

ECOLOGÍAS DE TRANSAPRENDIZAJE INVISIBLE EN FORMACIÓN DE FORMADORES

Enrique Javier Díez Gutiérrez / Universidad de León / ejdieg@unileon.es

Palabras clave

Transaprendizaje Invisible, Ecologías de Aprendizaje, Educación Expandida, Habilidades Blandas.

Resumen

El objetivo de este trabajo ha sido reconocer y analizar los aprendizajes invisibles que se han adquirido en entornos educativos destinados a la “formación permanente de formadores”. Se han analizado las habilidades “blandas” (soft skills) que se adquieren para desenvolverse de manera efectiva en el trabajo o la vida diaria, mediante la exploración activa del proceso formativo a través de las prácticas cotidianas que se establecen en la interacción formativa conjunta en comunidades de personas usuarias. Se ha tratado así de detectar el transaprendizaje invisible, ubicuo, informal, permanente, generativo o rizomático que suele resultar invisible para la educación formal. Con este propósito se ha recurrido a una combinación de análisis cualitativo y cuantitativo de información multifuente (cuestionarios, entrevistas, observación participante, grupos de discusión, y diarios individuales y colectivos), que incluye el análisis de red semántico de las expresiones de los participantes.

El objetivo, por tanto, ha sido analizar la experiencia formativa, mediatizada por dispositivos institucionales y tecnológicos en constante crecimiento y evolución que parecen conducirnos a la eliminación de las fronteras formales del currículum y al reconocimiento de las formas de la llamada educación expandida, en el contexto de la formación permanente. Se analizan y comparan las modalidades de participación e intercambio de saberes en lo virtual y presencial, constatando qué aspectos generan una “comunidad de prácticas”.

Introducción / Marco Teórico

Indagar sobre transaprendizajes invisibles (Peña, 213) en entornos educativos destinados a la “formación permanente de formadores”, nos ha permitido sumergirnos en las habilidades “blandas” (soft skills) que adquieren personas adultas, en situación de desempleo y precariedad laboral y, a veces, social y económica, con el fin de reintroducirse de nuevo en el mundo

laboral y aprender a desenvolverse de manera efectiva en una vida diaria marcada por un contexto de dificultades no solo económicas, sino también sociales, relacionales y vitales.

Hemos explorado las prácticas que se establecen en la interacción de aprendizaje conjunto en esta comunidad de personas usuarias (Buckingham, 2007) durante su proceso formativo. Se ha tratado así de detectar esos transaprendizajes invisibles, ubicuos, informales, generativos o rizomáticos que suelen resultar invisibles para la educación formal.

Se busca de este modo analizar la experiencia de aprendizaje, en el contexto de la formación permanente de personas adultas en situación de desempleo, mediatizada por dispositivos institucionales y tecnológicos en constante crecimiento y evolución que parecen conducir a la eliminación de las fronteras formales del currículum y al reconocimiento de las formas de la llamada educación expandida.

De este modo se logran analizar y comparar las modalidades de participación e intercambio de saberes en lo virtual y presencial, a la vez que se exploran los aspectos que generan una “comunidad de prácticas” considerando las cuatro categorías sociales propuestas por Cobo y Moravec (2011): a) la heterogeneidad sociocultural de los participantes, b) las formas de conocimiento reticulares, hipertextuales, multimediales o interactivas, c) el nivel de implicación ciudadana d) según los diferentes procedimientos de intercambio de saberes a partir del estudio de las representaciones y discursos de los agentes implicados en la producción, distribución o adquisición del conocimiento en sus contextos de aprendizaje. Así mismo se exploran diferentes perfiles en función de su implicación en la producción, difusión o adquisición del conocimiento, analizando sus narrativas y posicionamiento social. Y se exploran igualmente los procesos de mediación social que se generan en este entorno educativo a partir de los indicadores vinculados al transaprendizaje invisible.

Los resultados se centran en identificar y reconocer las destrezas (soft skills) instrumentales, cognitivo-intelectuales, sociocomunicativas, emocionales y las competencias invisibles digitales en este proceso formativo. También se analiza el impacto en los procesos de construcción de ciudadanía crítica en el entorno de los participantes, focalizando el estudio en los ámbitos de identidad, diálogo de saberes, generación de prácticas democráticas y participación social, que son elementos definitorios en la construcción de una ciudadanía ampliada.

Este estudio de caso se ha enfocado igualmente a explorar si las destrezas desarrolladas contribuyen efectivamente a generar dinámicas orientadas a favorecer procesos de integración y cohesión social, tal como plantea el Horizonte 2020. Según éste, cuestiones como la exclusión social, la integración y la desintegración, las desigualdades multidimensionales, el aumento de la brecha digital, o la sensación decreciente de confianza en las instituciones democráticas, constituyen en su conjunto un problema de gran envergadura, planteando que los ejes para dar respuestas apropiadas son la perspectiva inclusiva de la sociedad, la innovación creativa, así como el logro de una sociedad reflexiva y crítica.

