

# **CARACTERÍSTIQUES DE LES EXPERIÈNCIES SIGNIFICATIVES D'APRENTATGE**

En una mostra d'estudiants del Grau en Psicologia i Educació Social de la  
Universitat de Girona

Treball final de grau realitzat per:  
Irene González Ceballos

Tutor/a: Dr. Santiago Perera Izquierdo

Grau en Psicologia  
Facultat d'Educació i Psicologia  
Departament de Psicologia  
Universitat de Girona

30 de maig de 2019

# **CARACTERÍSTIQUES DE LES EXPERIÈNCIES SIGNIFICATIVES D'APRENENTATGE**

En una mostra d'estudiants del Grau en Psicologia i Educació Social de la  
Universitat de Girona

## **RESUM**

En una societat constantment canviant, recents estudis apel·len a la necessitat d'expandir les investigacions i innovacions sobre l'aprenentatge, el qual també està essent modificat. En el present estudi s'han analitzat les experiències significatives d'aprenentatge d'estudiants universitaris per tal de descriure quines són les característiques d'aquests, prenent de base la nova ecologia d'aprenentatge. S'han identificat 83 experiències a partir de 12 joves estudiants del Grau en Psicologia i Educació Social de la Universitat de Girona. Els resultats mostren la rellevància dels aprenentatges en contextos informals, de l'autoaprenentatge i l'aprenentatge entre iguals, alhora, es destaca el paper de les noves tecnologies en els processos d'aprenentatge. Tanmateix, l'anàlisi ha permès veure la influència que tenen l'etapa formativa i el tipus de formació en la modificació de les característiques d'aprenentatge.

## **PARAULES CLAU**

Experiències significatives d'aprenentatge, nova ecologia d'aprenentatge, aprenentatge informal, característiques d'aprenentatge.

## **ABSTRACT**

In a constantly changing society, recent studies appeal to the need to expand research and innovation on learning, which is also being modified. The present study has analyzed the significant experiences of learning of university students in order to describe what are the characteristics of these, taking as a basis the new learning ecology. 83 experiences have been identified from 12 young students of the Degree in Psychology and Social Education of the Universitat de Girona. The results show the relevance of learning in informal contexts, self-learning and peer learning, while highlighting the role of new technologies in learning processes. However, the analysis has allowed us to see the influence of the training stage and the type of training in the modification of the learning characteristics.

## **KEYWORDS**

Significant learning experiences, new learning ecology, informal learning, learning characteristics.

## INTRODUCCIÓ

És una evidència que el món que ens envolta està canviant. L'aparició de l'era digital i la immersió que han tingut les noves tecnologies en la nostra societat ha modificat la manera que tenen les persones de comportar-se en diferents àmbits com el treball, l'economia, l'entreteniment o l'ensenyament (González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo i Estévez, 2018). La generació, processament i transmissió de la informació s'ha convertit en l'eix central de la productivitat, el poder i l'organització cultural, social i política (Esteban-Guitart, Serra i Vila, 2017).

Alguns autors (González-Patiño i Esteban-Guitart, 2014) parlen sobre un nou model de societat al qual anomenen Societat Mòbil Cèntrica (SMC), definida com un nou escenari basat en la penetració massiva dels mitjans digitals en la vida quotidiana. Ens trobem en un moment en què la tecnologia s'ha convertit en quelcom que forma part del nostre comportament, l'ajuda, l'acompanya i, fins i tot, el manipula. Les característiques de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) i la seva capacitat per endinsar-se en tots els àmbits de la nostra activitat han permès que aquestes hagin modificat, i continuïn fent-ho, les activitats i les pràctiques socioculturals en profunditat, que són el referent i el context d'aprenentatge de les persones (Coll, 2013a). La televisió, els ordinadors i els telèfons mòbils són mitjans de comunicació que regulen el comportament humà, les relacions socials, les rutines i els estils de vida i les situacions d'ensenyament i aprenentatge i que ajuden a constituir l'arquitectura psicològica de les persones (González-Patiño i Esteban-Guitart, 2014).

És per això que aquesta massiva penetració dels mitjans digitals en el nostre dia a dia en la SMC s'ha convertit en un repte per les ciències de l'educació i l'ensenyança (González-Patiño i Esteban-Guitart, 2014). Més enllà de modificar les formes d'ensenyar, el gran canvi que ha produït la introducció de les TIC ha estat el fet de fer emergir noves possibilitats per l'aprenentatge, transformant àmpliament la manera en com aprenem (González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo i Estévez, 2018; Collins i Halverson, 2010). La tecnologia s'ha convertit en un element central per a la lectura, l'escriptura, el càlcul i el pensament, elements bàsics de l'escolarització (Collins i Halverson, 2010).

El paper de l'aprenentatge en la vida de les persones, així com tots els paràmetres que hi intervenen en aquest s'han modificat. Ha canviat el lloc on aprenem, quan ho fem, com, amb qui i de qui i, sobretot, per què (Coll, 2013a). En l'estudi d'aquests canvis, alguns autors es refereixen a una segona revolució educativa (Collins i Halverson, 2010), i altres parlen de

l'aparició d'una nova ecologia de l'aprenentatge (Barron, 2006; Coll, 2013a; Coll, 2013b). Aquesta metàfora de l'ecologia s'ha adoptat de diverses maneres per tal d'aclarir les facetes entrelaçades d'activitats i contextos educatius socioculturals. Així doncs, les ecologies d'aprenentatge proporcionen un marc per interpretar l'oferta d'aprenentatge múltiple que permet l'actual paisatge digital complex (Esposito, Sangrà i Maina, 2015). Sigui quin sigui el nom que es vulgui donar, el cert és que actualment ens trobem dins un nou escenari amb característiques molt diferents del que es coneixia fins al moment i en el qual estan basades les institucions d'ensenyança actuals.

Conèixer quines són les característiques d'aquests nous escenaris, o com m'hi referiré d'ara endavant, noves ecologies d'aprenentatge, ens permet poder assentar les bases sobre què hem de buscar i en què ens hem de fixar si volem conèixer com aprenen els estudiants en l'actualitat. Així, autors que s'han dedicat a l'estudi d'aquestes característiques indiquen que hi ha una importància creixent sobre l'aprenentatge al llarg de la vida. A diferència d'antany, quan la formació acabava pràcticament al finalitzar l'escola, actualment continuem aprenent molt més enllà dels períodes d'escolarització i formació inicial (Collins i Halverson, 2010; Coll, 2013b). Tanmateix, cada cop és més evident que part dels aprenentatges que esdevenen rellevants per als nostres projectes de vida personals i professionals es desenvolupen en contextos aliens a les institucions d'educació formal (Coll, 2013a). Gràcies a les noves tecnologies, poden sorgir oportunitats d'aprenentatge on sigui i en el moment que sigui (Esteban-Guitart, Serra i Vila, 2017). Així, els aprenentatges i competències són resultat de la participació en diferents escenaris, entre les quals es troben les institucions d'educació formal, però que no són les úniques implicades (Coll, 2013a), fet que exigeix als individus prendre cada cop més el control del seu propi procés d'aprenentatge (González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo i Estévez, 2018).

A més, els canvis en el mercat de treball i la globalització han provocat que les persones actualment ens veiem obligades a aprendre contínuament perquè sorgeixen noves necessitats d'aprenentatge. Això fa que guanyi especial rellevància l'adquisició de competències genèriques i transversals relacionades amb la capacitat d'aprendre, és a dir, cada cop és més important que aprenem a aprendre. Finalment, existeix, cada cop amb més intensitat, la tendència a aspirar a una personalització de l'aprenentatge que es duu a terme. Les persones valoren les experiències d'aprenentatge en funció de fins a quin punt aquestes responen o no als seus interessos personals i satisfan les necessitats pròpies (Coll, 2013a).

