÁFICA 4 (CONTINUACIÓN - ROGER)

Fotografía	Explicación escrita		
	<p>“Te podría poner muchas fotos de comida, pero es que la comida me gusta mucho porque me llama la atención sus formas. Aquí estaba con mis primas y ellas compraron estas cosas que se llaman <i>cupcakes</i>. Las chicas son más sensibles que los chicos y hacen cosas mucho más interesantes”.</p>		
	<p>“Me fui a la playa con un amigo mío y su novia. Y él escribió esto en la arena. Me emocionó bastante, y me hubiera gustado que esto me lo hubiese escrito mi novia si tuviera novia que no la tengo, pero quiero tenerla bastante pronto”.</p>		
	<p>“Otra vez foto de comida, ¡lo siento, pero me encanta! Fuimos a desayunar a un bar un típico desayuno español: pan y tortilla. No me extraña que aquí la gente tenga tanta barriga, porque se come muy mal”.</p>		
DATOS BÁSICOS <i>de TOMA de FOTOGRAFÍAS</i>			
Nº Foto	Fecha toma	Hora	Localización
1	12/05/2014	10:23	Hogar de Roger.
2	13/05/2014	17:06	Calella de Palafrugell (Baix Empordà, Girona).
3	14/05/2014	18:54	Gimnasio del pueblo de Roger.
4	15/05/2014	13:02	Hogar de Roger.
5	16/05/2014	19:21	Centro comercial La Maquinista (Barcelona).
6	17/05/2014	18:13	Playa (indeterminada por petición de Roger).
7	18/05/2014	09:15	Bar de Calella de Palafrugell (B. Empordà, Girona).

Tabla 11 (segunda parte): diario fotográfico de Roger.

Ninguno de los sujetos presenta una correlación completa entre los aprendizajes indicados en los diarios de aprendizaje y los estímulos de aprendizaje y contextos de interacción con el conocimiento representados en la selección fotográfica que nos entregaron. Ambos diarios, el escrito y el fotográfico, se complementan, y refieren a una dimensión mucho más amplia de lo que suponíamos que daría de sí la representación de la identidad aprendiz, las características psicológicas y competenciales aplicadas al terreno de la percepción de actividades, impresiones, lugares o personas que los participantes consideran interesantes.

Más que redundar visualmente sobre lo escrito, y presentar una corroboración fotográfica de una descripción escrita, los sujetos, y en especial los autóctonos, prefirieron ampliar su campo representativo y presentar una selección de aprendizajes considerados por ellos mismos como profundos (que asociaron al lenguaje de la lectoescritura sin mediación de los investigadores, fue un fenómeno espontáneo) con otra selección fotográfica de estímulos tal vez no tan intelectualizables, pero también importantes para ellos.

El único de los sujetos que encuentra una alta correlación entre el objeto fotográfico y el objeto referenciado en el diario escrito es Roger, quien, por otra parte, es también el sujeto que ha demostrado una curiosidad más intensa para descubrir el mundo que le rodea. No es demasiado arriesgado afirmar que Roger podría ser el sujeto que integra una identidad aprendiz más moderna, en tanto que holística en sus intereses, adherida a la realidad de los conocimientos útiles aunque no carentes de un componente lúdico.

Por orden decreciente, Jasmine también parece ser la que se esfuerza más en establecer una mínima correlación entre lo que escribió en el diario escrito y lo que indica en el diario fotográfico, con una fotografía del momento y el lugar en el que conversó con su amiga sobre el orgasmo femenino y una toma general alejada de la mezquita a la que tiene que acudir regularmente.

Llegados a los sujetos autóctonos, la tendencia proyectiva toma protagonismo: no se trata de ilustrar objetos que transmitan un conocimiento computable como significativo, pero sí como divertido, estimulante, entretenido o sencillamente bonito.

María no duda en incluir joyas, un libro considerado por ella misma como frívolo aunque muy bien diseñado (pero aun así un libro que no se incluye en el diario personal), botellas de alcohol que consumirá en un inminente "botellón" (la única correlación entre el diario escrito y el diario fotográfico) y la portada de una revista de moda.

En el caso de Albert solo encontramos una correlación entre diario escrito y fotográfico, y es la foto del accidente de tráfico que le hizo reflexionar sobre los peligros de la carretera. Por lo demás, prima la concepción de la imagen como transmisora de impresiones más que de reflexiones, un ideario en el que prevalece el efecto hedónico y esteticista de los objetos generalmente comerciales y las aficiones como auténticos placeres de la vida. Al contrario que los sujetos extranjeros, en los que claramente podemos ver un esfuerzo mayor por contextualizar los objetos y por dar sentido e inteligibilidad de la imagen, los sujetos autóctonos tienden a la focalización del objeto como fin en sí mismo (nos atreveríamos a decir incluso a valor en sí mismo), y plasmar unos intereses muy relacionados con lo que el discurso dominante, sobre todo en su versión comercial, dicta. En otras palabras: hay más *productos* en las imágenes de los sujetos autóctonos que en las imágenes de los sujetos extranjeros, y, por la significancia que se les brinda a los mismos, podemos deducir que tienen un significado social muy importante. De todas las fotografías obtenidas, ninguna correspondía a la imagen de un familiar si no, a lo sumo, a una amistad,

lo que, aun siendo hasta cierto modo esperable de un adolescente, no deja de chocar en su sobreabundancia de objetos, con mayor o menor voluntad de conceptualización o de extracción de un significado, pero al fin y al cabo de objetos, y no personas. Nuevamente, esta tendencia se acentúa en los participantes autóctonos, que apenas hacen referencia a valores referidos con una experiencia relacional y sí a una relación muy próxima con los objetos. Gran parte de la identidad proyectada destaca la relevancia de los discursos comerciales, y por la imitación de su filosofía materialista, se concreta en objetos convertidos en motores relacionales.

5.5. Entrevistas recopilatorias.

El día de la entrega de los materiales vistos en los tres apartados anteriores, se realizó una breve entrevista totalmente abierta a los cuatro sujetos, a los que se les preguntó sobre su experiencia personal de realización de las distintas tareas.

En todos los casos, más que hablar de entrevista tendríamos que hablar de breve charla espontánea en la que los sujetos expusieron sus principales opiniones, impresiones y reflexiones sobre lo que les supuso realizar las tareas.

El tono general de las reflexiones fue muy positivo, con especial énfasis en las bondades de autoconocimiento que las diferentes tareas les exigían, e incluso con alusiones a la considerable dificultad de comprender la naturaleza abstracta de las tareas.