Objetivos / Hipótesis

El concepto de issue, de acuerdo con Stake (1998), apunta a una situación problemática a la que enfrentarse, ofreciendo una estructura idónea para organizar este estudio de caso. Usando este enfoque hemos establecido los siguientes issues o dimensiones exploratorias del estudio de caso:

Criterios que nos permiten reconocer la conformación de transaprendizajes informales e incidentales de forma ubicua potenciando el desarrollo de destrezas participativas, dialógicas, democráticas, sociocomunicativas, digitales, cognitivas y emocionales.

Procesos y herramientas de mediación social establecidas en el desarrollo del aprendizaje, y sus consecuencias respecto del transaprendizaje, el desarrollo de habilidades blandas y la gestión de saberes tácitos.

Modalidades de participación e implicación en procesos de construcción colectiva del conocimiento que se pueden reconocer en los espacios en red estudiados, y el modo en el que inciden en la construcción de una subjetividad crítica conformadora de ciudadanía comprometida.

Formas de mediación de los discursos producidos por los sujetos en los contextos de participación ciudadana estudiados, en conexión con las propias vivencias, con la vida cotidiana y los problemas sociales que viven en su entorno, teniendo en cuenta las categorías socioculturales de clase social, sexo, etnia o edad.

Metodología / Método

El diseño de este estudio de caso se ha enmarcado en un modelo de investigación mixta (cualitativa y cuantitativa) desde un enfoque social, que nos ha permitido comprender y acercarnos al objeto de estudio desde una perspectiva comprensiva y de exploración abierta y compleja.

Desarrollamos una estrategia de triangulación (Cook & Reichardt, 2005), que combina los enfoques cualitativo y cuantitativo, en la recogida de datos, análisis e interpretación. Esto nos ha permitido optar por mejores oportunidades de acercarnos a la problemática analizada en este estudio de caso, al poder incorporar datos como imágenes, narraciones o verbalizaciones de los actores que, de una u otra manera, ofrecían mayor sentido a los datos numéricos, así como una mejor evidencia y comprensión de los fenómenos. Además, esta estrategia concurrente de triangulación, nos ha facilitado que en el mismo estudio podamos confirmar, correlacionar y corroborar los datos cuantitativos y cualitativos recopilados simultáneamente.

Resultados

Partíamos del concepto de aprendizaje ubicuo que deriva del término “computación ubicua” (Weiser, 1991), que supone la integración del mundo digital y las redes sociales en el entorno social, comunicativo y vital de las personas. De hecho, el vocablo “ubicuo” está relacionado

con la noción “en cualquier momento y en cualquier lugar”, lo cual sumado a la expresión de “transaprendizaje” se transforma en un conocimiento de transaprendizajes constantes de múltiples cosas en múltiples escenarios desde diversos enfoques, que son invisibles para el proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional (Cope & Kalantzis, 2010).

Las herramientas digitales y las redes sociales han posibilitado, como hemos visto, experiencias formativas críticas contextualizadas y con proyección social, fundamentadas en nuevas perspectivas sobre el transaprendizaje que lo definen como social, distribuido y situado, asumiendo que, en estos nuevos entornos digitales, se aprende de otra manera mucho más horizontal y colectiva porque se construye y se comparte conocimiento también de otra forma. Desde la perspectiva de la cognición distribuida, el conocimiento ha dejado de residir exclusivamente en la persona que forma, para encontrarse disperso en el colectivo, los objetos y las herramientas que se manejan. De esta manera, estamos ante un conocimiento global, instantáneo e interconectado, facilitado por la tecnología ubicua, que provoca la interacción entre personas y redes, mediadas por dispositivos que van desde los móviles telefónicos hasta las redes sociales alternativas o la internet profunda (Specht, Tabuenca & Ternier, 2013).

La primera constatación que comprobamos en este estudio de caso es que, efectivamente, el aprendizaje ya no sucede únicamente en el contexto formal presencial tradicional al que estamos acostumbrados, sino que puede desarrollarse en múltiples espacios incluyendo los virtuales e interactivos, facilitando un conocimiento y un aprendizaje inmediato (Burbules, 2014) que no depende ya tanto de tiempos, fronteras o espacios físicos, traspasando estos lugares tradicionales. La adecuada combinación de tecnología móvil, contenidos, y la predisposición para aprender en la persona que se está formando, son claves para crear ecologías de transaprendizaje sin que el usuario ni siquiera se dé cuenta de estar interactuando con un sistema en lo que a esfuerzo de interacción tecnológica se refiere. Pero del que la debemos hacer consciente para que pase de ser usuario o usuaria a constructora de significado compartido y crítico.

Los sujetos de esta investigación, a pesar de ser personas adultas, eran mayoritariamente usuarios de dispositivos móviles y tecnológicos. Es decir, estaban ya iniciados, de manera espontánea y natural, en este tipo de procesos de transaprendizaje ubicuo, informal o invisible, aunque en algunos casos se situaran en la parte de la brecha digital que los alejaba inicialmente del contacto frecuente con ellas. Esto facilitó integrar la ubicuidad en los procesos de enseñanza aprendizaje formales.