En resum, reconèixer l'existència d'una nova ecologia d'aprenentatge és posar èmfasi en la necessitat creixent de les persones per aprendre al llarg i l'ample de la vida, trencant els límits tradicionals de l'educació formal i sortint de les parets de les institucions educatives. Aquest aprenentatge s'estén a partir de la participació en comunitats d'interès, fent servir diferents formats de representació, amb predomini del llenguatge visual i multimodalitat d'aparells i codis (Esteban-Guitart, Serra i Vila, 2017). En contraposició a això, trobem el nostre model educatiu actual, el qual ha sorgit de la tecnologia i les pràctiques socials de la revolució industrial en la qual s'identificava l'aprenentatge amb l'escolarització (Collins i Halversont, 2010), fet que fa que l'educació formal sigui quelcom sistemàtic, universal i planejat, associat amb les tecnologies basades en el llenguatge escrit i les competències relacionades amb aquest (Esteban-Guitart, Serra i Vila, 2017). Així, estem passant d'uns models basats en decisions formatives preses per les institucions, on els alumnes són subjectes passius, a un model on cada cop més l'individu és el que pren les seves pròpies decisions sobre les seves trajectòries d'aprenentatge (González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo i Estévez, 2018).

No podem negar que les institucions escolars han desenvolupat un paper imprescindible en el desenvolupament del món, alhora que han fet aportacions d'un valor incalculable. Tot i això, és important que repensem la relació entre educació i escola. Si aquesta última no és capaç d'integrar les noves tecnologies, la identificació entre educació i escola que ha estat vigent durant més de 150 anys corre perill de desaparèixer en una societat en la qual els seus alumnes buscaran aprendre lluny de l'escola pública (Collins i Halversont, 2010).

Aquestes dificultats s'estenen a totes les institucions d'educació formal, incloses les universitats. Els i les estudiants que arriben a les institucions d'educació superior són totalment diferents dels que entren a les aules fa només unes dècades. Però no només ells han canviat, ens trobem davant d'una realitat sociolaboral completament diferent. La inestabilitat professional i la velocitat a la qual el coneixement es queda obsolet fan que es dugui a terme un replantejament del perquè, el què i el com aprendre. Aquest fet provoca un qüestionament tant de les funcions de la universitat com a institució en general, com dels continguts que aporten diversos graus universitaris, els quals s'haurien de modificar per sabers més instrumentals i intercanviables en l'àmbit professional (González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo i Estévez, 2018). En l'actualitat, es demana que les universitats formin a persones capaces de construir el seu propi coneixement de forma autònoma, facilitant-los les

eines cognitives i conceptuals que els ajudin a processar la informació més rellevant i a desenvolupar la seva capacitat d'aprendre a aprendre.

Abans d'iniciar-nos en el que és pròpiament el treball empíric realitzat en el present estudi, és important que ens parem a desenvolupar el concepte d'aprenentatge i, sobretot, a ampliar el concepte tradicional cognitiu de l'aprenent. Ausubel (1963, com se cita a Esteban-Guitart, Serra i Vila, 2017), defineix els aprenents com a individus cognitius que associen el coneixement previ amb el nou. En l'actualitat, però, els aprenents són vistos com a persones amb fons de coneixement i una identitat que pertanyen a comunitats de pràctica i transformen com es reconeixen a si mateixos com a "cert tipus de persona" en un context (Esteban-Guitart i Moll, 2004; Esteban-Guitart, Serra i Vila, 2017).

En aquest escenari, l'aprenentatge es basa en la construcció d'una identitat o l'associació a un grup social. Tanmateix, el concepte d'"identitat d'aprenent" -LI, per les sigles en anglès de *Learning Identity*-, es defineix com el procés pel qual participem en activitats de les quals ens reconeixem a nosaltres mateixos com a aprenents (Coll i Falsafi, 2010). Així, el procés de construcció d'aquest tipus d'identitat està relacionada amb la pròpia experiència com a aprenent. En aquesta construcció s'inclouen les experiències, els sentiments i els aspectes de reconeixement social i emocional involucrats en l'aprenentatge. Cal, doncs, abandonar la perspectiva tradicional cognitiva en què l'aprenentatge es conceptualitza com a l'adquisició i construcció de coneixement per una concepció que tingui més en compte els aspectes socials i emocionals involucrats en aquest (Esteban-Guitart, Serra i Vila, 2017).

Aquesta nova conceptualització ens porta indiscutiblement a parlar sobre diferents matisos o nivells existents en les experiències d'aprenentatge. En primer lloc trobem les que es denominen "*experiències objectives d'aprenentatge*", que fan referència a les pràctiques o actes educatius com a tal, siguin formals o informals. Alguns exemples de situacions que es trobarien en aquesta categoria serien les classes de matemàtiques del batxillerat o un nen al qual una amiga li ensenya com jugar a un videojoc nou. Aquestes situacions poden ser també, tot i que no és necessari, "*experiències subjectives d'aprenentatge*", és a dir, experiències socials que són reconegudes pel propi subjecte com a motius, fonts o situacions d'aprenentatge. Perquè una experiència objectiva es transformi en una de subjectiva, el participant ha de donar-li un significat a l'activitat i reconèixer que en aquella situació està aprenent alguna cosa. A partir de la negociació del significat i del sentit que tenen aquestes per la persona, sorgeix la identitat d'aprenent esmentada anteriorment. Finalment, existeixen

les “*experiències significatives d’aprenentatge*”. Aquestes són aquelles experiències subjectives d’aprenentatge les quals l’aprenent és capaç de reconèixer com a més rellevants per a ell o ella (Esteban-Guitart, Serra i Vila, 2017).

Així, l’objectiu principal del present estudi és identificar i descriure les característiques de les experiències significatives d’aprenentatge en una mostra d’estudiants del Grau en Psicologia i Educació Social de la Universitat de Girona. Per fer-ho, es tindran en compte els paràmetres de la nova ecologia d’aprenentatge (Coll, 2013a, Coll 2013b; González-Patiño i Esteban-Guitart, 2014; Esteban-Guitart, Serra i Vila, 2017), en concret quins són, com, on i amb qui tenen lloc aquests aprenentatges.

Alhora, es contemplen objectius secundaris com veure si existeixen diferències en aquests aprenentatges respecte als diferents graus universitaris de la mostra i observar si hi ha diferències en relació als aprenentatges que realitzen a l’inici i el final de l’etapa formativa, és a dir, primer i quart curs del grau.

En síntesi, a partir d’aquest estudi s’espera poder mostrar de forma empírica l’existència d’una nova ecologia d’aprenentatge en la qual els aprenents han modificat les característiques dels seus aprenentatges. Conèixer un nou enfocament basat en ecologies d’aprenentatge pot proporcionar a les universitats major comprensió de com aprenen els seus actuals i futurs estudiants, fet que permetrà que des de la institució s’estructurin respostes adequades a les noves necessitats dels estudiants (González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo i Estévez, 2018).

## **METODOLOGIA**

### **PARTICIPANTS**

La mostra utilitzada en aquest estudi està formada per a 12 estudiants dels Graus en Psicologia, i Educació Social de la Universitat de Girona. La selecció s’ha fet a partir d’un mostreig probabilístic de caràcter voluntari, és a dir, es tracta d’una mostra no representativa i intencional.

