



La educación expandida en contextos educativos formales e informales

Expanded education in formal and informal educational contexts

Viviana Marcela Miranda-Moreno¹  , Eduardo Sandoval-Obando²  

RESUMEN

El manuscrito que se presenta tiene como objetivo alentar la reflexión acerca de las prácticas educativas desplegadas en contextos formales e informales. En aras de afrontar las necesidades de la educación postpandemia, se contrastan las nuevas formas de educación expandida, invisible y ubicua. Este artículo pretende promover un debate e intercambio de saberes, prácticas y criterios pedagógicos que posibilitarían la adquisición de conocimientos emergentes. Se toman en consideración los factores que enriquecen la calidad del vínculo construido entre el educador y los educandos a partir de una relación dialógica, dinámica y abierta. Los resultados soportan la importancia de favorecer la integración de las experiencias y saberes previos, así como la apertura al aprendizaje en espacios no convencionales y fuera del horario escolar. Finalmente, se ofrecen lineamientos para el estudio y diseño futuros de las nuevas formas de expansión de la educación, como vía para fortalecer políticas y prácticas en los diferentes contextos.

Palabras clave: aprendizaje, comunicación, educación, educación extensiva, enseñanza.

Clasificación JEL: I0, I21, O55

Recibido: 17-05-2024

Revisado: 01-06-2024

Aceptado: 15-06-2024

Publicado: 01-07-2024

Editor: Carlos Alberto Gómez Cano 

¹Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá, Colombia.

²Universidad Autónoma de Chile. Temuco, Chile.

Citar como: Miranda-Moreno, V. y Sandoval-Obando, E. (2024). La educación expandida en contextos educativos formales e informales. *Región Científica*, 3(2), 2024521. <https://doi.org/10.58765/rc2024521>

INTRODUCCIÓN

Desde hace ya más de 10 años los flujos comunicativos desbordan, con frecuencia, las antiguas instituciones privilegiadas en cuanto a conservación y producción de saberes (Sun et al., 2020). Las escuelas, las universidades, las bibliotecas y los museos han sido desplazados progresivamente, puestos en tensión o superados por otras instituciones emergentes, pero también como resultado de la creciente digitalización de la información y el auge de las plataformas virtuales (Knudsen, 2020; Schneider et al., 2021; Williamson, 2020).

En la actualidad, las instituciones tradicionales, especialmente las universidades, no poseen un control hermético y único sobre la información. Adicionalmente, hay un sistema educativo disperso, fragmentado y variado en el que los insumos informativos y comunicativos ya no están concentrados de manera artificial o en unos pocos especialistas (Rahman, 2019; Southerton y Clark, 2023). La educación expandida se sustenta en la noción de que esta excede, sobrepasa y transgrede



los límites escolares, se desarrolla en los nuevos escenarios tecno-comunicativos e incorpora de manera adecuada los desafíos que estos escenarios suponen (Mayor, 2020).

Frente a este panorama, emergen nuevas ciudadanías e identidades digitales, por lo que se hace creciente el interés por estimular la formación de ciudadanos dispuestos a aceptar los retos propios de una sociedad compleja y heterogénea (Lauricella et al., 2020; Martin et al., 2020; Masiero y Bailur, 2021). Entre los movimientos más reconocidos en este ámbito se encuentran el auge de la Inteligencia Artificial y el aprendizaje continuo en la era digital, que demandan pensamiento crítico, autonomía y creatividad (Dai et al., 2023; Michel-Villarreal et al., 2023; Sandoval et al., 2020).

Al respecto, el análisis de literatura permite establecer que la comunicación y la educación se enfrentan, al menos, a tres retos importantes. En primer lugar, a la creciente relevancia de la dimensión socio-emocional en los procesos de aprendizaje, que supone la emergencia y consolidación de dinámicas de participación e interacción activas, no siempre bajo el seguimiento de reglas reflexivas y conscientes (Kaspar y Massey, 2023; Mahoney et al., 2021). Al contrario, se autoorganizan recursivamente en función de las demandas histórico-culturales y emocionales presentes dentro y fuera del aula.

En segundo lugar, la atención a intereses económicos y políticos –tanto en la educación como en la comunicación– implica comprender que existen intereses tácitos por examinar críticamente, puesto que múltiples espacios en línea promueven formas contemporáneas de explotación y subordinación, que conviven con prácticas de resistencia y autonomía (Rovira y van Hauwaert, 2020). El análisis de estas dinámicas y estructuras de poder trasladadas a entornos virtuales constituye uno de los principales desafíos para una adecuación encaminada a la paz, la sostenibilidad y la formación de una ciudadanía mundial (Chiba et al., 2021; Ghosn-Chelala, 2020; Santos-Martínez, 2023; Winters et al., 2020).

En tercer lugar, la movilización social –como campo de disputa en la educación y la comunicación– apunta a que el actual ecosistema mediático le ofrezca a la ciudadanía posibilidades de participación política y social (Schofer et al., 2021). En relación con el segundo punto, se puede observar cómo es más frecuente la presencia activa de diversas causas humanitarias, sociales o culturales, que se movilizan a través de redes digitales para lograr sus fines.

