

“Perfumes de mujer”: más allá de los “objetos de aprendizaje”

“Scents of a woman”: beyond learning objects

Pilar Lacasa; p.lacasa@uah.es
Rut Martínez; rut.martinez@uah.es
Departamento de Psicopedagogía y Educación Física
Universidad de Alcalá

Resumen

El objetivo de esta ponencia no es aportar “verdades cerradas”, sino proponer un marco de discusión que facilite la integración de aproximaciones muy distintas al hecho de aprender y enseñar en un mundo digital. Pensamos que en la enseñanza y el aprendizaje debe quedar siempre un sitio para la creatividad, la introducción del significado y la construcción no lineal del conocimiento. Prescindir de todo ello nos parecería un olvido imperdonable

Palabras clave: Objetos de aprendizaje, aprendizaje situado, creación de significado.

Abstract

The purpose of this paper is not to provide closed verities, but to propose a discussion framework to facilitate the integration of different approaches to the teaching and learning process in a digital world. We think that in that process of teaching and learning there must always be a place for creativity, for the introduction of meaning, and for the creation of nonlinear knowledge.

Keywords : Learning objects, situated learning, creation of knowledge.

“Uno de estos días pondré por escrito algunas fases de mi vida como escritora; y explicaré lo que ahora me limito a resumir (...). Jamás podré olvidar el día que escribí “La marca en la pared”, todo de golpe, como si volara, después de que me mantuvieran picando piedras durante varios meses (...). Cómo temblé de emoción.”

Virginia a Ethel, 16 de octubre de 1930.
Tomado de Marder (2000/2001) pp. 53-54.

¿Puede ser explicado un acto creativo, como el que describe Virginia Wolf en su diario, a partir del concepto de “objeto de aprendizaje” tal como lo propone, por ejemplo Merrill y Research-Group (1996) en un trabajo que expresa los presupuestos que otros autores, quizás estrechamente relacionados a la psicología cognitiva, aceptan también: “Asumimos que la materia que ha de ser enseñada son los símbolos manipulados por un algoritmo y representan los datos del programa del ordenador” (p. 7). Nos parece estar ante dos modelos de acercarse al conocimiento radicalmente distintos, no sabemos si incompatibles, pero sobre los que, en cualquier caso, merece la pena reflexionar. Pensemos un momento lo que parece esconderse tras los dos textos citados.

- Virginia describe su proceso literario a través de una metáfora: escribe “como si volara”, “temblando de emoción”. No cabe duda que aquí no termina el proceso, ella misma nos dice en su diario que examinaba y daba forma a sus ideas “a la luz de la razón”. Trabajaba sobre los parámetros de claridad y coherencia y así lo percibimos en sus trabajos, una vez que eran publicados tras costosas horas de reflexión y corrección. Pero este trabajo intelectual, realizado desde lo que habitualmente se entiende como pensamiento analítico procesos difíciles de describir en un lenguaje formal, intensas y personales percepciones que posteriormente se reelaborarán.
- Merrill y Richards (2002) proponen un modelo en el que el aprendizaje se explica desde presupuestos formalistas. Los recursos de aprendizaje se utilizan en contextos digitales y pueden ser reutilizados en distintos contextos instruccionales. Podemos hablar incluso de plantillas que se vacían de contenido, pero mantienen la forma, y se llenen después de nuevos elementos.

Nuestro objetivo en estas páginas es mostrar cómo el concepto de “objeto de aprendizaje” tal como se propone en este modelo, necesitaría ser complementado o ampliado desde otras perspectivas si es que tratamos de educar ciudadanos

capaces de transferir su conocimiento a nuevos contextos, de crear y de dar respuestas innovadoras a las exigencias que plantean las situaciones del trabajo especializado y de la vida cotidiana.

¿Modelos de aprendizaje complementarios?

Cabe pensar que la educación ha estado dominada por modelos inspirados en la psicología ya clásica de Piaget (Brown & Smith, 2003; Carpendale & Muller, 2004) o, más recientemente, en otros enfoques inspirados en el conductismo (Reigeluth & Frick, 1999) o la psicología cognitiva (Resnick, 1997; Shultz, 2003). Conscientes de resumir estos enfoques como punto de partida para la discusión, para el explicar el desarrollo y el aprendizaje, podríamos aceptar de forma excesivamente simplista y general que asumen algunos de los principios que enumeramos a continuación.