Más de un sujeto participante refiere que, efectivamente, vio el mundo de un modo “distinto” a lo habitual por tener en mente el objetivo de retratar determinados estímulos de aprendizaje y determinar ciertos contextos o formas de adquirir los conocimientos, y este período le ha servido para tener un grado de conciencia sobre lo que significa aprender y, sobre todo, cómo hacerlo.

De un modo absoluto, sin duda aparente, se pone en cuestionamiento el modelo de enseñanza contemporáneo y se acusa a la escuela de ser aburrida, de impartir contenidos que no son significativos y que resultan esencialmente tediosos, poco interesantes y que podrían encontrarse en otras fuentes como Internet, *smartphones* o, sencillamente, consultando el libro de cabecera de cualesquiera que sean las temáticas de interés. En general, los comentarios oscilan entre la revelación de la conciencia de una identidad aprendiz sentida como continua, de distinta forma en función de los contextos (formales e informales), pero en cualquier caso siempre activa.

María: “El problema de todo esto es que las cosas que aprendes digamos que no te dicen mucho de bueno de ti mismo. Me paso el día en la escuela y resulta que aprendo poco, bueno, es que más bien casi nada, ¿no? No aprendo demasiado allí porque lo que se hace no me interesa. Yo he intentado ser sincera, y me da igual lo que parezca, pero a mí me gusta aprender y las cosas que se me han pasado por la cabeza lo he puesto en los dibujos y he hecho las fotos. Me doy cuenta de que aprendo más fuera que dentro de la clase. Dentro de la clase estoy porque tengo que estar. Bueno, esto es así en la mayoría de los casos, pero aquí las cosas son distintas, quiero decir que pasamos el rato y lo echamos por la borda. [...] También es cierto que me he estado fijando en algunas cosas, como que muchos de los compañeros de clase en realidad les pasa como a mí: no hacen nada por sí mismos digamos que tenga que ver con lo que aprenden en el aula, en la escuela quiero decir. Que no sirve de nada, ¿no? Mi padre dice que ahora vamos a la escuela para calentar la silla”.

Jasmine: “Es lo que me dijiste cuando me explicabas el trabajo, que conviene investigar cómo las personas aprendemos. Yo tengo muy claro que aprendemos muy poco en la clase y que, como mínimo, esto puede llevar malas consecuencias. Tengo una amiga que sabe que he estado haciendo esto de los diarios y los dibujos, y le conté de qué iba, y ella también me dio la razón, y es que tengo como la impresión de que estoy aprendiendo todo el día pero solo aprendo de las cosas que me interesan, al ritmo que yo quiero, cuando lo hago yo misma. A veces en el instituto se dicen cosas interesantes, pero es que no se habla de lo que a mí me interesa. Me suena un poco raro estar yendo a clase como esperando a que pase el tiempo para volver a casa a hacer lo que me gusta y a por ejemplo pensar qué quiero estudiar en la universidad. Pero es que si esto ocurre en el instituto no quiero ni imaginar qué puede ocurrir en Bachillerato, y vete a saber qué puede ocurrir en la universidad. Tengo que sacarme títulos para tener trabajo, pero es que creo a nadie le gusta estudiar si es que no eres un *friki*. Vale que se tiene que hacer, pero es que aprendo más yendo a la playa con mi hermana a cazar cangrejos, porque a ella le gusta, por ejemplo, que no yendo a clase. No entiendo por qué no se hace nada, porque el gobierno de aquí no hace que esto cambie, y es que tengo la impresión de que lo mejor que puedo hacer es pasar, aprobar, sacar buenas notas para estudiar lo que quiero y ya está. Muchas veces es como que damos por sentado que las cosas se tienen que hacer por una especie de tradición, y que se tiene que estudiar porque se tiene que estudiar, y vale, y que sí, es que es cierto, pero me olvido de las cosas al cabo de poco tiempo, ¡no me acuerdo de nada después!”.

Albert: “Es que está como muy mal todo, da mucha pena, ¿no? Si me leo tu trabajo seguro que me das la razón (risas). Es que no sé. Yo sí sé que tengo que estudiar mucho, pero no me va a servir de nada por mí mismo, ¿sabes? Las cosas las hago porque tengo que hacerlas y sé que si curras lo tiras para delante, pero a nadie le gusta la escuela, es que es una mierda y es muy aburrida. Pero a ver, que esto no lo decimos ahí venga, por todo el mundo, pero es que es de esta manera. Yo esto te lo digo porque estoy un poco cansando, y a veces mi madre me dice que no tengo derecho a decir que estoy cansado, pero cada vez que miro las cosas, mal”.

Roger: “Mi padre es como que me metió en la cabeza que tenía que estudiar, pero que no tenía que hacer por narices una carrera en la universidad, y es por eso que no me dice nada, porque sabe que en España la universidad, y los institutos, y las escuelas, hasta los parvularios están muy mal organizados, porque no se quiere ver que la gente no aprende encerrada, sino fuera. Yo he ido muchas veces con mi padre de viajes de negocios y tal y veo que aprendo mucho más así. Que me venga un profesor y me enseñe las cosas así. Yo es que no entiendo porque me hacen empollar si no sirve de nada, y no sé, tampoco me voy a quedar tonto si no lo hago. Es como muy viejo todo, y se nota que los profesores no se enteran de nada, porque muchas no pueden, como que no les dejan que se enteren. No me entero de nada y casi no me quiero enterar, y también sé que no soy tonto y esto ya me está bien así. Hay gente que sufre mucho por sacar notas justas y se cree tonta, pero yo no, porque a veces hay gente que vive mucho mejor que los que empollan tanto. Tú has dicho que tenía que ser sincero y es que más no lo puedo ser, vaya (risas). Creo que a veces me intentan meter miedo por mis malas notas, pero es que no tienen razón”.