En este sentido, la educomunicación no puede separarse de la educación emocional, de manera que la ciudadanía no se representa socialmente comprometida por la mera aparición de un ecosistema tecnológico potencialmente participativo (Belim et al., 2024; Musicco et al., 2023). De esta idea se desprende que es necesario comprender los factores que motivan la movilización de grupos y colectivos, lo que a su vez requiere de este tipo de educación. Por ello, se debe incorporar el universo múltiple de lenguajes, narrativas y nuevas gramáticas que se producen y reproducen más allá de los límites definidos en espacios tradicionales, como en el aula o en el predefinido horario escolar, en tanto ambos no siempre satisfacen las necesidades educativas y personales del estudiantado ante estas nuevas dinámicas.

En este marco, el campo de la educomunicación se muestra como un ámbito propicio para la construcción de la participación, el diálogo y el intercambio continuo de saberes (Aso et al., 2024). Es aquí en donde los sujetos adquieren un papel fundamental, pues su autonomía se configura en relación con los otros, por lo que desde la educomunicación se promoverían y fortalecerían movimientos políticos y sociales en América Latina, desde una preparación heterogénea, plural y dinámica.

En atención a las valoraciones ofrecidas, el presente artículo busca reflexionar acerca de las prácticas educativas desplegadas en contextos formales e informales, así como su triangulación con las nuevas formas de educación expandida, invisible y ubicua. La intención gnoseológica es repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se organizan en las aulas académicas de postpandemia, principalmente en lo referido a las prácticas pedagógicas, los resultados más relevantes obtenidos y las tendencias desarrolladas. Como consecuencia, se condujo un estudio de revisión narrativa y temática.

RESULTADOS

Educación formal, no formal e informal

En primer lugar, la educación constituye un proceso de transferencia continua, que se produce a nivel individual, grupal y social. Además, como proceso, la educación se encuentra contenida dentro de las relaciones jurídicas que establecen derechos y deberes, y es amparada a nivel constitucional como una vía para promover el desarrollo

integral de las personas y su bienestar. Desde la normatividad, se conceptualizan diferentes formas de aprendizaje, entre ellas:

- La educación formal, que se dirige a la transmisión de conocimientos, el desarrollo de habilidades y el desarrollo axiológico de la persona a lo largo de la vida. Esta se divide en ciclos o niveles de enseñanza, grados escolares u otras clasificaciones.
- La educación no formal, que hace referencia a cualquier actividad que se desarrolle fuera del ámbito institucional o más allá de los procesos de escolarización tradicional. En el caso colombiano, la Ley 1064 de 2006 estableció este tipo de educación como parte del servicio educativo nacional, lo que la hace beneficiaria de apoyos varios y garantías legales (Ley 1064, 2006). Este tipo de práctica educativa busca complementar la educación formal y fortalecer la participación de programas extraescolares en la satisfacción de las necesidades educativas de las personas.
- La educación informal, que implica todo aquel conocimiento y aprendizaje libre y espontáneo adquirido mediante el intercambio de saberes provenientes de diferentes personas, instituciones, medios de comunicación y espacios de interacción en los que se inserta el individuo.

En relación con la educación superior, dicho nivel de formación está sujeto a características estructurales que apuntan a la variabilidad de aquella. Ello se debe a que está mediada por las leyes de un contexto o territorio, que puede ser pública y privada, pero, en cualquier caso, persigue mantener o mejorar el status quo del contexto social. Adicionalmente, este nivel normalmente se asocia a la formación de personas para ejercer competentemente una profesión y, desde ella, contribuir al desarrollo social, la innovación y la solución de problemáticas propias de su objeto. Estas ideas señalan la importancia creativa del ser que se educa y antepone la responsabilidad social a fin de crear de manera asertiva para un bien común. Por lo anterior, es importante deducir que las posibilidades de desarrollo de un país se centran en la promoción de la educación superior, su cobertura y su calidad educativa.

Sin embargo, no se puede obviar la participación tecnológica en los procesos informativos y comunicativos inmersos en la apropiación de conocimiento a nivel superior. Esto conlleva diversos dilemas entre lo colonial y lo decolonial, entre la concepción de universidad humanista y la concepción tecnológica-empresarial basada en indicadores y resultados, así como entre las ideas asociadas al desarrollo y a la evolución (Dutta et al., 2022). Por lo tanto, se puede afirmar que estos nuevos escenarios y tendencias recalcan la importancia del conocimiento ancestral y la emergencia de nuevas corrientes de pensamiento que no siempre son abordados o reconocidos desde la formalidad, pero que son relevantes desde la mirada experiencial y vivencial al representar cosmovisiones alternativas y valiosas.

Educación expandida

El concepto de educación expandida se origina de la conciencia de que las necesidades asociadas al aprendizaje no son determinadas de manera absoluta por los programas escolares y su propuesta de socialización. Desde esta perspectiva, la vida cotidiana y los espacios socioculturales que co-producen en colaboración con otros son fuentes relevantes de información y conocimientos que, por alternativos, no son menos valiosos o comunicativamente significativos y desarrolladores. Asimismo, las nociones tras el concepto no se limitan a señalar las posibilidades de aprovechar la vida social y sus espacios como medios de enseñanza y aprendizaje, sino que sugieren que los programas y currículos tradicionales deberían reconocerlos e incorporarlos. Ello, sin perder la postura crítica que sostiene la educación expandida como marco de interpretación.