S’ha decidit escollir aquests dos graus tant per l’accessibilitat, com per les diferències que presenten entre ells quant a la formació que ofereixen. Com s’especifica al portal de la Universitat de Girona (s.d a), en el Grau en Psicologia es formen als estudiants per a dur a terme una intervenció de caràcter formal, donant especial importància als coneixements teòrics especialitzats a partir dels quals es desenvolupa la intervenció. A més, es remarca la

rellevància de la reflexió personal per a la formació professional. Per contra, en relació al Grau en Educació Social, el pla d'execució d'aquest no és formal, és a dir, es treballa a partir de la intervenció socioeducativa aprofitant situacions i àmbits no formals per introduir aprenentatges ja planificats. Així, es dóna especial importància a l'obtenció de competències pràctiques que permetin desenvolupar tasques molt properes a les persones i als diferents col·lectius del territori, amb una formació basada en el coneixement de la realitat del territori i els instruments i estratègies necessàries que capacitin els estudiants per exercir les seves funcions professionals (Universitat de Girona, s.d b).

D'aquesta manera, els criteris seguits per l'obtenció de la mostra han estat que aquests fossin estudiants dels dos graus esmentats i, concretament, que es trobessin cursant 1r o 4t curs d'aquest. No s'han tingut en compte factors com el gènere, ja que en la població que s'estudia i de la qual s'ha extret la mostra està formada majoritàriament pel col·lectiu femení i buscar la paritat en aquest cas no seria representatiu. D'altra banda, tampoc s'ha volgut fer èmfasi en l'edat, ja que el que es valora és si la persona es troba en l'inici o el final de la seva etapa formativa, a la qual es pot accedir en diverses edats.

Per tal de mantenir en tot moment l'anonimat i confidencialitat dels i les participants, s'ha atribuït a cadascun/a d'aquests/es un codi amb el qual se'ls identificarà a partir d'ara. Els codis són: PS101, PS102 i PS103, pels i les estudiants de 1r del Grau en Psicologia; PS401, PS402 i PS403, pels i les estudiants de 4t del Grau en Psicologia; ES101, ES102 i ES103, pels i les estudiants de 1r d'Educació Social; i ES401, ES402, ES403, pels i les estudiants de 4t d'Educació Social.

## INSTRUMENTS

L'instrument emprat per a l'obtenció de dades s'han extret de l'estudi realitzat per Esteban-Guitart, Serra i Vila (2017). Així, s'ha utilitzat un diari personal per recollir les experiències significatives d'aprenentatge. Tot i que en el diari original hi consten 5 preguntes, en l'utilitzat en el present estudi hi consten només 4 preguntes que els i les participants han de respondre al final de cada dia al llarg d'una setmana (de dilluns a diumenge). Les preguntes incloses en aquest són les següents: a) *Què és el més important que he après avui?*, b) *On l'he après?*, c) *Amb qui l'he après?*, d) *Com l'he après?* Les instruccions donades als participants per la realització del diari van ser les següents: "Fent servir les quatre preguntes d'aquest diari, ens agradaria que recollíssiu, durant set dies en una setmana, les situacions, ocasions o



experiències en les quals heu après alguna cosa. És important que, de totes les coses que heu après durant el dia, us centreu en aquella que sigui la més rellevant o important per vosaltres”.

## PROCEDIMENT I ANÀLISI DEL MATERIAL EMPÍRIC

Un cop escollits els i les 12 participants seguint els criteris descrits prèviament, es va explicar el propòsit de l'estudi, emfatitzant en l'interès de recollir i documentar les experiències d'aprenentatge, enteses com a moments o situacions en què les persones involucrades han après quelcom. Se'ls va facilitar un diari personal via online o en paper, depenent de les preferències de cadascun/a d'ells/es, amb les instruccions de com completar-ho i remarcant que, de tots els aprenentatges duts a terme en un dia, calia recollir el que per ells/es fos el més important d'aquell dia.

Per a analitzar les dades obtingudes en els diaris, s'han utilitzat procediments de metodologia mixta. Així, s'ha emprat l'anàlisi de contingut temàtic (Andréu-Abela, 2000) en la qual únicament es té en compte la presència de termes o conceptes, amb independència de les relacions sorgides entre ells. És per això que s'han definit prèviament les categories utilitzades en base a les característiques de la nova ecologia de l'aprenentatge (*com, on i amb qui s'ha après quelcom*) que proposa Coll (2013a) i que s'han utilitzat en l'estudi d'Esteban-Guitart, Serra i Vila (2017). A més, en el present treball s'ha volgut afegir la categoria *què*, la qual no s'havia considerat en estudis previs, ja que pot ampliar el coneixement sobre les experiències significatives d'aprenentatge. Per a desglossar aquesta categoria s'han fet servir els continguts d'aprenentatges que proposa Molina (1997), codificant-los com a: *Conceptual, Procedimental i Personal*.

En la Taula 1 queden reflectits els codis utilitzats per a l'anàlisi i els criteris d'inclusió d'aquests. Per a la configuració d'aquests s'ha tingut en compte els utilitzats en l'estudi d'Esteban-Guitart, Serra i Vila (2017) alhora que s'han ampliat amb nous codis a partir de les respostes obtingudes en els diaris.

Taula 1.

*Codis d'anàlisi basats en els paràmetres de la nova ecologia d'aprenentatge. Adaptació d'Esteban-Guitart, Serra i Vila (2017)*

<b>Categories</b>	<b>Codis d'anàlisi</b>	<b>Criteris d'inclusió</b>
Què?	Conceptual	Quan el participant descriu un aprenentatge teòric, de fets i conceptes. Inclou la capacitat d'identificar, reconèixer, descriure i comparar objectes successos o idees.
	Procedimental	Quan el participant descriu un aprenentatge basat en la realització d'accions i operacions, ja sigui de manera pràctica o mental. Un conjunt d'accions ordenades i finalitzades, és a dir, orientades a la consecució d'una meta. Inclou destresa, tècnica, mètodes i estratègies.
	Personal	Quan el participant descriu un aprenentatge relacionat amb valors, actituds o normes en relació amb la pròpia subjectivitat. Inclou creences, sentiments, preferències, accions i declaracions d'intencions.

Taula 1.

*Codis d'anàlisi basats en els paràmetres de la nova ecologia d'aprenentatge. Adaptació d'Esteban-Guitart, Serra i Vila (2017).*

(continuació)

Categories	Codis d'anàlisi	Criteris d'inclusió
On?	Formal	Quan el participant descriu l'aprenentatge com a derivat de la participació en una institució d'educació formal. Inclou les classes del grau i altres activitats derivades d'aquestes com són els treballs acadèmics o l'estudi.
	No formal	Quan la persona descriu l'aprenentatge com a fruit d'una activitat educativa, organitzada i planificada, realitzada fora de l'estructura del sistema formal. Inclou activitats que no són explícitament educatives, però que contenen components per afavorir el procés d'aprenentatge (cursos de formació, activitats d'oci o esportives, extraescolars).
	Informal	Quan el participant descriu situacions d'aprenentatge espontani fora de les institucions d'educació tradicionals.
Amb qui?	Sol	
	Amb el professor/a	Inclou altres professionals que, tot i no ser docents, estiguin realitzant activitats educatives (bibliotecaris/es).
	Grup d'iguals	Inclou companys i amics.
	Familiars	
	Usuaris	Inclou les persones usuàries de les feines on treballen els/les participants.
	Altres	

Taula 1.