6. CONCLUSIONES y FUTURAS LÍNEAS de INVESTIGACIÓN.

6.1. Identidad aprendiz.

1. La única reciprocidad de variables caracterológicas significativa refiere al origen de los sujetos o, más específicamente, al cambio de nacionalidad consciente e interiorizado como experiencia vital transformadora. Esta circunstancia encuentra sus efectos de realidad en como mínimo cuatro grandes ámbitos de la vida de los participantes que debemos tener muy en cuenta a la hora de entender sus trayectorias personales de aprendizaje:
 - a. Localización más precoz del primer episodio clave en la vida de los sujetos migrados, en ambos casos coincidente en el momento de cambio de un país a otro entendido después del nacimiento en el país de origen y de los años de infancia ahí transcurridos. Mientras que en los participantes autóctonos los episodios vitales considerados como importantes comienzan a partir de la pubertad o adolescencia (entre 12 y 14 años), en el caso de los extranjeros este primer episodio ocurre antes, concretamente a los 4 años en el caso de Jasmine y a los 9 años en Roger (ver tabla 6, p. 23).
 - b. Mundología en los participantes migrados sustancialmente distinta a la de los autóctonos, algo patente en el cariz más profundo y adulto de las respuestas de los primeros. Podríamos deducir que los sujetos migrados son más conscientes de las vicisitudes de la vida adulta que los sujetos autóctonos, y que en la forja de esa comparativamente temprana asunción de responsabilidades influye la percepción más dinámica del concepto de nacionalidad o país, así como la presencia de ciertas experiencias vitales muy dinámicas que rompen el miedo a la movilidad.
 - c. Similar tensión vocacional y de proyección de futuro tanto en autóctonos como en extranjeros, si bien estos últimos muestran una actitud crítica hacia la pervivencia de un sistema social estable y entienden los límites de la formación universitaria no como un fin en sí mismo, sino como un trámite que les permitirá operar burocráticamente, no necesariamente tener un trabajo. En los sujetos autóctonos también existe cierto escepticismo hacia el futuro, pero con la certeza de que el ingreso a la universidad es relevante y les ayudará decisivamente en sus vidas y a encontrar trabajo.
 - d. Esta posible pérdida de fe hacia los órganos institucionalizados y culturalmente legitimados todavía en nuestro tiempo parece ser una circunstancia común, ya referida en multitud de ocasiones en este trabajo. Sea como fuere, podemos observar un aumento en el iniciativa de los sujetos migrados por construirse ellos mismos el conocimiento y tender, en un seno muchas veces doméstico, la tan anhelada competencia del aprendizaje autónomo, de "aprender a aprender" con más profundidad que los sujetos autóctonos. Mientras que los participantes migrados tienden a buscar conocimiento cifrado en tanto que tal, como información a adquirir de un modo automotivado, los autóctonos limitan gran parte de su "búsqueda" a estímulos más sensoriales e intrascendentes. Incluso dentro de su carácter informal, muy espontáneos.

2. El precepto teórico de la identidad aprendiz, que considera al alumno como una subjetividad relacionada con el conocimiento en su contexto y con las relaciones que establece en el mismo, se corrobora con nuestra experiencia empírica como una útil fuente de investigación. Los cuatro sujetos no demuestran un bajo nivel de competencias de aprendizaje, al contrario, muestran una gran curiosidad por adquirir nuevas experiencias y conocimientos, en definitiva por configurar un cuerpo de aprendizajes en sintonía con sus intereses personales.

Los participantes, en suma, quieren y pueden aprender siempre, porque de todos los contextos referidos han podido extraer algún conocimiento. Mientras que los registros escritos son los que incluyen los relatos más formales en lo que a testimonio de aprendizaje se refiere, los registros visuales destacan muy especialmente por su eficacia como instrumentos de proyección del yo. Muy especialmente las fotografías sitúan a los sujetos en el centro de una plétora de estímulos que les transforman día a día y describen un enorme interés por el mundo más allá de la localización próxima y limitada de la escuela. Jasmine, María, Roger y Albert aprenden de todo constantemente y, pese a sus variaciones en materia de gustos e intereses, de todo siguen queriendo aprender.

3. El hecho de que la escuela apenas sí aparezca en los diarios personales, así como en los dibujos identitarios, y que solo se haga alusión a ella en forma de crítica o de directa burla en las distintas entrevistas, pone de manifiesto la baja consideración que ostenta entre el sector juvenil. Las causas finales de este fenómeno, expuestas a modo de síntesis, serían las siguientes:

- a. La escuela, y sobre todo el instituto o los cursos colindantes a la enseñanza superior universitaria, se perciben como un trámite que es aceptado con más o menos resignación en función del talante de los sujetos y, muy especialmente, en función del discurso familiar en el que conviven.
- b. Los discursos familiares a favor o en contra de la educación como práctica útil no han quedado demasiado claros, si bien en el caso de los padres de Roger, conviene señalar que se mostraron explícitamente tranquilos ante la negativa del chico a seguir estudiando, cosa que no ocurriría, en vista de lo que sabemos, con los padres de los demás sujetos.

Pese a la ambigüedad en lo que refiere a la consideración de la utilidad o, más incluso, de su calidad, todos los sujetos parecen estar de acuerdo que la educación es necesaria, pese a no ser considerada como interesante y operar de un modo disfuncional.

- c. Todos los participantes se quejan en un momento u otro de recibir una educación anticuada que no les prepara para el futuro. Ello indica que los sujetos no quieren aprender en y según los dictámenes del modelo escolar contemporáneo, no que no quieran aprender, a secas.
- d. Lo que podríamos llamar "trámite educativo", como mínimo el obligatorio, se percibe como propiciador de aprendizajes inútiles. La escuela se considera una nulidad en la que ni se enseña lo que se debería, ni cómo se debería, ni nada más que contenidos anunciados como prácticos pero considerados como todo lo contrario por sus principales receptores. Sin embargo, y pese a la queja, el fenómeno está naturalizado, se da por supuesto.

6.2. Contextos de aprendizaje.

Tomemos como punto de partida la propuesta de división entre escuela tradicional (escolarización universal) y el proyecto de escuela de futuro (acción educativa distribuida e interconectada) realizada por Coll (2013), que adaptamos en la Tabla 1 (p. 8). En ella se sintetizan las características diferenciales más notorias entre el modelo centralizado de escuela actual (como hemos visto no demasiado útil), y el anhelado modelo más descentralizado que no se rige por un patrón ontológico homogeneizador, derivado de la propuesta teórica, más que de la corroboración empírica, sobre las nuevas ecologías de aprendizaje. Nuestro estudio efectivamente ratifica la legitimidad de los cinco parámetros de medición contextual propuestos por Coll (dónde y con quién, cuándo, qué, para qué y cómo). Especifiquemos estos parámetros en función de nuestros resultados obtenidos y comparándolos con los de Coll:

CARACTERÍSTICAS <i>de las</i> NUEVAS ECOLOGÍAS <i>de</i> APRENDIZAJE		
Parámetros	Modelo teórico de acción educativa distribuida e interconectada	Comparación empírica
<i>Dónde y con quién</i>	-Multiplicidad de escenarios y agentes educativos.	-Efectivamente, vemos que existe una multiplicidad de escenarios y agentes educativos, puesto que los sujetos acceden al conocimiento por distintas vías (humanas o tecnológicas) y son capaces de extraer de dichas vías aprendizajes significativos: desde Internet hasta el contacto social, pasando por las TIC portátiles o NTIC (<i>smartphones, tablets</i> y sus aplicaciones telecomunicativas), la televisión, la publicidad, etcétera, todo instrumento les sirve. -La ubicuidad de acceso tecnológico permite, a su vez, una multiplicación de los enclaves geográficos de aprendizaje. -Asimismo, y en contra de lo que cabría esperar en adolescentes, los encuentros "humanos" valorados como significativos son escasos.
<i>Cuándo</i>	-Necesidades de aprendizaje en diferentes etapas de la vida.	-Dado el limitado rango cronológico y evolutivo de este estudio, se hace difícil justificar datos que prueben este parámetro, aunque sin duda percibimos que los participantes migrados son los que poseen una mayor facilidad para concebir el mundo como una pluralidad de fuentes de conocimiento en constante transformación. -No existe ninguna referencia en las entrevistas o en general en los relatos identitarios que haga especial hincapié en la conciencia del reciclaje del conocimiento o de esta concepción "líquida" y flexible del mismo a lo largo de la vida, hecho que podría explicarse por la corta edad de la muestra seleccionada.

Qué	-Competencias o "habilidades básicas" para el siglo XXI.	Cuanto menos desde un punto de vista crítico e intuitivo, parece claro que los sujetos admiten no recibir una educación que les prepare para ser ciudadanos de futuro. Una de estas competencias, derivada del más elemental sentido común, es la adaptabilidad a los nuevos contextos y los nuevos conocimientos. Nuevamente, quienes parecen estar más "al día" en este aspecto son los participantes cuyas vidas les han presionado a moverse y adaptarse. En los sujetos autóctonos no observamos esta competencia tan desarrollada. Sobre una concreción de esas "habilidades básicas", podríamos concretar en qué grado los alumnos de hoy logran integrarlas.
Para qué	-Para formar aprendices capaces de seguir aprendiendo a lo largo de su vida, instauración del axioma clave "aprender a aprender".	De modo similar al parámetro anterior, resulta difícil obtener este tipo de información sin la presencia de estudios empíricos que cubran, al auspicio de este interés, un mayor rango evolutivo en los sujetos de la muestra.
Cómo	-Participación en comunidades de interés, práctica y aprendizaje. -Utilización de diferentes lenguajes de representación (predominio del medio visual). -Las TIC digitales como vía de acceso a la información.	-Comencemos por el último parámetro: sí, las TIC constituyen una forma importante de acceso al conocimiento, pero no hemos visto una omnipresencia absoluta en nuestros casos. Los sujetos utilizan mucho las TIC (sobre todo Internet) como forma de aprendizaje, pero no tanto así las NTIC (telecomunicativas-portátiles), de uso casi exclusivamente comunicativo y, si acaso, recreativo. -En lo referente a la alternancia con otros lenguajes de representación, volvemos a encontrar coincidencias con el parámetro de Coll, pero con matices: el ámbito de representación visual (o audiovisual) gana terreno, pero no eclipsa al escrito, muy presente en la búsqueda de información en Internet y en los procesos comunicativos. -La participación en comunidades de interés, práctica y aprendizaje vuelve a ser un parámetro que ha arrojado respuestas difusas, puesto que los sujetos siguen refugiándose en los ámbitos tradicionales y en ninguna ocasión han destacado participaciones en ámbitos o contextos esencialmente novedosos. -La utilización masiva de las TIC y las NTIC es de tipo personalista y más bien lúdico, rara vez estructurado en aras de una vocación de aprender o desarrollarse consensuada en comunidad. Esto supone un punto de no

		aprovechamiento de las nuevas posibilidades tecnológicas, muy probablemente derivado de la falta de educación para las nuevas ecologías de aprendizaje, y que debería constituir materia didáctica en los modelos educativos actuales.
--	--	--

Tabla 12: comparación teórico-empírica de las nuevas ecologías de aprendizaje (según un modelo divisorio adaptado de Coll, 2013: 32; ver tabla 1 para consultar modelo teórico completo, p. 8).

Aproximándonos a la naturaleza de los aprendizajes, resulta irrefutable la preeminencia de los contextos informales por encima de los formales en lo que respecta a la consideración subjetiva que los mismos ostentan por parte de los sujetos de la muestra, en especial los momentos de intimidad doméstica y de socialización con amistades o familiares. Desde una óptica espacio-temporal, la completa gama de aprendizajes voluntarios referenciados por los participantes se centran en la búsqueda de información, bien de forma espontánea, respondiendo a una curiosidad personal, o bien a partir de indicios que se encuentran en su vida diaria, y en ambos casos a través de medios audiovisuales, especialmente Internet, al margen de si el soporte de acceso en línea es un ordenador, un *smartphone* o una tablet, instrumentos que a su vez se articulan como las principales plataformas de acceso a la Red.

Los sujetos no expresan ninguna añoranza por el “sistema analógico” ni poseen un criterio crítico comparativo que compare Internet con otras formas de acceso al conocimiento como por ejemplo los libros o la prensa (que aparecen mencionados muy escasamente en los diarios de aprendizaje) como vehículos de informaciones totalmente compatibles cualitativamente hablando a la de cualquier titular de Internet (nunca como fuentes de aprendizaje profundo que implique una regularidad de consulta o una dedicación importante de horas, caso del ejemplo de Roger y su referencia a la revista *E/ jueves* en el diario fotográfico o de María y su referencia al manual de autoescuela en su diario escrito) o como objetos con valor en sí mismos, no tanto por su contenido como por su diseño y su condición de producto cultural a la moda.

La oferta masiva de información de Internet y, en general, de los medios de conectividad digital de los que hacen uso los adolescentes de la muestra, configuran una didáctica personalista de acceso al conocimiento, hecho por otro lado lógico y que desencadena un correlato vital muy abundante en autoexpresión, comunicación y desarrollo de mecanismos técnicamente mediados.

Ninguno de los dos chicos y las dos chicas se ha mostrado especialmente escaso de recursos en su interés por sacar a relucir su yo en el proceso de acceso al conocimiento. Buena parte de la fundamentación de sus críticas a la escuela refiere a la frustración de no sentirse identificados con la misma y de no participar en el proceso educativo, defecto que, caso de implementarse, favorecería el interés y la motivación de los sujetos por el estamento educativo. El desarrollo experiencial de estos sujetos (y podemos colegir que el de la mayoría de los que viven en circunstancias similares), va más rápido que lo que el sistema educativo coetáneo les restituye con sus métodos.