Estas ideas apuntan a la utilización de las herramientas cotidianas para aprender de forma autónoma entre pares, en redes sociales, juegos en línea, foros o espacios alternativos. Precisamente, en estos espacios se producen procesos de alfabetización informacional y mediática, se exploran y construyen intereses cognoscitivos y afectivos, se incorporan nuevas habilidades desde enfoques lúdicos o aparentemente hedonistas, pero igualmente median en la producción colaborativa de aprendizajes (Green y Chewning, 2020; Nogales-Bocio, 2023; Sample, 2020).

Representar espacios cotidianos como aulas de aprendizaje supone repensar acerca de cómo se diseñan los procesos pedagógicos que soportan la escolarización y cuáles serían las vías apropiadas para transformar el uso cotidiano de los recursos tecnológicos y entornos virtuales, a fin de promover la concreción de su potencial educativo y desarrollador (Mirra et al., 2022).

En cuanto a sus raíces teóricas y postulados epistemológicos, la educación expandida se vincula con diversos modelos y propuestas, especialmente las concernientes al desarrollo exponencial de las tecnologías digitales y el impacto generado en cuestiones educativas fundamentales. Por ende, se examinan bajo este lente categorías críticas en el discurso educativo contemporáneo como la participación, el diálogo y el aprendizaje social, así como otras

cuestiones de vital importancia en la construcción de las nuevas ciudadanías.

En definitiva, se busca que el estudiante se entienda con su entorno de una manera didáctica y deconstruya la tradicional supervivencia para promover cambios en su afrontamiento de la vida diaria. En las nuevas prácticas de educación expandida, el individuo referencia y aprende a partir de su experiencia; desde lo individual en el quehacer diario de su entorno, y desde lo colectivo, al exponerlo a situaciones que ameritan implementar toda teoría o práctica aprendida en su entorno personal con sus compañeros. Esto se convierte en un proceso significativo del ser y hacer para saber hacer.

Educación invisible y su relación con la educación ubicua

Otra importante dimensión al considerar las vías para promover nuevos aprendizajes en entornos presenciales, virtuales y mixtos es la educación invisible. Esta clasificación responde a la necesidad de conceptualizar procesos de enseñanza y aprendizaje que no se producen de manera diseñada, al menos en el sentido organizativo de la educación tradicional. De esta manera, se establecen vínculos extra institucionales basados en el conocimiento compartido en disímiles áreas de la vida; coas que genera un conocimiento nuevo, enriquecido y que es relevante simbólicamente para las personas que lo generaron a partir de la conformación de su propia comunidad de aprendizaje.

A partir de estas premisas es factible identificar cómo esta co-creación de saberes reconfigura la identidad de cada sujeto, no solo desde el punto en que se caracteriza a sí mismo y se diferencia de otro, sino a través del relacionamiento con el sentido de la vida, el proyecto vital y la cosmovisión. Así, la educación invisible, más que transmitir o transferir conocimiento seleccionado a priori por agentes sociales externos, promueve un modelo esencialmente inductivo y en gran medida comunitario, orientado a lagunas y necesidades auto-determinadas.

Actualmente, este enfoque ha tomado más fuerza, especialmente como resultado de la introducción de las TIC en la vida cotidiana de las personas, las nuevas perspectivas sobre cómo se produce la educación y las múltiples plataformas de acceso (Martzoukou et al., 2020). En este sentido, el concepto de aprendizaje ubicuo, es decir, desde la conectividad wireless y la tecnología en general, conlleva al desdibujamiento de las antiguas categorías físicas (espacio-tiempo) y su conversión muta en sentidos completamente diferentes y difusos en realidades virtuales y/o remotas (Hoi, 2020; Parra-González et al., 2020; Zhang y Zou, 2022).

Estos aspectos tecnológicos y educativos abarcan la posibilidad de que cada persona se ajuste a sus entornos en relación con sus necesidades y aprenda de ellos (Aljawarneh, 2020; Sumardi et al., 2020). En la era tecnológica, crece la importancia de que el estudiante sea capaz de aprender y proyectar su aprendizaje futuro de manera autodidacta. No obstante, ello implica ajustar la perspectiva según las propias necesidades, actuar de forma autónoma e indagatoria, así como trascender el carácter mecánico de la recopilación de información, para añadir el procesamiento crítico.

De lo anterior se puede deducir que el aprendizaje es un proceso continuo, que entrelaza pasado, presente y futuro, así como trasciende lo académico o la instrucción; algo que afianza la necesidad de prepararse para la vida, de manera digna y socialmente responsable. Este tipo de aprendizaje no busca solucionar los problemas actuales identificados y ofrecidos por la educación a través de sus formas de introducción formales. Es un pretexto para buscar nuevas formas de aprendizaje donde participen activamente el conocimiento previo, las destrezas y las competencias individuales.

Desde este lente, las TIC se hacen invisibles como consecuencia de inadecuados procesos de apropiación y subutilización de los recursos tecnológicos, que no siempre son incorporados a las dinámicas cotidianas para generar nuevas formas de enseñanza. Al respecto, desde la educación invisible, la tecnología ya no es una figura única de enseñanza, sino un interlocutor desde el cual se comparten conocimientos, pero también se refuerzan las competencias para la vida, incluso cuando frecuentemente no son evaluadas o consideradas en la educación formal.