1. El desarrollo y el aprendizaje suponen un progreso hacia lo que se considera estados superiores de conocimiento.
2. Interesan fundamentalmente los procesos descontextualizados de conocimiento y su generalización.
3. La psicología quiere construir un sujeto universal y predomina el pensamiento analítico como instrumento metodológico.
4. Los contextos aparecen claramente separados y se asume que el significado es relativamente independiente de la situación donde se genera la actividad
5. La construcción del significado se entiende como un proceso individual, o al menos interpersonal, pero casi nunca institucional.
6. Se hace hincapié en el sujeto o en la persona que aprende y en los contenidos que ha de recibir, pero no en el contexto en que se genera el conocimiento
7. Se valoran habilidades relacionadas con la cultura occidental y sobre todo aquellas que la escuela ha enseñado tradicionalmente, fijémonos en la importancia de la lengua y la matemática
8. Se trabaja desde un modelo donde el significado de la situación que se investiga está construido por el investigador
9. Interesan más las leyes universales del desarrollo y sus principios generales que el hecho de descubrir el significado preciso de la actividad en contexto.
10. Los elementos del modelo se consideran variables que interactúan entre sí y sus líneas predominantes se orientan hacia el sujeto que aprende o enseña.

Rogoff y Lave (1984) hace ya más de veinte años publican un volumen que incluye toda una serie de trabajos que, a nuestro juicio, representan un nuevo paradigma. El título dice ya mucho tanto de lo que contiene el volumen como de lo que representa: *“Conocimiento cotidiano. Su desarrollo en el contexto social”*. Por una parte, nos hace ver que lo que conocemos en la vida diaria puede ser objeto de estudio con interés por sí mismo, por otra, señala en qué medida el conocimiento se construye en un contexto donde adquiere su significado. Rogoff nos lo indica con claridad al iniciar el volumen:

“(…) el desarrollo cognitivo se ha preocupado en exceso de describir los cambios en los estados mentales que se asume ocurren en el individuo con independencia de influencias contextuales” (p.1).

Poco a poco los psicólogos fueron insistiendo en la importancia del contexto en las actividades cognitivas. Se observó, por ejemplo, que determinadas tareas que plantean dificultad en el laboratorio no suponen ningún problema en la vida real. De estos modelos podríamos asumir los siguientes principios como punto de partida.

1. Se han fijado en los escenarios cotidianos donde se produce la actividad cognitiva, considerando la interacción que las personas mantienen con los demás, el uso de instrumentos y los esquemas de acción proporcionados socialmente.
2. Los individuos, habitualmente en unión con otras personas y siempre guiados por normas sociales establecen metas, negocian los medios apropiados para lograrlas y se apoyan mutuamente para llevar a cabo sus tareas.
3. El contexto social incide en la actividad cognitiva desde una doble perspectiva.
 - a. La historia sociocultural aporta instrumentos y prácticas que facilitan lograr las soluciones a los problemas.
 - b. La interacción social inmediata estructura la actividad cognitiva individual.
4. En este sentido puede decirse que el contexto social, la cultura y la historia canalizan, conforman y transforman el desarrollo cognitivo.

Tomando como punto de partida esta segunda perspectiva reflexionaremos ahora sobre lo que puede significar explorar el aprendizaje considerando el escenario en que tiene lugar y cuales son sus consecuencias si buscamos explorar escenarios digitales de aprendizaje.

Buscando una perspectiva contextual del aprendizaje en la universidad

Nos interesa reflexionar a partir de algunas experiencias que actualmente llevamos a cabo en la universidad buscando construir nuevos escenarios de aprendizaje cuando utilizamos instrumentos informáticos. Seguimos de cerca una propuesta muy reciente de Paul Gee (2003). Dos conceptos tomados de este autor resultan especialmente interesantes para definir nuestros escenarios. Nos referiremos a ellos brevemente.

En primer lugar, aceptamos que el aprendizaje tiene lugar en *comunidades de práctica*, concepto que tiene sus raíces en la antropología y comenzó a introducirse en el campo educativo a partir de los trabajos de Lave y Wenger (1991). Considerada como un contexto en el que construir el conocimiento, una comunidad de práctica se define por la participación de los individuos en las prácticas, valores y significados de un grupo definido social, histórica y culturalmente. La participación en la práctica es el concepto clave que une el entorno social e histórico-cultural con el desarrollo cognitivo del individuo. Pero para comprender la construcción del conocimiento nos ocuparemos también de otro concepto, el de *dominio semiótico*, entendido como un conjunto de prácticas en las que están presentes el uso de múltiples medios simbólicos (lenguaje escrito, imágenes, sonidos, fórmulas matemáticas, gestos, artefactos, etc.) para comunicar distintos significados. Desde este punto de partida presentaremos cuatro conceptos diferentes, contribuyen a definir modelos de aprendizaje en un universo digital.