El acceso personal e informal al conocimiento se realiza de una forma ubicua, desestructurada, en muchos casos caótica y sin un patrón experto que jerarquice y establezca cohesiones temáticas y de contenido, sí, pero también con un grado de entusiasmo insoslayable y en un volumen de flujo de información nada menospreciable tanto si lo comparamos como si no lo hacemos con los modelos de aprendizaje formales.

6.2. Futuras líneas de investigación.

A partir de las conclusiones obtenidas, proponemos una serie de futuras líneas de investigación que podrían aportar referencias significativas sobre las identidades de los estudiantes en el seno de las nuevas ecologías de aprendizaje:

1. ***Influencia de las experiencias de traslación cultural consciente en la construcción de la identidad aprendiz de los alumnos.*** en muestras de sujetos de origen extranjero que hayan inmigrado a un país distinto del de su nacimiento, y que por lo tanto hayan vivido un proceso de adaptación consciente a todos los efectos para con los nuevos regímenes culturales del país de acogida, reviste un gran interés analizar a una mayor escala qué competencias diferenciales adquieren estos sujetos respecto a los que, con su misma edad y similares circunstancias socioeconómicas, no se han visto impelidos a experimentar este cambio.

Si en un estudio como el nuestro, limitado a tan solo 4 participantes, hemos comprobado que la única variable diferencial y auténticamente significativa a tal efecto es la presencia o no de la transición cultural, y que efectivamente, los sujetos extranjeros demuestran una flexibilidad y una riqueza de interés y recursos más contemporánea y más acorde con las exigencias de adaptabilidad del futuro señalada por los autores de referencia citados, ¿podemos decir lo mismo de muestras más extensas y estadísticamente representativas? Y de ser así, ¿qué competencias propias de los requerimientos defendidos por las teorías de la nueva ecología del aprendizaje son adquiridas con mayor prestancia? ¿Qué se aprende, exactamente, siendo un ciudadano con experiencia transnacional desde tan joven, y en qué se diferencia de los sujetos autóctonos? Una categorización precisa de competencias asociadas a la movilidad y a la capacidad de adaptación primeriza podría aportar conclusiones interesantes que permitirán establecer propuestas más sólidas de cambios en nuestra búsqueda de un modelo de enseñanza más adaptativo.

2. ***Relevancia de la expresión del yo y de la creatividad en el diálogo educativo moderno.*** el acceso al conocimiento de modo informal a través de los nuevos medios tecnológicos se constituye indisoluble de las actividades de expresión del yo para los adolescentes actuales, que pueden aprender y crear casi al mismo tiempo sobre temas de su interés. El conocimiento informal, mayormente vía Internet, se adquiere de un modo personalizado y a voluntad.

La extraordinaria plasticidad de la imagen digital, la fluidez del diálogo *on line* y las nuevas posibilidades creativas derivadas del uso de los *gadgets* tecnológicos confluyen en un canon informal en el que los jóvenes pueden expresar intereses, estéticas, temas, filosofías de vida y concepciones del mundo, repleto de manifestaciones de pura creatividad que son al mismo tiempo lúdicas y formativas. El análisis de estas muestras creativas, a través de todos los medios de expresión disponibles, a partir de los intereses personales que las motivan y, sobre todo, de las circunstancias materiales con las que se realizan, se vuelve fundamental para comprender qué tipo de individuos tenemos que educar hoy, y en qué aspectos puede la escuela instruirles de un modo útil e interesante para ellos.

Se echan en falta estudios que describan “desde dentro” las identidades creativas de los estudiantes mediante la catalogación pormenorizada de sus diversos recursos y géneros expresivos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

7.1. Artículos de revistas.

- Bagnoli, A. (2003). Imagining the Lost Other: The Experience of Loss and the Process of Identity Construction in Young People. *Journal of Youth Studies*, 6(2), 203-217.
- Bagnoli, A. (2004). Researching Identities with Multi-method Autobiographies. *Sociological Research Online*, 9 (2).
- Bagnoli, A. (2007). Between Outcast and Outsider: Constructing the Identity of the Foreigner. *European Societies*, 9(1), 23-44.
- Bagnoli, A. (2009). Beyond the standard interview: the use of graphic elicitation and arts-based method. *Qualitative Research*, 9(5), 547-570. Recuperado el 23/07/2014, desde: http://www.sagepub.com/upm-data/39737_38933_Article_4_Bagnoli.pdf
- Barron, B. (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development*, 49, 193-224.
- Beach, K. (1999). Consequential Transitions: A Sociocultural Expedition Beyond Transfer in Education. *Review of Research in Education*, 24, 101-139.
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 5, 409-422.
- Cambra, U.C. y Herrero, S.G. (2013). Análisis motivacional del uso del *smartphone* entre jóvenes: una investigación cualitativa. *Historia y comunicación social*, 18, 435-447.
- Cassidy, S. (2006). Using social identity to explore the link between a decline in adolescent smoking and increase in mobile phone use. *Health Education*, 106, 238-250.
- Cerri, C. (2010). La importancia de la metodología etnográfica para la investigación antropológica. El caso de las relaciones de valores en un espacio asociativo juvenil. *Periferia, revista de recerca i formació en antropologia*, 13, 1-32. Recuperado el 29/07/2014, desde: <file:///C:/Users/Joan/Downloads/218374-297610-1-PB.pdf>
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula 219* (febrero de 2013), 31-36.
- Coll, C., Bustos, A., Engel, A., Gispert, I. y Rochera, M.J. (2013). Distributed Educational Influence and Computer-Supported Collaborative Learning. *Digital Education Review*, 24, 23-42.
- Druetta, D.C. (2002). Sociedad de la información y el conocimiento. Entre el optimismo y la desesperanza. *Revista mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 185, 13-33. Recuperado el 29 de marzo de 2014 desde: <http://132.248.246.65/rmcps/185/RMCPYS%20NUM-185.pdf#page=11>
- Edwards, A. y MacKenzie, L. (2005). Steps towards Participation: The Social Support of Learning Trajectories. *International Journal of Lifelong Education*, 24(4), 287-302.
- Elliot, R., Fischer, C. T., y Rennie, D. L. (1999). Evolving guidelines for the publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *The British Journal of Clinical Psychology*, 38, 215-229.
- Erstad, O., Gilje, Ø., Sefton-Green, J. y Vasbo, K. (2009). Exploring 'learning' Lives': Community, Identity. *Literacy and Meaning. Literacy*, 43(2), 100-106.
- Erstad, O., Gilje, O. y Arnseth, H.C. (2013). Vidas de aprendizaje conectadas: Jóvenes digitales en espacios escolares y comunitarios. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 40 (20), 89-98.