Esta depreciación de las competencias digitales puede producirse alentada por ciertas prácticas escolares que invisibilizan el aprendizaje que se obtiene por medio del intercambio de saberes. Dentro del aula, los docentes se convierten en replicadores de información, limitan los debates y no proponen la discusión como proceso de producción de conocimiento válido. Si bien hay autores y estudios que buscan refutar este accionar tradicional y transferencial, los sistemas educativos también deben transformarse a nivel legal y cultural para disminuir gradualmente la reproducción de estas limitaciones a través de pruebas estandarizadas, la implementación de currículos desactualizados y la limitación de las relaciones entre aprendizaje y vida futura.

Educomunicación

Al analizar los vínculos gnoseológicos entre comunicación y educación, aparece la dificultad de establecer una jerarquía clara, así como también pueden observarse diferentes maneras de entender su relación. La manera más básica de representar esta relación es partiendo de la preponderancia tradicional de la educación y el carácter vehicular o mediador de la comunicación (Lago et al., 2020). En estos casos, la comunicación es entendida como un instrumento de transmisión y facilitación del cumplimiento de los objetivos de la primera.

En este sentido, la educación es un proceso que involucra múltiples interacciones y su potencial educativo crecerá a medida que sea más colaborativa, dinámica y basada en la interacción de saberes, no solo escolares (Palacios-Esparza et al., 2024). No obstante, al establecer esta premisa, se requiere de una pedagogía activa, que promueva el aprendizaje a través de la generación de experiencias y la ruptura de los esquemas tradicionales.

Entre las estrategias más comunes aparecen las salidas de campo, las observaciones e indagaciones en el contexto social circundante, así como la democratización de este conocimiento en ciernes a través de canales de comunicación, tales como los periódicos escolares, radio escolar o institucional. Además, se alfabetiza informacionalmente desde un praxis crítica que no se limita a establecer resultados predefinidos como finales, sino que emplea la reflexión como instrumento mediador del aprendizaje basado en la tecnología (Albardia et al., 2023).

En estos medios, el estudiante se convierte en un comunicador que proyecta socialmente su palabra, genera intercambios y adquiere conciencia de su propio saber. De esta forma, más que consumir pasivamente medios e información, se produce gradualmente hacia una transición del consumo crítico y la participación consciente, de modo que el acceso a los medios de comunicación se oriente a la comprensión de cambios en las prácticas educativas, sociales, económicas e histórico-culturales.

DISCUSIÓN

El análisis realizado sugiere que el funcionamiento de las escuelas y universidades está arraigado en dinámicas lúdicas de enseñanza y filosofías educativas del siglo pasado (Anderson, 2020; Ifinedo et al., 2020). En estas concepciones, la introducción de la tecnología responde a un ejercicio mecánico o adaptativo que desvirtúa los espacios culturales, sociales y artísticos como zonas de enseñanza científica donde la interacción es promotora del aprendizaje continuo.

Esta tradicional forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje crea la necesidad de desarrollar modelos educativos-comunicativos basados en el diálogo y participación de todos los agentes que intervienen en el proceso educativo, de manera que se transite de la sociedad de la información a la del conocimiento con un sentido comunitario y resolutivo. En ese contexto, la educomunicación y la educación invisible o ubicua toman fuerza al perseguir la innovación educativa, especialmente en lo que se refiere a la integración de las nuevas tecnologías en el proceso educativo (Jiménez-Becerra y Segovia-Cifuentes, 2020; Yilmaz y Karaoglan, 2023).

Las nociones fundamentales de este enfoque hacen referencia a la pretensión de que estudiante y docente generen nuevos canales de conocimiento, desde una pedagogía que promueva la interacción y el intercambio de información dentro de una práctica pedagógica abierta, generando ideas para compartir y crear conocimiento en contextos colaborativos y sociales (Gil y Marzal-Felici, 2023). Uno de los principales problemas de las propuestas de integración es que, a nivel pedagógico, suelen anclarse de modo teórico y procedimental al salón de clase. Por ello, en la actualidad se precisan nuevas prácticas educativas que no sean limitadas al aula como espacio único.

Los aprendizajes fuera de las instituciones de educación formal facilitan combinar los procesos de enseñanza de la educación formal con las experiencias de otros agentes educativos y sociales que, desde fuera de los sistemas tradicionales de educación, también preservan, generan y extienden conocimiento. A raíz de estos análisis, la apuesta debe dirigirse a un aprendizaje continuo o permanente en el que se visibiliza la interacción y el intercambio de saberes como otra forma de adquirir conocimiento. Bajo esta premisa, los individuos aprenden desde múltiples fuentes; intercambian saberes y experiencias con otros/as en diversos entornos, generando un conocimiento que se retroalimenta auto-organizativamente.

En conexión con lo anteriormente expuesto, la formación desde las áreas básicas del conocimiento señala un proceso concreto en la percepción individual del ser como figura de aprendizaje e interacción con el entorno. Bajo este enfoque, el estudiante afianza su saber del mundo y lo traslada a un ámbito escolar o pedagógico. Esto conlleva legitimar procesos de aprendizaje permanentes que invisibilicen las fuentes no formales, sino que los asuman como espacios de enseñanza-aprendizaje válidos y propicios para desarrollar competencias personales y profesionales.