*Codis d'anàlisi basats en els paràmetres de la nova ecologia d'aprenentatge. Adaptació d'Esteban-Guitart, Serra i Vila (2017).*

(continuació)

Categories		Codis d'anàlisi		Criteris d'inclusió
Com?	Mediació cultural (Medi físic)	SÍ	Format tradicional	Quan la persona descriu l'aprenentatge com a conseqüència de la utilització d'un artefacte mediador, és a dir, un recurs físic, de format tradicional (llibres, revistes, manuals).
			Format digital (TIC)	Quan la persona descriu l'aprenentatge com a conseqüència de la utilització d'un artefacte mediador, és a dir, un recurs físic, de format digital (TIC).
	NO	Sense artefacte	Quan la persona descriu l'aprenentatge com a conseqüència d'un procés reflexiu sense la interacció amb cap artefacte cultural de cap tipus.	
	Mediació social	SÍ	Interacció Social	Quan la persona descriu l'aprenentatge com a producte de la interacció social. Inclou la reflexió col·lectiva.
		NO	Aprenentatge personal	Quan la persona descriu l'aprenentatge com a producte del treball personal, sense que intervinguin altres persones en el procés d'aprenentatge. Inclou la reflexió personal.

Pel que fa al procés de codificació, s'ha assignat els codis mostrats a la Taula 1 a segments dels diaris realitzats pels participants on es recollien les experiències significatives d'aprenentatge. En alguns moments els participants han respost algunes preguntes de manera girada, és a dir, l'explicació de "com" havien après es responia en la pregunta "on?", per exemple. S'ha buscat fer un diari simple per evitar complicar i delimitar massa als participants, però potser aquesta simplicitat ha fet que les preguntes no fossin massa acurades i es produïssin errors. És per això que s'ha decidit analitzar les experiències significatives d'aprenentatge en el seu conjunt, obtenint la informació en general del dia i posteriorment categoritzant-les segons el contingut.

Tanmateix, es poden realitzar activitats educatives relacionades amb la institució formal en àmbits informals com, per exemple, fer un treball acadèmic des de casa. Per tant, en la investigació, buscant seguir un criteri únic per a la categorització d'aquests casos, s'ha donat prioritat a les característiques de l'activitat educativa descrita i del context educatiu en la qual aquesta s'emmarca, categoritzant així com a experiències formals aquelles pràctiques que derivin de la institució tot i no donar-se estant-hi físicament.

Alhora, en relació al context on tenen lloc les experiències significatives d'aprenentatge, s'ha considerat necessari afegir la categoria "no formal", no contemplada en estudis anteriors, per tal de categoritzar a aquells aprenentatges que es realitzen fent activitats organitzades i planificades que tenen lloc fora de l'estructura del sistema i les institucions formals reglades (Colmenares i Barroso, 2014; Valdés-Cotera, 2014). Així, s'ha categoritzat com a "formal" únicament aquelles activitats educatives relacionades directament amb la universitat i les institucions d'educació formal, per així poder veure de forma més clara la implicació d'aquesta en l'aprenentatge dels i les participants.

En finalitzar aquest procés de codificació, s'han estudiat les freqüències de les diferents categories i s'han comparat els resultats dels diferents graus i cursos als quals pertanyia la mostra. Per tal de comprovar la fiabilitat del sistema codificació-categorització, s'ha dut a terme un acord interjutges entre dos codificadors (Andréu-Abela, 2000). Les discrepàncies obtingudes han arribat als 13 (3.92%) canvis de codi, mentre que els acords van assolir els 319, el que estableix un nivell de fiabilitat del 96.08% . Situació que és considerada com a un bon nivell d'acord entre els codificadors.

## **RESULTATS**

A partir de l'anàlisi dels diaris personals s'han pogut extreure 83 experiències significatives d'aprenentatge, és a dir, situacions, moments o activitats en les quals els participants s'han vist a si mateixos com a aprenents i en les que consideren que han après quelcom significatiu. D'aquesta manera, cada participant ha registrat 7 experiències d'aprenentatge, una per cada dia, a excepció de la participant amb el codi ES101, la qual ha afirmat que un dels dies no va aprendre res rellevant.

En la Taula 2 s'exposen els resultats de l'anàlisi de contingut temàtic dut a terme a partir de la categorització descrita anteriorment en la Taula 1.

Taula 2

*Anàlisi de contingut temàtic de les experiències significatives d'aprenentatge.*

Participant	QUÈ?		
	Conceptual	Procedimental	Personal
ES101	4	2	0
ES102	4	2	1
ES103	2	1	4
ES401	1	2	4
ES402	0	7	0
ES403	5	1	1
PS101	0	1	6
PS102	0	2	5
PS103	1	0	6
PS401	4	3	0
PS402	3	0	4
PS403	3	3	1
Total	27	24	32

  

Participant	ON?		
	Formal	No formal	Informal
ES101	2	0	4
ES102	2	0	5
ES103	1	1	5
ES401	0	0	7
ES402	0	1	6
ES403	3	0	4
PS101	3	0	4
PS102	0	0	7
PS103	0	1	6
PS401	2	0	5
PS402	1	0	6
PS403	2	2	3
Total	16	5	62

Taula 2

*Anàlisi de contingut temàtic de les experiències significatives d'aprenentatge (continuació)*

<b>AMB QUI?</b>						
<b>Participant</b>	<b>Sol</b>	<b>Professor</b>	<b>Grup d'Iguals</b>	<b>Familiars</b>	<b>Usuaris</b>	<b>Altres</b>
ES101	4	1	1	0	0	0
ES102	2	1	3	1	0	0
ES103	2	1	4	0	0	0
ES401	0	0	3	1	3	0
ES402	1	0	3	2	0	1
ES403	1	1	1	2	1	1
PS101	4	0	3	0	0	0
PS102	2	0	5	0	0	0
PS103	2	1	2	0	2	0
PS401	1	1	1	0	1	3
PS402	1	1	3	2	0	0
PS403	2	2	3	0	0	0
Total	22	9	32	8	7	5

  

<b>COM?</b>					
<b>Participant</b>	<b>Format Tradicional</b>	<b>Format Digital</b>	<b>Sense Artefacte</b>	<b>Interacció Social</b>	<b>Aprenentatge Personal</b>
ES101	1	5	0	2	4
ES102	0	4	3	5	2
ES103	0	0	7	5	2
ES401	0	0	7	6	1
ES402	0	1	6	6	1
ES403	0	3	4	6	1
PS101	0	0	7	3	4
PS102	0	0	7	5	2
PS103	0	2	5	5	2
PS401	0	2	5	5	2
PS402	0	1	6	6	1
PS403	0	0	7	6	1
Total	1	18	64	60	23

Així, l'anàlisi mostra com en els aprenentatges registrats als diaris destaquen aquells amb contingut personal, tot i presentar-se de forma similar els tres tipus. Alhora, la majoria de les experiències tenen lloc en contextos informals i es tracten d'autoaprenentatges o aprenentatges realitzats amb el grup d'iguals. En relació a la condició d'aprenentatge, és a dir, com aprenen els i les participants, els resultats indiquen que ho fan majoritàriament a partir de la interacció social i sense l'ús d'artefactes culturals.

Al llarg dels apartats següents s'exposen, de forma més extensa, els resultats obtinguts en els diferents paràmetres tinguts en compte en el present estudi (què, com, on, amb qui). Tanmateix, i en relació amb els objectius d'aquest projecte, es durà a terme una comparació entre els resultats obtinguts en els dos graus universitaris estudiats i entre les etapes formatives en què es troben els i les participants. Per a fer més entenedora l'explicació s'ha acompanyat aquesta d'exemples textuais de les diferents experiències significatives d'aprenentatge descrites en els diaris.