- Esteban-Guitart, M. (2012). Towards a multimethodological approach to identification of funds of identity, small stories and master narratives. *Narrative Inquiry*, 22(1), 173-180. Recuperado el 14/05/2014, desde:
<https://benjamins.com/#catalog/journals/ni.22.1.12est/fulltext>
- Esteban-Guitart, M. y Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento. *Teoría educativa*, 25 (2-2013), 189-211.
- Falsafi, L., Coll, C. y Vadés, A. (2010). Buenos estudiantes y aprendices competentes: La identidad de aprendiz como herramienta para la política y práctica educativa. *Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2010*. Recuperado el 16/06/2014, desde:
http://www.chuut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/METAS2021/RLE_Falsafi.pdf
- Gifre, M., Monreal, P. y Esteban, M. (2011). El desarrollo de la identidad a lo largo del ciclo vital. Un estudio cualitativo y transversal. *Estudios de Psicología*, 32 (2), 227-241.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). El futuro de la educación desde su controvertido presente. *Revista de educación*, núm. extraordinario, 271-292.
- Markus, H. y Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 54-69.
- Markus, H. y Kitayama, S. (1991). Culture and the Self: Implications for Cognition, emotion, and Motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- McAdams, D.P. (1996). Personality, modernity, and the storied self: A contemporary ramework for studying persons. *Psychological Inquiry*, 7(4), 295-321.
- Micheli, J. (2002). Digitofactura: flexibilización, internet y trabajadores del conocimiento. *Revista de Comercio Exterior*, 52(6), 522-536.
- Moll, L.C., Amanti, C., Neff, D. y González, N. (1992). Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Theory Into Practice*, 31 (2), 132-141.
- Rubio Ortega, A.M. (2007). Recursos para atender la coeducación en el aula. *Innovación y experiencias educativas*, 23, 1-8. Recuperado el 04/08/2014, desde:
http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_23/ANGEL%20MANUEL_RUBIO_ORTEGA01.pdf
- Rubio, R. (2009). Propuestas para mejorar la evaluación de las competencias matemáticas al finalizar la ESO en base a la evaluación PISA 2006. Una guía para evaluaciones externas al sistema educativo. *Sigma*, 34, 11-22. Recuperado el 25/07/2014, desde:
http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43573/es/contenidos/informacion/dia6_sigma/
- Sánchez, J. (2006). Educar las emociones en la ESO. *Quaderns digitals*, 66, 1-10.
- Santamaría, J.S. (2011). La dimensión pedagógica del enfoque de competencias en educación obligatoria. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 26, 17-34. Recuperado el 12/07/2014, desde:
http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/ensayos26/pdf/26_2.pdf
- Van Ooers, B. (1998). From Context to Contextualizing. *Learning and Instruction*, 8(6), 473-488.
- Warschauer, M. & Matuchniak, T. (2010). New Technology and Digital Worlds: Analyzing Evidence of Equity in Access, Use, and Outcomes. *Review of Research in Education*, 34(1), 179-225.
- Wortham, S. (2009). The Objectification of Identity across Events. *Linguistics and Education*, 19(3), 294-311.

7.2. Libros y monografías.

- Campos, I., Biot, M^a J., Armenia, A., Centellas, S. y Antelo, F. (2011). *Investigación biográfico-narrativa. Parte 2* (trabajo UAM). Recuperado el 23/07/2014, desde: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/IBN_Trabajo_2.pdf
- De Azúa, F. (2007). *Ovejas negras*. Barcelona: Ediciones B.
- De Azúa, F. (2013). *Contra Jeremías. Artículos políticos*. Barcelona: Debate.
- Esteban-Guitart, M. y Vila, I. (2012). *Experiencias en educación inclusiva. Vinculación escuela, familia y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Galimberti, U. (2013). *Los mitos de nuestro tiempo*. Barcelona: Debate.
- Holland, D., Lachicotte Jr., W., Skinner, D. y Cain, C. (1998). *Agency and Identity in Cultural Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Marina, J.A. (2009). *Anatomía del miedo. Un tratado sobre la valentía*. BCN: Anagrama.
- Lomas, C. (1999). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona: Paidós.
- Miège, B. (2000). *Les industries du contenu face à l'ordre informationnel*. Grenoble: Preses Universitaires.
- Piaget, J. (1999). *Psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- Rivas Flores, J.I. (1990). *Investigación naturalista en acción. Una revisión crítica*. Valencia: Promolibro.
- Verdú, C.P. y Pérez, M.A.M. (2006). *Tècniques qualitatives d'investigació*. Alicante: Universitat d'Alacant (Departament de Sociologia II, Psicologia, Comunicació i Didàctica).
- Villar, F. y Triadó, C. (2006). *El estudio del ciclo vital a partir de historias de vida: una propuesta práctica*. Textos docents, 15. Barcelona: UB.

7.3. Capítulos de libros.

- Bagnoli, A. (2009). Researching Identities with Multi-method Autobiographies, en B. Harrison (Ed.), *Life Story Research, Sage Benchmarks in Social Research Methods*, Londres, Sage (pp. 376-397). Publicado originalmente en *Sociological Research Online*, 9(2).
- McAdams, D.P. (2003). Identity and the life story. En R. Fivush y C.A. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives* (pp. 187-207). Mahwah, NJ & London, Lawrence Erlbaum Associates.
- Tarragó, F.R. (2013). Educar, entre la evasión y la utopía. En Mayos, G. y Brey, A. (Eds.), *La sociedad de la ignorancia* (pp. 127-158). Barcelona: Península.
- Villar, F. y Triadó, C. (2006). Personalidad y adaptación. En C. Triadó y F. Villar (Cords.), *Psicología de la vejez* (pp. 193-229). Madrid: Alianza.

7.4. Ponencias y conferencias.

- Coll, C. y Falsafi, L. (junio, 2008). *Una aproximación sociocultural al análisis de cómo los participantes en entornos virtuales de aprendizaje se reconocen a sí mismos como aprendices*. Ponencia presentada en el seminario sobre identidad, aprendizaje y enseñanza organizado por la UAB, la UAM y la UOC/IN3, Castelldefels (Barcelona). Recuperado el 19/07/2014, desde: http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/CC_LF_UOC_08.doc.pdf

APÉNDICES

⌋ ENTREVISTA *de* MCADAMS ⌋
(HISTORIA *de* VIDA)

⌋ DOSSIER *de* ACTIVIDADES ⌋
(AUTOBIOGRAFÍA MULTIMETODOLÓGICA)

p ENTREVISTA *de* MCADAMS q
(HISTORIA *de* VIDA)

The Life Story Interview

Dan P. McAdams
The Foley Center for the Study of Lives
Northwestern University
Revised: February, 2008

Introduction

This is an interview about the *story of your life*. As a social scientist, I am interested in hearing your story, including parts of the past as you remember them and the future as you imagine it. The story is selective; it does not include everything that has ever happened to you. Instead, I will ask you to focus on a few key things in your life – a few key scenes, characters, and ideas. There are no right or wrong answers to my questions. Instead, your task is simply to tell me about some of the most important things that have happened in your life and how you imagine your life developing in the future. I will guide you through the interview so that we finish it all in about two hours or less.