De tal forma, las prácticas de aprendizaje bajo la educación expandida se nutren de algunos elementos propios de la educación no formal e informal (Souto-Otero, 2021). Además de lo que tradicionalmente es factible de definir como “aprendizaje”, esta concepción del proceso educativo se nutre de la cultura digital, de la diversidad de saberes y experiencias, de la integración de posturas disciplinares y del acto mismo de compartir. Este enfoque reconfigura las categorías tradicionales “espacio” y “tiempo”, que son transgredidas cultural y estructuralmente por la intervención directa de las TIC, lo que democratiza el acceso y pertenencia digital (Akour y Alenezi, 2022; Antonopoulou et al., 2023).

Bajo este enfoque, los límites entre los saberes de la escuela y de la vida no están sesgados por lo que escolarmente se define como tal, sino que se nutren, al menos inicialmente, de la información masiva que proporciona la red y el uso de dispositivos digitales. Aunque estos dispositivos aún representan diferencias socioeconómicas entre estratos sociales y se configuran como redes de inequidades mediadas por la tecnología, la brecha digital tiende a atenuarse por la masificación de productos digitales libres o gratuitos (redes sociales, Internet, apps, juegos en línea, entre otros).

Los saberes cotidianos también tienen su papel en la cultura colectiva tecnológica, con diversas implicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Deroncel-Acosta et al., 2023; Fawns, 2022). Un ejemplo es el surgimiento de nuevos códigos lecto-escriturales, así como los hipertextos son cada vez más comprensibles para todos y generan nuevas formas de lectura o meta-lectura que proponen evidenciar saberes a partir de diferentes medios como una imagen, una interfaz, una gráfica, entre otros elementos mediáticos. Lo anterior refleja una preocupación por crear conciencia digital y ciudadanos empoderados en asertividad tele-comunicativa, lo cual expone la tecnología como prueba del poder transformador que tiene el hombre.

La educación expandida como ámbito promisorio para la educación superior se basa en que la tecnología y el uso de conocimientos previos genera un mayor proceso de interiorización de lo enseñado (Castro et al., 2020). Alcanzar estas transformaciones demanda una transformación cultural en la que el conocimiento no se separe, ni se categorice piramidalmente, mediante la asociación de aprendizajes y conceptos de manera libre y subjetiva, en pro de alcanzar una meta cognitiva que no divida un aprendizaje formal de uno informal.

No obstante, la que ha sido una premisa del análisis se reitera en este punto: el cambio organizacional y cultural debe promover un aprendizaje total, en tiempos y espacios diversos. Asimismo, debe reevaluar los planes curriculares o de estudios estructurados y encasillados y facilitar que promuevan una formación integral donde todo conocimiento sea relevante dentro del proceso formativo (Iivari et al., 2020; Lacka et al., 2021; Núñez-Canal et al., 2022).

Con esta premisa se puede identificar que el aprendizaje se manifiesta en los diferentes contextos en los que se desenvuelve un sujeto, gracias a su propensión a aprender (Sandoval-Obando y Calvo, 2022). Por ejemplo, el arte, que puede atravesar los conocimientos de manera sensorial y práctica sin necesidad de pertenecer a un saber científico o específico (Jiawei y Mokmin, 2023). Es decir, las prácticas simbólicas alternativas brindan la posibilidad de representar sensaciones, saberes, pensares, y de crear nuevas formas de expresar lo que se quiere comunicar. Por consiguiente, se infiere que la construcción subjetiva debe dialogar con los modelos establecidos en la educación formal, que se debe regir por una estructura bajo elementos como mallas curriculares, estructuras conceptuales y enfoques pedagógicos. Adicionalmente, cada saber específico, matizado por relaciones disciplinares, académicas e institucionales, que orientan la enseñanza y el aprendizaje hacia una dirección concreta.

Este tipo de educación formal genera aprendizajes generados de manera vertical, a la vez que desconoce, censura o desestima otros desarrollados naturalmente, en sociedad. Bajo esta mirada se puede considerar que la educación expandida busca abrir los horizontes de la educación formal al aprender dentro y fuera del aula. De ahí que este nuevo enfoque se genere de manera natural y libre sin jerarquías, linealidades ni construcciones estructuradas, aunque no desconoce ni invalida la educación tradicional. En definitiva, fuera de los límites establecidos por el enfoque transferencia, también se puede adquirir y generar conocimiento de tal suerte que sea el educando quien se apropie del aprendizaje, a partir de la asociación de saberes, sin importar de donde provengan.

CONCLUSIONES

Los resultados del estudio apuntan a que la adopción de una educación ubicua parece la vía fundamental para seguir el ritmo vertiginoso de la transición epistemológica que afronta la educación superior en el contexto de postpandemia, no solo en el plano tecnológico, sino también en los paradigmas educativos, sociales, económicos e histórico-culturales globales. Tanto en la práctica pedagógica de los docentes como en el autoaprendizaje de los estudiantes, las herramientas de la educación ubicua, si son pensadas como mediadoras de procesos interactivos, promueven el aprendizaje con los beneficios de una mayor flexibilidad, velocidad y personalización.

Por otra parte, la educocomunicación es un acto creativo y regenerador, una constante construcción-deconstrucción-reconstrucción de lo que se sabe y de lo que se aprende. En definitiva, instala un camino de posibilidades para el despliegue de una pedagogía crítica que enriquezca a los agentes educativos en el camino de la necesaria transformación de la representación de los procesos educativos y las culturas que lo soportan.