Lógicamente, el transaprendizaje ubicuo ha caminado, en este estudio de caso, de la mano, complementariamente y en intersección con el modelo de enseñanzaaprendizaje tradicional, de tipo presencial y dialógico, generando así un aprendizaje que podemos denominar mixto (Downes, 2008). De esta forma, la creación de procesos de aprendizaje colaborativos y la conexión de los espacios formales, no formales e informales, junto con una pedagogía ubicua, creemos que han potenciado lo que JorrínAbellán & Stake (2009) denominan “paradigma ubicuo” cambiando la manera de entender el proceso formativo, tanto en la accesibilidad a la información como en la manera de llevar a cabo el propio proceso de enseñanzaaprendizaje,

modificando la relación de formador y personas en formación, y resituando la ubicación del aprendizaje, tanto dentro como fuera del espacio tradicional formativo.

Hemos constatado el potencial educativo que supone integrar este enfoque de transaprendizaje ubicuo en el desarrollo de “soft skills” relacionadas con el trabajo autónomo, la utilización de recursos innovadores, la mejora de la cooperación y relación interpersonal, la resolución de retos, la potenciación de la reflexión y del aprendizaje constructivo.

Este estudio de caso, además, ha implicado, en el proceso de formación, una conexión entre espacios físicos y virtuales, provocando que los procesos educativos se llevarán a cabo en «cualquier lugar y momento», y se produjera un conocimiento instantáneo (Burbules, 2014). Esto ha permitido romper «los muros del aula», difuminando los límites institucionales, espaciales y temporales, generando ecologías de transaprendizaje ubicuo (Specht & al., 2013; Cope & Kalantzis, 2010). Por otro lado, podemos afirmar que el transaprendizaje ubicuo ha modificado el propio currículum oficial, generando un diseño educativo global y transversal, con problemáticas que han ido emergiendo en el transcurso de la formación, a partir de los problemas reales y vitales del propio entorno de las personas participantes. Además, se ha concluido que el planteamiento y las actividades que se han llevado a cabo pueden ser transferibles y aplicables, siempre y cuando haya una adaptación en relación al contexto geográfico y social en el que se desarrolle, así como respecto a los objetivos que el proceso formativo quiera alcanzar.

Conclusiones

En definitiva, podemos concluir que la formación puede suceder y sucede de hecho, como hemos visto, en cualquier momento, en cualquier lugar. Esto supone tres desplazamientos: la disolución de fronteras institucionales y disciplinares; el acceso más fácil a la información y a los recursos culturales y, finalmente, la organización del trabajo colectivo en red. Formación expandida, es, por tanto, formación abierta y colaborativa. Se trata de recuperar la idea de reciprocidad en las formas de distribución del conocimiento. De esta forma, como analiza Garcés (2010), la nueva cultura digital renueva la vigencia de una vieja idea: el procomún, es decir, la idea de que los bienes pertenecen a toda la humanidad. Esto, que en un tiempo valió para las aguas, los bosques, los bancos de pesca, etc, hoy se replantea en el campo del conocimiento, las ideas y los bienes culturales. Se trata, como dice esta experta, de erosionar el sistema desde sus bordes: para abrir sus paredes de cristal al contagio con ideas que no encajan, con maneras de hacer que deshacen inercias y tabúes y con cuerpos capaces de transmitir el ritmo difícil de una vida no sumisa y compartida con justicia y reciprocidad.

Referencias bibliográficas

BUCKINGHAM, D. (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Cambridge: Polity.

- BURBULES, N. C. (2014). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. *Entramados: educación y sociedad*, 1, 131-134.
- COBO, C. y MORAVEC, J.W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactiu. Universitat de Barcelona.
- COOK, T. & REICHARDT, Ch. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- COPE, B., & KALANTZIS, M. (2010). *Ubiquitous learning*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- DOWNES, S. (2008). *The future of online learning: ten years on*. [Recuperado el 22 de junio de 2015 de <https://goo.gl/kCbJck>].
- JORRÍN-ABELLÁN, I. M., & STAKE, R. E. (2009). Does ubiquitous learning call for ubiquitous forms of formal evaluation? An Evaluand Oriented Responsive Evaluation Model. *Ubiquitous Learning: An International Journal*, 1(3), 71-82.
- PEÑA, I. (2013). El PLE de investigación-docencia: el aprendizaje como enseñanza. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.). *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (93-110). Alcoy: Marfil.
- SPECHT, M., TABUENCA, B., & TERNIER, S. (2013). Tendencias del aprendizaje ubicuo en el internet de las cosas. *Campus virtuales*, 2(2), 30-44.
- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- WEISER, M. (1991). The Computer for the 21st Century. *Scientific American*, 265, 94-104.