#### QUINS SÓN ELS CONTINGUTS D'APRENTATGE

Així, s'ha vist que aquells aprenentatges que consideren més significatius els i les participants d'aquest estudi són, com s'ha dit, els relacionats amb valors, actituds o normes en relació amb la pròpia subjectivitat, és a dir, els categoritzats com a aprenentatges personals (32), per sobre dels aprenentatges conceptuals (27) i els procedimentals (24).

Alguns exemples d'aquests aprenentatges personals són "*He après a empoderar-me*" (ES103, dia 6) o "*[...] Avui després de forces dies amb ansietat i malestar m'he adonat de la importància de fer cas a aquests missatges que ens envia al cos i crear moments de distensió i oblidar-se de les pressions i obligacions i fer quelcom que ens vingui de gust*" (PS403, dia 4). Tot i això, com hem dit, s'han donat de forma també freqüent els aprenentatges conceptuals, com "*Els endogrups i exogrups, la seva relació amb la creació de la identitat social i com es creen els estereotips en la societat*" (ES101, dia 1).

En relació als aprenentatges procedimentals registrats, tot i ser els menys freqüents entre els i les participants, ES402 ha informat que tots els seus aprenentatges de la setmana han estat d'aquest tipus. Alguns d'ells són tan variats com "*He fet el meu primer pastís de pastanaga*" (dia 5), "*A posar-me la copa menstrual*" (dia 6) o "*Per fi he entès com funcionen els programes de la rentadora de casa meva*" (dia 7).



## ON TÉ LLOC L'APRENTATGE

En relació al context on es desenvolupen els aprenentatges, 62 d'ells tenen lloc en contextos informals, és a dir, sorgeixen en situacions on l'aprenentatge és quelcom espontani que no està planificat i que es dona fora de les institucions d'educació formal. La majoria d'aquests es donen a casa, tot i que també s'han reportat aprenentatges en altres llocs com “*al bar*” (ES103, dia 3), “*al pàrquing dels ocines*” (ES103, dia 7), “*en una conversa de WhatsApp*” (ES403, dia 1) o “*a l'autobús*” (PS101, dia 5).

A més, 5 de les experiències tenen lloc en un context no formal i, per tant, també succeeixen fora de l'estructura del sistema formal, en llocs com “*a la Kensington School, classes d'anglès*” (ES103, dia 1). Així, només 16 dels aprenentatges recollits tenen relació amb les tasques desenvolupades dins del context universitari, el context formal dels i les participants.

## AMB QUI APRENEN

Els i les participants han descrit majoritàriament que els seus aprenentatges s'han donat amb el seu grup d'iguals (32) o estant sols (22). La resta de membres implicats en les experiències significatives d'aprenentatge han rebut un pes similar, essent aquestes els i les professors/es (9), els familiars (8) i els usuaris de les feines on treballen els i les participants (7). Finalment, s'han referit a altres persones amb les quals han après (5), essent aquestes normalment altres professionals com, per exemple, “*amb la responsable pedagògica (o orientadora) del centre*” (PS401, dia 4).

S'ha trobat rellevant descriure, en els diferents contextos, quines han estat les persones implicades en les experiències d'aprenentatge. Així, en la Taula 3 queden descrits les relacions entre ambdues categories.

Taula 3

Anàlisi de la relació entre les categories “on” i “amb qui”.

		On		
		Formal (16)	No formal (5)	Informal (62)
Amb qui	Sol/a	2 (12.50%)	0 (0%)	20 (32.26%)
	Professor/a	5 (31.25%)	4 (80%)	0 (0%)
	Grup d'iguals	7 (43.75%)	1 (20%)	24 (38.71%)
	Familiars	0 (0%)	0 (0%)	8 (12.90%)
	Usuaris/es	0 (0%)	0 (0%)	7 (11.29%)
	Altres	2 (12.50%)	0 (0%)	3 (4.84%)

D'aquesta manera, els aprenentatges formals s'han donat en major mesura amb el grup d'iguals (7) i amb els o les professors/es (5), havent-se donat, també, en situacions d'autoaprenentatge, és a dir, sol/a, o amb altres persones implicades.

Així, tenint en compte que s'han donat 16 experiències categoritzades com a formals, el 43.75% d'aquestes s'han donat amb el grup d'iguals i el 31.25% amb els professors i les professores. Un 12.50% han estat autoaprenentatges i l'altre 12.50% han tingut lloc amb altres persones.

Com a exemple d'aprenentatges realitzats en l'àmbit formal i de manera autònoma, és a dir, sols/es, la participant PS403 informa sobre l'aprenentatge *“avui he après a detectar una persona amb Trastorn de personalitat límit”*, el qual té lloc *“al centre on faig pràctiques de psicologia, CIDIE”*. Al ser part de les pràctiques curriculars contemplades en el grau en psicologia, es considera un aprenentatge formal per ser una pràctica derivada de la participació en la institució formal, en aquest cas la universitat. La participant explica també que *“es tracta d'un autoaprenentatge basant en els aprenentatges que he realitzat en el centre”*.

Pel que fa als aprenentatges en àmbit formal en què s'han donat amb el grup d'iguals, la participant PS101 n'explica dos de personals, els quals tenen lloc a classe però que són fruit de la conversa amb els seus companys: *“He après a escoltar més a les persones. Ho he après a classe. Amb amics. Parlant amb ells i escoltant-nos els uns als altres”* (dia 2) i *“He après a no exigir-me tant. Ho he après a classe. Amb amigues. Parlant i comentant-ho entre nosaltres”* (dia 3).

En relació als aprenentatges en contextos no formals, aquests s'han donat principalment amb professors/es (4), corresponent a un 80% i, únicament en un cas, amb el grup d'iguals: *“He après nous passos fent malabars. Al local de diables de Bigues i Riells (el meu poble). Amb les meves companyes de malabars. Preguntant, escoltant i mirant com ho feia la meva companya”* (ES402, dia 2).

Finalment, les experiències categoritzades com a aprenentatges informals s'han desenvolupat majoritàriament, de nou, amb el grup d'iguals (24), seguit de sols/es (20), representant, el 37.50% i el 32.26%, respectivament. Com és evident, en el context informal no s'ha donat cap aprenentatge amb els/les professors/es, però sí que s'han donat amb els familiars (8), amb usuaris/es (7) i, en menor mesura, amb altres persones (3).

## COM APRENEN

Pel que fa a les condicions en què es donen els aprenentatges, com s'ha dit, principalment els i les participants informen que aprenen a partir de la interacció social (60), en contra posició a les 23 experiències registrades fruit de l'aprenentatge personal. Tanmateix, aquests aprenentatges es produeixen en major part sense la utilització de cap artefacte cultural (64). Tot i això, en els casos en què existeix un mediador cultural a través del qual s'aprèn, aquests són sempre en format digital (18), és a dir, mitjançant les noves tecnologies, excepte 1 cas en el qual s'ha utilitzat un manual com a instrument, per tant, un artefacte cultural tradicional.

Si es creuen les diferents condicions d'aprenentatge, és a dir, si es mira tant si existeix o no mediació física com social, els resultats obtinguts són els que es contemplen en la Taula 4.