La novedad que trae consigo la educación expandida favorece la generación de conocimientos y aprendizajes diferentes a los predeterminados por los procesos de escolarización, muchos de los cuales son convenientes para el estructuralismo institucional. No obstante, es importante preguntarse si la educación formal tiene la capacidad de prohibir a los estudiantes “recibir todo tipo de aprendizajes”. Es decir, en la educación formal, aunque se encuentran limitantes tales como el tiempo a desarrollar una idea y el espacio donde se produce ese conocimiento, se idean mecanismos didácticos y experimentales que llevan tanto a estudiantes como a docentes a vivir otras experiencias poco repetitivas.

La creación de nuevas estrategias pedagógicas vistas desde las prácticas de la educación expandida puede proponer aprendizajes libres y emancipados para la formación universitaria, lo que genera ámbitos de saberes no convencionales o aperturas de currículos, tales como laboratorios creativos, semilleros, procesos de innovación social, grupos de pensamiento y experiencias artísticas, entre otras actividades; que, en conjunto, resultan de encuentros colectivos y culturales que apuntan al saber, casi desde un segundo plano. Esto deja al educando como principal actor de su aprendizaje, tomando toda oportunidad de conocimiento como un proceso de aprendizaje para su crecimiento personal y cognitivo.

REFERENCIAS

- Akour, M., y Alenezi, M. (2022). Higher Education Future in the Era of Digital Transformation. *Education Sciences*, 12(11), 784. <https://doi.org/10.3390/educsci12110784>
- Albardia, M., Onaindia, I., y Fernandez, S. (2023). Educomunicacion en la era de la hiperconectividad: Educacion libertadora para fomentar la ciudadanía critica. *Comunicacao, Midia E Consumo*, 20(58), 179–199. <https://revistacmc.espm.br/revistacmc/article/view/2820>
- Aljawarneh, S. (2020). Reviewing and exploring innovative ubiquitous learning tools in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 32(1), 57–73. <https://doi.org/10.1007/s12528-019-09207-0>
- Anderson, V. (2020). A digital pedagogy pivot: Re-thinking higher education practice from an HRD perspective. *Human Resource Development International*, 23(4), 452–467. <https://doi.org/10.1080/13678868.2020.1778999>
- Antonopoulou, K., Begkos, C., y Zhu, Z. (2023). Staying afloat amidst extreme uncertainty: A case study of digital transformation in Higher Education. *Technological Forecasting and Social Change*, 192, 122603. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2023.122603>
- Aso, B., Navarro, I., Silvia, G., y Rivero, P. (2024). EduComR: Instrument for the Analysis of Museum Educommunication on Social Media. *Comunicar*. <https://doi.org/10.58262/V32I78.3>
- Belim, C., Baptista, R., Cruz, C., y Cunha, M. (2024). Educommunication and empowerment in cardiovascular health of Lisbon citizens. *Comunicar*, 32. <https://doi.org/10.58262/V32I78.9>
- Castro, L., Tamayo, J., Arango, M., Branch, J., y Burgos, D. (2020). Digital Transformation in Higher Education Institutions: A Systematic Literature Review. *Sensors*, 20(11), 3291. <https://doi.org/10.3390/s20113291>
- Chiba, M., Sustarsic, M., Perriton, S., y Edwards, D. (2021). Investigating effective teaching and learning for sustainable development and global citizenship: Implications from a systematic review of the literature. *International Journal of Educational Development*, 81, 102337. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102337>
- Congreso de la República. (2006). Ley 1064. Función Pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=20854>
- Dai, Y., Liu, A., y Lim, C. (2023). Reconceptualizing ChatGPT and generative AI as a student-driven innovation in higher education. *Procedia CIRP*, 119, 84–90. <https://doi.org/10.1016/j.procir.2023.05.002>