Please know that my purpose in doing this interview is not to figure out what is wrong with you or to do some kind of deep clinical analysis! Nor should you think of this interview as a “therapy session” of some kind. The interview is for research purposes only, and its main goal is simply to hear your story. As social scientists, my colleagues and I collect people’s life stories in order to understand the different ways in which people in our society and in others live their lives and the different ways in which they understand who they are. Everything you say is voluntary, anonymous, and confidential.

I think you will enjoy the interview. Do you have any questions?

A. Life Chapters

Please begin by thinking about your life as if it were a book or novel. Imagine that the book has a table of contents containing the titles of the main chapters in the story. To begin here, please describe very briefly what the main chapters in the book might be. Please give each chapter a title, tell me just a little bit about what each chapter is about, and say a word or two about how we get from one chapter to the next. As a storyteller here, what you want to do is to give me an overall plot summary of your story, going chapter by chapter. You may have as many chapters as you want, but I would suggest having between about 2 and 7 of them. We will want to spend no more than about 20 minutes on this first section of the interview, so please keep your descriptions of the chapters relatively brief.

[*Note to interviewer: The interviewer should feel free to ask questions of clarification and elaboration throughout the interview, but especially in this first part. This first section of the interview should run between 15 and 30 minutes.*]

B. Key Scenes in the Life Story

Now that you have described the overall plot outline for your life, I would like you to focus in on a few key scenes that stand out in the story. A key scene would be an event or specific incident that took place at a particular time and place. Consider a key scene to be a moment in your life story that stands out for a particular reason – perhaps because it was especially good or bad, particularly vivid, important, or memorable. For each of the eight key events we will consider, I ask that you describe in detail what happened, when and where it happened, who was involved, and what you were thinking and feeling in the event. In addition, I ask that you tell me why you think this particular scene is *important* or significant in your life. What does the scene say about you as a person? Please be specific.

1. High point. Please describe a scene, episode, or moment in your life that stands out as an especially positive experience. This might be *the* high point scene of your entire life, or else an especially happy, joyous, exciting, or wonderful moment in the story. Please describe this high point scene in detail. What happened, when and where, who was involved, and what were you thinking and feeling? Also, please say a word or two about why you think this particular moment was so good and what the scene may say about who you are as a person.

2. Low point. The second scene is the opposite of the first. Thinking back over your entire life, please identify a scene that stands out as a low point, if not *the* low point in your life story. Even though this event is unpleasant, I would appreciate your providing as much detail as you can about it. What happened in the event, where and when, who was involved, and what were you thinking and feeling? Also, please say a word or two about why you think this particular moment was so bad and what the scene may say about you or your life. [*Interviewer note: If the participants balks at doing this, tell him or her that the event does not really have to be **the** lowest point in the story but merely a very bad experience of some kind.*]

3. Turning point. In looking back over your life, it may be possible to identify certain key moments that stand out as turning points -- episodes that marked an important change in you or your life story. Please identify a particular episode in your life story that you now see as a turning point in your life. If you cannot identify a key turning point that stands out clearly, please describe some event in your life wherein you went through an important change of some kind. Again, for this event please describe what happened, where and when, who was involved, and what you were thinking and feeling. Also, please say a word or two about what you think this event says about you as a person or about your life.

4. Positive childhood memory. The fourth scene is an early memory – from childhood or your teen-aged years – that stands out as especially *positive* in some way. This would be a very positive, happy memory from your early years. Please describe this good memory in detail. What happened, where and when, who was involved, and what were you thinking and feeling? Also, what does this memory say about you or about your life?

5. Negative childhood memory. The fifth scene is an early memory – from childhood or your teen-aged years – that stands out as especially *negative* in some way. This would be a very negative, unhappy memory from your early years, perhaps entailing sadness, fear, or some other very negative emotional experience. Please describe this bad memory in detail. What happened, where and when, who was involved, and what were you thinking and feeling? Also, what does this memory say about you or your life?

6. Vivid adult memory. Moving ahead to your adult years, please identify one scene that you have not already described in this section (in other words, do not repeat your high point, low point, or turning point scene) that stands out as especially vivid or meaningful. This would be an especially memorable, vivid, or important scene, positive or negative, from your adult years. Please describe this scene in detail, tell what happened, when and where, who was involved, and what you were thinking and feeling. Also, what does this memory say about you or your life?

7. Wisdom event. Please describe an event in your life in which you displayed *wisdom*. The episode might be one in which you acted or interacted in an especially wise way or provided wise counsel or advice, made a wise decision, or otherwise behaved in a particularly wise manner. What happened, where and when, who was involved, and what were you thinking and feeling? Also, what does this memory say about you and your life?

8. Religious, spiritual, or mystical experience. Whether they are religious or not, many people report that they have had experiences in their lives where they felt a sense of the transcendent or sacred, a sense of God or some almighty or ultimate force, or a feeling of oneness with nature, the world, or the universe. Thinking back on your entire life, please identify an episode or moment in which you felt something like this. This might be an experience that occurred within the context of your own religious tradition, if you have one, or it may be a spiritual or mystical experience of any kind. Please describe this transcendent experience in detail. What happened, where and when, who was involved, and what were you thinking and feeling? Also, what does this memory say about you or your life?

Now, we're going to talk about the future.

C. Future Script

1. The next chapter. Your life story includes key chapters and scenes from your past, as you have described them, and it also includes how you see or imagine your future.

Please describe what you see to be the next chapter in your life. What is going to come next in your life story?

2. Dreams, hopes, and plans for the future. Please describe your plans, dreams, or hopes for the future. What do you hope to accomplish in the future in your life story?

3. Life project. Do you have a project in life? A life project is something that you have been working on and plan to work on in the future chapters of your life story. The project might involve your family or your work life, or it might be a hobby, avocation, or pastime. Please describe any project that you are currently working on or plan to work on in the future. Tell me what the project is, how you got involved in the project or will get involved in the project, how the project might develop, and why you think this project is important for you and/or for other people.