Taula 4  
*Anàlisi de la relació entre la mediació cultural i social*

		Mediació Social	
		Interacció Social	Aprenentatge Personal
Mediació Cultural (Medi Físic)	Format Tradicional	0 (0%)	1 (4.4%)
	Format Digital	9 (15%)	9 (39.1%)
	Sense Artefacte	51 (85%)	13 (56.5%)

En la Taula 4 es pot veure com en els aprenentatges que es donen a partir de la interacció social majoritàriament no s'ha fet servir cap artefacte cultural com a mediador (51), conformant aquestes el 85%. Tot i això, aquells aprenentatges en què sí que hi ha hagut mediació cultural a més de la interacció social (9), el 15% restant, s'han donat tots a partir de la utilització d'artefactes en format digital (principalment amb l'ús d'Internet i l'ordinador).

Pel que fa a les experiències registrades sense mediació social, és a dir, en situacions d'aprenentatge personal, també s'han donat en major nombre sense la utilització de mediadors físics (13), però en un percentatge més baix, 56.5%, i seguit de prop pel nombre d'aprenentatges que s'han donat a partir de la utilització d'artefactes culturals en format digital (9), un 39.1%.

Finalment, és rellevant destacar que l'únic aprenentatge recollit en aquest estudi que s'hagi fet a partir de la utilització de mitjans físics tradicionals ha estat un aprenentatge personal sense que hi hagués mediació social. Aquest ha estat descrit per ES101 i exposa que ha après que "Encara està permès fumar dins del cotxe" i ho ha fet "A través del manual de conducció" (dia 2).

## DIFERÈNCIES EN ELS APRENENTATGES ENTRE EDUCACIÓ SOCIAL I PSICOLOGIA

Més enllà de descriure quines són les característiques de les experiències significatives d'aprenentatge dels estudiants en l'actualitat, un dels objectius d'aquest estudi és poder veure si aquestes característiques són diferents en formacions universitàries diferents. Com s'ha avantdit en el present estudi, els graus universitaris escollits han estat el Grau en Educació Social i el Grau en Psicologia, ambdós de la Universitat de Girona. D'aquesta manera, en la taula 5 s'exposen les diferències trobades a partir de l'anàlisi de contingut temàtic entre els aprenentatges descrits pels i les participants d'ambdós graus.

Taula 5

*Diferències en l'anàlisi de contingut temàtic de les experiències significatives d'aprenentatge segons el grau universitari.*

		Grau universitari		
		Educació Social	Psicologia	
Categories	Què	Conceptual	16	11
		Procedimental	15	9
		Personal	10	22
	On	Formal	8	8
		No Formal	2	3
		Informal	31	31
	Amb qui	Sol/a	10	12
		Professor/a	4	5
		Grup d'iguals	15	17
		Familiars	6	2
		Usuaris/es	4	3
	Com	Altres	2	3
		Format tradicional	1	0
		Format digital	13	5
		Sense artefacte	27	37
Interacció social		30	30	
	Aprenentatge personal	11	12	

En relació a les diferències entre els dos graus, pel que fa als continguts de les experiències d'aprenentatge, ambdós mostren uns resultats semblants en els conceptuals, tot i que en Educació Social són lleugerament més elevats. En els aprenentatges procedimentals, però, Educació Social es mostra molt per sobre amb 15 experiències en contraposició a les 9 que han registrat els i les participants que cursen Psicologia. Per contra, però en els personals en Psicologia han informat de 22 experiències i, en canvi, en Educació Social només de 10.

En la categoria “on” no s’han observat diferències entre els dos graus i, en la categoria “amb qui” només hi ha una diferència elevada en els aprenentatges realitzats amb familiars, en els quals en Educació Social s’han comptabilitzat 6 i en Psicologia només 2.

Tanmateix, és remarcable la diferència que hi ha entre els dos graus en tant que a la mediació dels aprenentatges a partir d’artefactes culturals, ja que, en Educació Social es mostra l’únic aprenentatge produït a partir de mitjans de format tradicional, alhora que presenten més en format digital, 13, davant dels 5 que han registrat els i les participants de Psicologia. Aquests/es últims/es han registrat més experiències produïdes sense cap mediador físic (sense artefacte), 37, que Educació Social, 27. Pel que fa a la mediació social, ambdós graus mostren més elevat el nombre d’aprenentatges duts a terme a partir de la interacció social, sense mostrar diferències entre ells.

#### DIFERÈNCIES EN ELS APRENTATGES ENTRE L’INICI I EL FINAL DE LA FORMACIÓ ACADÈMICA

Un altre dels objectius proposats en aquest estudi és el de veure si existeixen o no diferències en les característiques dels aprenentatges en l’inici i el final de l’etapa formativa, en aquest cas, entre 1r i 4t curs del grau universitari. En la Taula 6 s’exposen els resultats de l’anàlisi de contingut temàtic en funció del curs cursat pels i les participants.

Taula 6

*Diferències en l’anàlisi de contingut temàtic de les experiències significatives d’aprenentatge segons l’etapa formativa.*

		Etapa formativa		
		1r curs	4t curs	
Categories	Què	Conceptual	11	16
		Procedimental	8	16
		Personal	22	10
	On	Formal	8	8
		No Formal	2	3
		Informal	31	31
	Amb qui	Sol/a	16	6
		Professor/a	4	5
		Grup d’iguals	18	14
		Familiars	1	7
		Usuaris/es	2	5
		Altres	0	5
		Com	Format tradicional	1
	Format digital		11	7
Sense artefacte	29		35	
Interacció social	25		35	
Aprenentatge personal	16		7	

L'anàlisi mostra com el gruix dels aprenentatges dels quals han informat els i les participants de primer curs són personals (22), mentre que en l'últim curs les experiències més registrades són de contingut conceptual (16) i procedimental (16). D'altra banda, no sembla haver-hi cap diferència entre ambdós cursos pel que fa al context en els quals tenen lloc els aprenentatges. Tot i això, sí que es veuen diferències en les categories "amb qui" i "com". En la primera, pel que fa als i les estudiants de primer curs, sembla que les seves experiències d'aprenentatge estan més concentrades en el grup d'iguals (18) i sols/es (16). En canvi, en quart curs els aprenentatges es mostren més diversificats, tot i mantenir el grup d'iguals (14) com a principal font d'aprenentatge. El nombre d'experiències sols/es disminueix notablement (6), i augmenten els familiars (7), usuaris (5) i altres persones implicades en aquests (5). En relació als/les professors/es, tant en primer (4) com en quart (5) semblen tenir el mateix impacte. En la categoria "com", tot i predominar l'aprenentatge a partir de la interacció social en ambdós cursos, aquest és superior en 4t curs (35) que en 1r (25). Alhora, l'aprenentatge personal és bastant més elevat en l'inici de l'etapa formativa (16) que a finals (7). Pel que fa a la mediació física dels aprenentatges, també predominen en ambdós aquells que es donen sense mediació, essent lleugerament superior en 4t (35) que en 1r (29). En els mediats per artefactes en format digital, tot i no ser gaire superior, és donen més en l'inici (11) que a finals (7).

## **DISCUSSIONS**

En la introducció del present article s'ha exposat com els autors que defensen una nova ecologia de l'aprenentatge consideren que en aquest nou escenari hi ha un increment del pes dels aprenentatges produïts en contextos aliens a les institucions d'educació formal (Coll, 2013b). Els resultats obtinguts en aquest estudi van clarament encarats a la mateixa direcció, els participants no només han registrat experiències significatives d'aprenentatge fora de la universitat, sinó que el número d'aquests és clarament superior als duts a terme en entorns formals. Alhora, la interacció social segueix essent la principal via d'aprenentatge, però els resultats indiquen que en aquesta perden rellevància les professores i professors i l'augmenten el grup d'iguals.