- Deroncele-Acosta, A., Palacios-Núñez, M., y Toribio-López, A. (2023). Digital Transformation and Technological Innovation on Higher Education Post-COVID-19. *Sustainability*, 15(3), 2466. <https://doi.org/10.3390/su15032466>
- Dutta, U., Azad, A., Mullah, M., Hussain, K., y Parveez, W. (2022). From rhetorical “inclusion” toward decolonial futures: Building communities of resistance against structural violence. *American Journal of Community Psychology*, 69(3–4), 355–368. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12561>
- Fawns, T. (2022). An Entangled Pedagogy: Looking Beyond the Pedagogy–Technology Dichotomy. *Postdigital Science and Education*, 4(3), 711–728. <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00302-7>
- Ghosn-Chelala, M. (2020). Global citizenship education in conflict-affected settings: Implications of teachers’ views and contextual challenges for the Lebanese case. *Teaching and Teacher Education*, 93, 103078. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103078>
- Gil, I., y Marzal-Felici, J. (2023). ¿Cómo impulsar la educomunicación y la alfabetización mediática desde el sistema educativo en España? Diagnóstico, problemática y propuestas por los expertos. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 14(2), 207–226. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.24011>
- Green, K., y Chewning, H. (2020). The Fault in our Systems: LMS as a Vehicle for Critical Pedagogy. *TechTrends*, 64(3), 423–431. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00480-w>
- Hoi, V. (2020). Understanding higher education learners’ acceptance and use of mobile devices for language learning: A Rasch-based path modeling approach. *Computers & Education*, 146, 103761. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103761>
- Ifinedo, E., Rikala, J., y Hämäläinen, T. (2020). Factors affecting Nigerian teacher educators’ technology integration: Considering characteristics, knowledge constructs, ICT practices and beliefs. *Computers & Education*, 146, 103760. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103760>
- Iivari, N., Sharma, S., y Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life—How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International journal of information management*, 55, 102183. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0268401220310264>
- Jiawei, W., y Mokmin, N. (2023). Virtual reality technology in art education with visual communication design in higher education: A systematic literature review. *Education and Information Technologies*, 28(11), 15125–15143. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11845-y>
- Jiménez-Becerra, I., y Segovia-Cifuentes, Y. (2020). Models of didactic integration with ICT mediation: Some innovation challenges in teaching practices. *Culture and Education*, 32(3), 399–440. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1785140>
- Kaspar, K., y Massey, S. (2023). Implementing Social-Emotional Learning in the Elementary Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 51(4), 641–650. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01324-3>
- Knudsen, D. (2020). Elusive boundaries, power relations, and knowledge production: A systematic review of the literature on digitalization in accounting. *International Journal of Accounting Information Systems*, 36, 100441. <https://doi.org/10.1016/j.accinf.2019.100441>
- Lacka, E., Wong, T., y Haddoud, M. (2021). Can digital technologies improve students’ efficiency? Exploring the role of Virtual Learning Environment and Social Media use in Higher Education. *Computers & Education*, 163, 104099. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104099>
- Lago, C., Viana, C., Mungiolli, M., y Consani, M. (2020). Media Education in Latin America: The Paradigm of Educommunication. En D. Frau-Meigs, S. Kotilainen, M. Pathak-Shelat, M. Hoehsmann, y S. Poyntz (Eds.), *The Handbook of Media Education Research* (1a ed.), pp. 241–251. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119166900.ch22>

- Lauricella, A., Herdzina, J., y Robb, M. (2020). Early childhood educators' teaching of digital citizenship competencies. *Computers & Education*, 158, 103989. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103989>
- Mahoney, J., Weissberg, R., Greenberg, M., ... y Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 76(7), 1128–1142. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- Martin, F., Hunt, B., Wang, C., y Brooks, E. (2020). Middle School Student Perception of Technology Use and Digital Citizenship Practices. *Computers in the Schools*, 37(3), 196–215. <https://doi.org/10.1080/07380569.2020.1795500>
- Martzoukou, K., Fulton, C., Kostagiolas, P., y Lavranos, C. (2020). A study of higher education students' self-perceived digital competences for learning and everyday life online participation. *Journal of Documentation*, 76(6), 1413–1458. <https://doi.org/10.1108/JD-03-2020-0041>
- Masiero, S., y Bailur, S. (2021). Digital identity for development: The quest for justice and a research agenda. *Information Technology for Development*, 27(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/02681102.2021.1859669>
- Mayor, D. (2020). Aprendizaje-Servicio como Estrategia Metodológica para Impulsar Procesos de Educación Expandida. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(1), 47–74. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.4562>
- Michel-Villarreal, R., Vilalta-Perdomo, E., Salinas-Navarro, D., Thierry-Aguilera, R., y Gerardou, F. (2023). Challenges and Opportunities of Generative AI for Higher Education as Explained by ChatGPT. *Education Sciences*, 13(9), 856. <https://doi.org/10.3390/educsci13090856>
- Mirra, N., McGrew, S., Kahne, J., Garcia, A., y Tynes, B. (2022). Expanding digital citizenship education to address tough issues. *Phi Delta Kappan*, 103(5), 31–35. <https://doi.org/10.1177/00317217221079976>
- Musicco, D., Dominici, P., Sarasqueta, G., ... y Díaz, J. (2023). The new online university education: From the emotional to the spectacular. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 509–538. <https://doi.org/10.4185/rllcs-2023-1980>
- Nogales-Bocio, A. (2023). Alfabetización mediática crítica desde la metodología empírico-filosófico-periodística: El enfoque estructural para la educomunicación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 14(2), 227–242. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.24140>
- Núñez-Canal, M., de Obesso, M., y Pérez-Rivero, C. (2022). New challenges in higher education: A study of the digital competence of educators in Covid times. *Technological Forecasting and Social Change*, 174, 121270. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121270>
- Palacios-Esparza, M., Arciniega-Cáceres, M., y Figueras-Maz, M. (2024). Compromiso cívico juvenil y educomunicación en contextos vulnerables. Caso de estudio con entidad socioeducativa en Barcelona. *index.comunicación*, 14(1), 31–54. <https://doi.org/10.62008/ixc/14/01Compro>
- Parra-González, M., López, J., Segura-Robles, A., y Fuentes, A. (2020). Active and Emerging Methodologies for Ubiquitous Education: Potentials of Flipped Learning and Gamification. *Sustainability*, 12(2), 602. <https://doi.org/10.3390/su12020602>
- Rahman, M. (2019). 21st Century Skill “Problem Solving”: Defining the Concept. *Asian Journal of Interdisciplinary Research*, 64–74. <https://doi.org/10.34256/ajir1917>
- Rovira, C., y van Hauwaert, S. (2020). The populist citizen: Empirical evidence from Europe and Latin America. *European Political Science Review*, 12(1), 1–18. <https://doi.org/10.1017/S1755773919000262>
- Sample, A. (2020). Historical development of definitions of information literacy: A literature review of selected resources. *The Journal of Academic Librarianship*, 46(2), 102116. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2020.102116>