D. Challenges

This next section considers the various challenges, struggles, and problems you have encountered in your life. I will begin with a general challenge, and then I will focus in on three particular areas or issues where many people experience challenges, problems, or crises.

1. Life challenge. Looking back over your entire life, please identify and describe what you now consider to be the greatest single challenge you have faced in your life. What is or was the challenge or problem? How did the challenge or problem develop? How did you address or deal with this challenge or problem? What is the significance of this challenge or problem in your own life story?

2. Health. Looking back over your entire life, please identify and describe a scene or period in your life, including the present time, wherein you or a close family member confronted a major *health* problem, challenge, or crisis. Please describe in detail what the health problem is or was and how it developed. If relevant, please discuss any experience you had with the health-care system regarding this crisis or problem. In addition, please talk about how you coped with the problem and what impact this health crisis, problem, or challenge has had on you and your overall life story.

3. Loss. As people get older, they invariably suffer losses of one kind or another. By loss I am referring here to the loss of important people in your life, perhaps through death or separation. These are *interpersonal* losses – the loss of a person. Looking back over your entire life, please identify and describe the greatest interpersonal loss you have experienced. This could be a loss you experienced at any time in your life, going back to childhood and up to the present day. Please describe this loss and the process of the loss. How have you coped with the loss? What effect has this loss had on you and your life story?

4. Failure, regret. Everybody experiences failure and regrets in life, even for the happiest and luckiest lives. Looking back over your entire life, please identify and describe the greatest failure or regret you have experienced. The failure or regret can occur in any area of your life – work, family, friendships, or any other area. Please describe the failure or regret and the way in which the failure or regret came to be. How have you coped with this failure or regret? What effect has this failure or regret had on you and your life story?

E. Personal Ideology

Now, I would like to ask a few questions about your fundamental beliefs and values and about questions of meaning and morality in your life. Please give some thought to each of these questions.

1. Religious/ethical values. Consider for a moment the religious or spiritual aspects of your life. Please describe in a nutshell your religious beliefs and values, if indeed these are important to you. Whether you are religious or not, please describe your overall ethical or moral approach to life.

2. Political/social values. How do you approach political or social issues? Do you have a particular political point of view? Are there particular social issues or causes about which you feel strongly? Please explain.

3. Change, development of religious and political views. Please tell the story of how your religious, moral, and/or political views and values have developed over time. Have they changed in any important ways? Please explain.

4. Single value. What is the most important value in human living? Please explain.

5. Other. What else can you tell me that would help me understand your most fundamental beliefs and values about life and the world? What else can you tell me that would help me understand your overall philosophy of life?

F. Life Theme

Looking back over your entire life story with all its chapters, scenes, and challenges, and extending back into the past and ahead into the future, do you discern a central theme, message, or idea that runs throughout the story? What is the major theme in your life story? Please explain.

G. Reflection

Thank you for this interview. I have just one more question for you. Many of the stories you have told me are about experiences that stand out from the day-to-day. For example, we talked about a high point, a turning point, a scene about your health, etc. Given that most people don't share their life stories in this way on a regular basis, I'm wondering if you might reflect for one last moment about what this interview, here today, has been like for you. What were your thoughts and feelings during the interview? How do you think this interview has affected you? Do you have any other comments about the interview process?

p DOSSIER *de* ACTIVIDADES q
(AUTOBIOGRAFÍA MULTIMETODOLÓGICA)

Universitat de Girona (UdG)

Recogida de datos multimetodológica

Cuaderno personal de actividades

Abril-Mayo de 2014

Actividad 1: Dibujo identitario.

Instrucciones: en la siguiente página, realiza un dibujo de ti mismo. Intenta incorporar los elementos que consideres importantes en tu vida y las actividades que creas que disfrutas más y que más te interesan. Hazlo lo mejor que puedas.

Actividad 2: Diario personal de experiencias de aprendizaje.

Instrucciones: rellena los espacios en blanco. Ya lo verás, es muy fácil.

DÍA 1. FECHA:

1. ¿Qué es lo más importante que he aprendido hoy?

2. ¿Dónde lo he aprendido?

3. ¿Con quién lo he aprendido?

4. ¿Cómo, de qué modo, en qué circunstancias?

5. ¿Qué he sentido?

DÍA 2. FECHA:

1. ¿Qué es lo más importante que he aprendido hoy?

2. ¿Dónde lo he aprendido?

3. ¿Con quién lo he aprendido?

4. ¿Cómo, de qué modo, en qué circunstancias?

5. ¿Qué he sentido?

DÍA 3. FECHA:

1. ¿Qué es lo más importante que he aprendido hoy?

2. ¿Dónde lo he aprendido?

3. ¿Con quién lo he aprendido?

4. ¿Cómo, de qué modo, en qué circunstancias?

5. ¿Qué he sentido?

DÍA 4. FECHA:

1. ¿Qué es lo más importante que he aprendido hoy?

2. ¿Dónde lo he aprendido?

3. ¿Con quién lo he aprendido?

4. ¿Cómo, de qué modo, en qué circunstancias?

5. ¿Qué he sentido?

DÍA 5. FECHA:

1. ¿Qué es lo más importante que he aprendido hoy?

2. ¿Dónde lo he aprendido?

3. ¿Con quién lo he aprendido?

4. ¿Cómo, de qué modo, en qué circunstancias?

5. ¿Qué he sentido?

DÍA 6. FECHA:

1. ¿Qué es lo más importante que he aprendido hoy?

2. ¿Dónde lo he aprendido?

3. ¿Con quién lo he aprendido?

4. ¿Cómo, de qué modo, en qué circunstancias?

5. ¿Qué he sentido?

DÍA 7. FECHA:

1. ¿Qué es lo más importante que he aprendido hoy?

2. ¿Dónde lo he aprendido?

3. ¿Con quién lo he aprendido?

4. ¿Cómo, de qué modo, en qué circunstancias?

5. ¿Qué he sentido?

Actividad 3: Selección de fotografías.

Instrucciones: cada uno de los siete días que dura este experimento, intenta hacer como mínimo una fotografía de lugares, sitios o actividades que te han parecido interesantes, que te han estimulado y te han hecho pensar, de los que has aprendido algo...

Puedes tomar esas fotografías con el móvil mismo. Por favor, guárdalas en un *pen-drive* o en un ordenador para que al final de la semana nos las puedas entregar en un soporte digital.

Recuerda, haz un esfuerzo: ¡un mínimo de una fotografía por día!

Actividad 0 y 4: entrevistas de historia de vida.

(Transcripción)