Actualment, la integració en la nostra vida diària de les tecnologies de la informació i la comunicació ha fet que puguem aprendre on sigui, trencant les barreres físiques de l'aprenentatge (González-Patiño, Esteban-Guitart, 2014). D'aquesta manera, i tal com es reflecteix en els diaris personals, guanyen importància els autoaprenentatges, molts dels quals

es desenvolupen a partir de la utilització de les TIC, convertint-se aquestes en l'eina principal a partir de la qual aprenen, deixant enrere els artefactes culturals de format tradicional els quals gairebé no s'han registrat en les respostes. Tot i això, en la mostra estudiada, la majoria de les experiències significatives d'aprenentatge es donen sense la necessitat de cap mediador cultural.

Tanmateix, el fet d'haver-se diversificat les possibilitats d'aprendre fruit de la participació en diversos escenaris ha fet que les persones cada cop busquin tenir més control sobre el propi procés d'aprenentatge i guanyin cada cop més importància aquells que estan relacionats amb els interessos i les fonts de coneixement dels aprenents, donant així més sentit als aprenentatges (González-Sanmamed, Sangrà, Souto-Seijo i Estévez, 2018). Així, es confirma la preferència per temàtiques en relació als propis interessos i la pèrdua de valor de l'aprenentatge abstracte que s'obté en les institucions formals.

En relació als objectius secundaris d'aquest estudi, es pretenia estudiar si existien diferències en les experiències significatives d'aprenentatge obtingudes entre els dos graus universitaris als quals pertany la mostra, Grau en Educació Social i Grau en Psicologia. Així, les divergències trobades entre els i les participants d'ambdós graus podrien ser explicades pel tipus de formació diferenciada que reben els i les estudiants.

D'aquesta manera, s'esperava que en el Grau en Psicologia fossin superiors els aprenentatges conceptuals, ja que, com indica en el pla d'estudis de la Universitat de Girona (s.d a; s.d b), en aquesta es dóna especial rellevància als coneixements teòrics. Tot i això, en els resultats s'ha vist que els i les participants que cursen el Grau en Educació Social han registrat més aprenentatges d'aquest tipus. Aquest fet, però es pot explicar en veure l'alt nombre d'aprenentatges personals que han dut a terme els i les estudiants de Psicologia. La majoria d'aquestes experiències categoritzades com a personals són processos de reflexió, els quals també es promouen de forma rellevant en aquest grau. En canvi, els i les participants d'Educació Social han mostrat donar més pes als aprenentatges procedimentals, fet que té sentit per la importància donada a les competències pràctiques pel desenvolupament de la professió.

Una altra dada que sorprèn és que s'hagin donat més aprenentatges a partir de la utilització de format digital en Educació Social que en Psicologia. De nou, aquest fet podria explicar-se per l'alt nombre d'aprenentatges sense artefacte obtinguts pels i les participants que cursen

Psicologia, ja que aquests es relacionen altre cop amb els processos reflexius, rellevants per aquest grau.

En la resta de categories ambdós graus han presentat resultats similars, a excepció dels aprenentatges realitzats amb els familiars, en els quals destaquen especialment els i les participants d'Educació Social, però probablement té més a veure amb característiques personals dels i les components de la mostra. La poca diferenciació, doncs, podria ser un indicatiu més per a la demostració de l'existència d'una nova ecologia d'aprenentatge que és comuna a tots els i les aprenents.

Pel que fa a l'últim objectiu plantejat en aquest estudi, els resultats indiquen que els i les participants que es troben a l'inici de l'etapa universitària donen més rellevància als aprenentatges categoritzats com a personals. Per contra, en les respostes dels i les que es troben al final del grau hi ha un increment en els aprenentatges conceptuals i procedimentals. Això podria ser degut a la incidència de l'estructura acadèmica i la rutina d'adquisició d'aprenentatges d'aquest tipus que es potencien des de la institució formal.

Tanmateix, en els resultats es veu com existeix una modificació també en relació a amb qui realitzen els aprenentatges. En el primer curs del grau, predominen els aprenentatges duts a terme sols/es o amb el grup d'iguals. En canvi, en l'últim curs del període formatiu aquests aprenentatges es diversifiquen, tot i que es manté el gruix del pes en el grup d'iguals. Així, augmenten els aprenentatges amb usuaris el que podria tenir relació amb l'inici de l'exercici professional i l'execució de pràctiques curriculars. Alhora, hi ha una disminució del pes dels autoaprenentatges, sembla ser una diferència significativa però podria ser atribuïble a aspectes que s'escapen del plantejament del present estudi.

## **CONCLUSIONS**

En el procés d'anàlisi de les experiències significatives d'aprenentatge, s'ha vist necessària la modificació de les categories utilitzades en Esteban-Guitart, Serra i Vila (2017) a partir de les característiques proposades per Coll (2013a). Tant en estudis previs com en l'argumentació teòrica es descriu la importància que han pres tant l'ús de les TIC per a la realització d'aprenentatges, com la modificació de la interacció social a partir de la qual s'aprèn, disminuint la importància dels professors i augmentant la del grup d'iguals o dels aprenentatges duts a terme sols. Tot i això, en les categories aquests fets es mostren conjuntament, el que ha dificultat el procés de codificació dels resultats obtinguts. Per això,



en aquesta nova categorització, s'ha considerat important remarcar la implicació que té la mediació cultural en l'aprenentatge i, per tant, diferenciar entre aquells aprenentatges obtinguts a través de la utilització d'un artefacte, o medi físic, de la informació i la comunicació (en format digital o tradicional) i els obtinguts sense la mediació de cap d'aquests. Tanmateix, s'ha observat la rellevància de destacar la implicació de la interacció social en els processos d'aprenentatge. És per això que dins el sistema de categories s'ha diferenciat entre aquelles experiències significatives d'aprenentatge que s'han donat a partir de la interacció social i les que ho fan a partir de processos d'aprenentatge i reflexió personal.

La utilització de categories estàtiques, com les que van ser utilitzades en l'estudi d'Esteban-Guitart, Serra i Vila (2017), encaixen en un model estable de concepció dels nivells socials, com el proposat per Bronfenbrenner (1979). En l'actualitat, però, i amb l'aparició de les TIC, aquests límits entre nivells s'han tornat difusos, afectant també a l'aprenentatge.

Els resultats obtinguts en l'anàlisi de les experiències significatives dels i les participants d'aquest estudi semblen demostrar l'existència d'una nova ecologia d'aprenentatge que segueix les característiques proposades pels autors (Barron, 2006; Collins i Halverson, 2010; Coll, 2013a; Coll 2013b). L'aprenentatge actual s'ha diversificat i s'hi pot accedir des de qualsevol context, estendint-se així més enllà dels límits de les institucions formals i, sobretot s'ha informalitzat (Esteban-Guitart, Serra i Vila, 2017), donant-se majoritàriament en situacions on aquest deixa d'estar planificat i organitzat. Tanmateix, la mediació cultural dels aprenentatges s'ha modificat, succeint en l'actualitat principalment a través de les noves tecnologies i deixant de banda els processos d'instrucció tradicionals.

Els resultats també han permès veure com el fet de passar per un procés educatiu i les característiques de la formació realitzada pels i les estudiants poden incidir i modificar la manera d'aprendre. Aquest fet reflexa la importància que encara té el sistema educatiu i la possibilitat d'influir en els aprenentatges, oportunitat necessària d'utilitzar.