- Sandoval, E., Toro, S., Poblete, C., y Moreno, A. (2020). Implicaciones Socioeducativas de la Creatividad a partir de la Mediación Pedagógica: Una Revisión Crítica. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 383–397. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100383>
- Sandoval-Obando, E., y Calvo, C. (2022). The Propensity to Teach in Chilean Rural Educators and its Potentially Generative Implications: An Exploratory Study. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(18). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i18.5704>
- Santos-Martínez, C. (2023). Transformación digital con sMOOC: Una propuesta basada en la educomunicación. *VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review / Revista Internacional de Cultura Visual*, 13(3), 1–23. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v10.4581>
- Schneider, F., Tribaldos, T., Adler, C., Biggs, R. (Oonsie), De Bremond, A., Buser, T., Krug, C., Loutre, M.-F., Moore, S., Norström, A. V., Paulavets, K., Urbach, D., Spehn, E., Wülser, G., y Zondervan, R. (2021). Co-production of knowledge and sustainability transformations: A strategic compass for global research networks. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 49, 127–142. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2021.04.007>
- Southerton, C., y Clark, M. (2023). OBGYNs of TikTok and the role of misinformation in diffractive knowledge production. *Journal of Sociology*, 59(3), 610–627. <https://doi.org/10.1177/14407833221135209>
- Souto-Otero, M. (2021). Validation of non-formal and informal learning in formal education: Covert and overt. *European Journal of Education*, 56(3), 365–379. <https://doi.org/10.1111/ejed.12464>
- Sumardi, L., Rohman, A., y Wahyudiati, D. (2020). Does the Teaching and Learning Process in Primary Schools Correspond to the Characteristics of the 21st Century Learning? *International Journal of Instruction*, 13(3), 357–370. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13325a>
- Sun, Y., Wang, C., y Jeyaraj, A. (2020). Enterprise social media affordances as enablers of knowledge transfer and creative performance: An empirical study. *Telematics and Informatics*, 51, 101402. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101402>
- Williamson, B. (2020). New digital laboratories of experimental knowledge production: Artificial intelligence and education research. *London Review of Education*, 18(2). <https://doi.org/10.14324/LRE.18.2.05>
- Winters, N., Eynon, R., Geniets, A., Robson, J., y Kahn, K. (2020). Can we avoid digital structural violence in future learning systems? *Learning, Media and Technology*, 45(1), 17–30. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1708099>
- Yilmaz, R., y Karaoglan, F. (2023). The effect of generative artificial intelligence (AI)-based tool use on students' computational thinking skills, programming self-efficacy and motivation. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100147. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100147>
- Zhang, R., y Zou, D. (2022). Types, purposes, and effectiveness of state-of-the-art technologies for second and foreign language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 35(4), 696–742. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1744666>

AGRADECIMIENTOS

En la construcción del presente artículo la autora agradece a los coinvestigadores del proyecto de investigación 300-IN-1-21-003 “Prácticas de educación expandida en la educación superior” de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Ellos son la Dra. Jeannette Plaza Zúñiga Doctora, docente investigadora de UNIMINUTO y doctora en Comunicación por la Universidad de la Plata; Diego Alejandro Martínez Ortega, estudiante de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Artística y miembro del semillero de investigación SignificArte de UNIMINUTO, y Ángela Beatriz Castaño Mejía, docente de la Institución Educativa Distrital Ciudad de Villavicencio, maestra en Artes Plásticas de la Universidad de Caldas y estudiante de la Maestría en Comunicación - Educación en la Cultura de UNIMINUTO.

FINANCIACIÓN

Ninguna.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERÉS

Ninguno.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

Conceptualización: Viviana-Marcela Miranda-Moreno y Eduardo Sandoval-Obando.

Curación de datos: Viviana-Marcela Miranda-Moreno y Eduardo Sandoval-Obando.

Análisis formal: Viviana-Marcela Miranda-Moreno y Eduardo Sandoval-Obando.

Adquisición de fondos: Viviana-Marcela Miranda-Moreno y Eduardo Sandoval-Obando.

Investigación: Viviana-Marcela Miranda-Moreno y Eduardo Sandoval-Obando.

Metodología: Viviana-Marcela Miranda-Moreno y Eduardo Sandoval-Obando.

Administración del proyecto: Viviana-Marcela Miranda-Moreno y Eduardo Sandoval-Obando.

Recursos: Viviana-Marcela Miranda-Moreno y Eduardo Sandoval-Obando.

Software: Viviana-Marcela Miranda-Moreno y Eduardo Sandoval-Obando.

Supervisión: Viviana-Marcela Miranda-Moreno y Eduardo Sandoval-Obando.

Validación: Viviana-Marcela Miranda-Moreno y Eduardo Sandoval-Obando.

Visualización: Viviana-Marcela Miranda-Moreno y Eduardo Sandoval-Obando.

Redacción – borrador original: Viviana-Marcela Miranda-Moreno y Eduardo Sandoval-Obando.

Redacción – revisión y edición: Viviana-Marcela Miranda-Moreno y Eduardo Sandoval-Obando.