1. El concepto de *significado situado*, que considera cómo las personas enseñan y aprenden desde procesos en los que la búsqueda del significado ha de entenderse incorporada a la experiencia y nunca desde una perspectiva descontextualizados. Progresivamente será necesario ir descubriendo las posibilidades de generalización. Nos alejamos de procesos generalistas que toman la forma de un proceso “abajo – arriba”, o viceversa. La importancia del contexto como elemento esencial en la construcción del significado.
2. La construcción del conocimiento se relaciona estrechamente *con una práctica repetida y en interacción con otras personas*. Aprender supone jugar con identidades y posibilidades de forma que el que aprende tiene ante sí distintas elecciones.
3. En este contexto resulta especialmente relevante el concepto de *colaboración y la importancia del grupo social como contexto de aprendizaje*. Construir

nuevos conocimientos supone, participar de determinados dominios semióticos y también interactuar en grupos humanos con intereses semejantes. El aprendizaje se produce de forma que los que aprenden piensan conscientemente y reflexionan sobre el mundo, sin rechazar otras identidades, habilidades o afiliaciones sociales y yuxtaponiéndolo a *nuevos modelos*, que pueden entrar en conflicto o relacionarse con ellos por múltiples caminos.

4. Finalmente, es importante señalar que aprender implica ciclos de prueba en el mundo, reflexionar en y sobre la acción, de forma que se formen hipótesis, se acepten y se repiensen. pensar, resolver problemas y conocer es algo que se almacena en los objetos materiales y en el entorno. Los aprendices “hacen funcionar su mente” en otras cosas, combinando los resultados de su pensamiento con el conocimiento almacenado en objetos materiales y en el mundo, para lograr así efectos más poderosos.

A modo de conclusión

Nuestro objetivo no ha sido aportar “verdades cerradas”, sino proponer un marco de discusión que facilite la integración de aproximaciones muy distintas al hecho de aprender y enseñar en un mundo digital. Quizás ahora se entienda mejor el título general que organizaba estas reflexiones.

¿Por qué perfumes de mujer para tratar de ir más allá de los “objetos de aprendizaje”? Quizás porque seguimos pensando que en la enseñanza y el aprendizaje debe quedar siempre un sitio para la creatividad, la introducción del significado y la construcción no lineal del conocimiento. Prescindir de todo ello nos parecería un olvido imperdonable.

Fecha de cierre de la redacción del artículo: 29 de abril de 2005

Cita bibliográfica del artículo

Lacasa, P. y Martínez, R. (2005, Mayo). “Perfumes de mujer”: más allá de los “objetos de aprendizaje”. *RED. Revista de Educación a Distancia, número monográfico II*. Consultado (día/mes/año) en <http://www.um.es/ead/red/M4/>

Referencias

- Brown, T., & Smith, L. (Eds.). (2003). *Reductionism and the development of knowledge*. Mahwah, N.J. :: L. Erlbaum,.
- Carpendale, J. I., & Muller, U. (Eds.). (2004). *Social interaction and the development of knowledge*. Mahwah, N.J. :: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gee, J. P. (2003). *What videogames have to teach us about learning and literacy*. Houndmills, U.K.: Palgrave Macmillan.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Marder, H. (2000/2002). *The measure of life: Wirginia Wolf's last years. Traducción cast. de Eduardo Hojman. Virginia Wolf. la medida de la vida. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora S.A.* buscar: Cornell University Press.
- Merrill, M. D., & -Research-Group, I. (1996). Instructional Transaction Theory: An Instructional Design Model based on Knowledge Objects. *Educational Technology*, 36(3), 30-37.
- Reigeluth, C. M., & Frick, T. W. (1999). Formative research: A methodology for creating and improving design theories. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*. (pp. 5-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Resnick, L. B. (Ed.). (1997). *Discourse, tools, and reasoning : essays on situated cognition*. Berlin ; New York: Springer.
- Richards, G. (2002). Editorial: The Challenges of the Learning Object Paradigm. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 28(3, Fall / automne), Buscar la web de donde lo saque.
- Rogoff, B., & Lave, J. (Eds.). (1984). *Every day cognition. The development in social context*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Shultz, T. R. (2003). *Title Computational developmental psychology*. Cambridge, Mass.: MIT Press.