D'aquesta manera, les conclusions extretes del present estudi s'uneixen a les d'altres autors que defensen la necessitat de situar l'aprenentatge com el resultat d'un conjunt personalitzat de transaccions o d'experiències que són mediades culturalment i socialment (Esteban-Guitart, Serra i Vila, 2017). Les institucions educatives no poden quedar-se'n al marge, allunyant-se de l'estil de vida dels estudiants, sinó que han de saber reconèixer aquests canvis i integrar-los en la pràctica educativa (González-Patiño i Esteban-Guitart, 2014). Així, els

principals desafiaments als quals s'enfronta l'educació formal actual requereixen investigació i innovació, ja que encara queden per resoldre les qüestions relacionades amb les modificacions necessàries per fer front a aquests canvis i saber com portar a les institucions d'educació formal les experiències d'aprenentatge que els alumnes obtenen en altres contextos (Coll, 2013b).

## **LIMITACIONS**

És important que es considerin i s'entenguin les conclusions i propostes que es deriven del present estudi tenint present les limitacions amb les quals s'ha desenvolupat la investigació. D'aquesta manera, la investigació realitzada no pretén arribar a la generalització dels resultats més enllà del context estudiat. Els objectius d'aquesta estan encarats en la descripció de les característiques de les experiències significatives d'aprenentatge del conjunt d'estudiants participants en la mostra. Per una generalització caldria un estudi massiu, molt més complex, el qual és inabastable per les circumstàncies en què s'ha dut a terme el present estudi, alhora que aquest marxaria dels objectius descriptius cercats en la investigació.

Alhora, existeixen múltiples factors que influeixen en la consecució dels aprenentatges. En la investigació només s'han considerat aquells que en la literatura prèvia s'han destacat com a rellevants, alhora que els que influeixen en la població on es troba la mostra. No obstant això, és obvi la incidència d'altres factors com l'edat, el gènere, el nivell socioeconòmic i la cultura o d'altres més específics com les hores que passen dins la institució formal.

La metodologia utilitzada per accedir a la informació constitueix també una limitació. Els resultats s'han extret únicament del que els i les participants han recollit en els diaris facilitats. El fet de no disposar de temps suficient ni de disponibilitat per part dels i les participants, ha impedit que es realitzessin entrevistes posteriors per a poder obtenir més informació sobre les experiències registrades en aquests i poder, així, resoldre possibles dubtes. Per tant, s'ha inferit els resultats només a partir de les respostes escrites que aquests/es ha aportat.

Pel que fa a la fiabilitat de l'anàlisi, existeixen limitacions en aquesta també. Tot i que autors com Krippendorff (1990; com se cita a Andréu-Abela, 2000) consideren que per obtenir fiabilitat en el sistema categorització-codificació cal un mínim de dos codificadors, que han sigut els utilitzats en el present estudi, la majoria d'autors proposen que per mantenir aquesta fiabilitat és millor que l'acord interjutges es valori a partir de tres investigadors.

En síntesi, són diverses les limitacions que afecten la investigació, tot i això, es considera que aquestes no invaliden l'estudi sinó que contextualitzen el treball realitzat.

## **LÍNIES DE FUTUR**

Com s'ha comentat al llarg de l'article, la nova ecologia d'aprenentatge és quelcom molt recent, d'actualitat, i per això la majoria de literatura relacionada amb aquest nou escenari és fonamentalment teòrica. És necessari, però que s'augmenti l'evidència empírica que recolzi les teories produïdes, sobretot en àmbit universitari, ja que la majoria se centren en l'educació secundària.

D'aquesta manera, les principals línies d'investigació que poden desenvolupar-se a partir del present estudi serien la replicació de l'estudi realitzat, augmentant la mostra i tenint en compte les variables que no s'han pogut contemplar en la present investigació com l'edat, el gènere o el nivell socioeconòmic. A més, seria interessant poder realitzar l'estudi amb diferents tipus de mostra per tal de veure si realment l'entorn modifica de forma sistemàtica l'aprenentatge. Si es vol replicar l'estudi, seria bo que es perfillessin les preguntes utilitzades en el diari d'experiències significatives d'aprenentatges per tal que no hi hagi errors en la comprensió d'aquestes.

Finalment, és important que aquestes investigacions siguin útils. No només és important conèixer les característiques dels aprenentatges en l'actualitat, sinó que tota aquesta recerca ha de poder tenir implicacions pràctiques que permetin modificar les institucions educatives actuals per tal de poder acollir les noves maneres d'aprendre dels i les alumnes i estudiants.

## BIBLIOGRAFIA

- Andréu-Abela, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada, 10(2)*, 1-34. Recuperat de: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Barron, B. (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development, 49*, 193-224. doi: 10.1159/000094368
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Coll, C. (2013a) El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de innovación educativa, 219*, 31-36. Recuperat de [https://www.researchgate.net/publication/255876239\\_El\\_curriculo\\_escolar\\_en\\_el\\_marco\\_de\\_la\\_nueva\\_ecologia\\_del\\_aprendizaje](https://www.researchgate.net/publication/255876239_El_curriculo_escolar_en_el_marco_de_la_nueva_ecologia_del_aprendizaje)
- Coll, C. (2013b) La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En Rodríguez Illera, J.L. (ed.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. DOI: 10.1344/106.000002060
- Coll, C., i Falsafi, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación, 353*, 211-233. Recuperat de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1017.6629&rep=rep1&type=pdf>
- Collins, A. i Halverson, R (2010) The second educational revolution; rethinking education in the age of technology. *Journal of Computer Assisted Learning, 26*, 18–27. doi: 10.1111/j.1365-2729.2009.00339.x
- Colmenares, L., i Barroso, J. (2014). Tipos de aprendizajes emergentes bajo la influencia de la Web 2.0. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation, (1)*, 99-108. Recuperat de <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1044>

- Esposito, A., Sangrà, A. i Maina, M. (2015). Emerging learning ecologies as a new challenge and essence for e-learning: The case of doctoral e-researchers. En M. Ally i B. Khan (ed.), *International Handbook of E-learning Volume 1* (p. 331-342). Oxon: Routledge
- Esteban-Guitart, M. i Moll, L. (2014). Lived experience, funds of identity and education. *Culture & Psychology*, 20, 70-81. doi: 10.1177/1354067X13515940
- Esteban-Guitart, M., Serra, J.M., & Vila, I. (2017). Informationalism and informalization of learnings in 21st century. A qualitative study on meaningful learning experiences. *Social and Education History*, 6(1), 1-25. doi:10.17583/hse.2017.2111
- González-Patiño, J. i Esteban-Guitart, M. (2014). Some challenges and experiences of formal education in a Mobile-Centric Society (MCS). *Digital Education Review*, 25, 64-86. Recuperat de <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11329>
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto, A., Estévez, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era Digital: desafíos para la Educación Superior. *Publicaciones, Universidad de Granada*, 48 (1), 11-38. Recuperat de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/52173>
- Molina , Z. (1997). Planeamiento didáctico: Fundamentos, principios, estrategias y procedimientos para su desarrollo. Costa Rica: EUNED
- Universitat de Girona. (s.d a). *Oferta formativa. Graus. Grau en Psicologia*. Recuperat de <https://www.udg.edu/ca/estudia/Oferta-formativa/Graus/Fitxes?IDE=809&ID=3101G0109>
- Universitat de Girona. (s.d b). *Oferta formativa. Graus. Grau en Educació Social*. Recuperat de <https://www.udg.edu/ca/estudia/Oferta-formativa/Graus/Fitxes?IDE=837&ID=3101G0209>
- Valdés-Cotera, R. (2014). Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.