

"Scent of women": beyond "objects of learning"

Pilar Lacasa

Universidad de Alcalá, Spain

Abstract. Our presentations focus on how the concept of "objects of learning" as proposed by Merrill and his research group (1996) needs to be complemented or extended from other perspectives, especially if we want to educate new citizens in a digital world. These people need to be capable of transferring their knowledge to new contexts, to create innovative answers, and to face up to the requirements that raise the situations of their daily life. Why does "scent of women" attempt to go beyond "objects of learning"? We think that it is probably education must always consider creativity and meaning rather than merely a linear construction of knowledge. To do without all these dimensions of the learning processes would be an inexcusable unconsciousness.

“Perfumes de mujer”: más allá de los “objetos de aprendizaje”¹

Pilar Lacasa

Universidad de Alcalá, Spain

“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 (2000/2002) 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

¹ En este trabajo se realiza la presentación conjunta de las contribuciones presentadas al Simposio por Pilar Lacasa, Raquel Vélez, Soraya Sánchez (“Objetos de aprendizaje y significado”); Leonor Margalef (“Construcción de objetos didácticos: buscando un marco de referencia desde la complejidad de entornos educativos”); Laura Méndez (“La creación de un nuevo entorno educativo. El reto de un Practicum a distancia”); y Laura Rayón (“La colaboración como contexto social de aprendizaje: la construcción y recreación compartida del conocimiento en entornos virtuales”).

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 experiencias que, desde cuatro conceptos diferentes, contribuyen a definir modelos de aprendizaje en un universo digital.

En el trabajo de Pilar Lacasa, Raquel Vélez y Soraya Sánchez rastrea el concepto de *significado situado* considerándolas 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. Para mostrarlo expone una experiencia realizada en la Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad de Alcalá. Exploramos los contenidos que el profesorado propone en sus programas didácticos y, a partir de un análisis cualitativo de los núcleos de conocimiento realizado con la aplicación informática “NUDIST VIVO” mostramos cómo si bien muchos profesores pueden utilizar lo que podría considerarse “el mismo objeto de aprendizaje”, éste adquiere sentidos diferentes en función del contexto general del programa docente de cada profesor. Un análisis del discurso de estos programas nos permitirá descubrir la importancia del contexto como elemento esencial en la construcción del significado.

Leonor Margalef, en su presentación sobre la *Construcción de “Objetos didácticos”*: *Ideas valores y creencias del profesorado*, analiza una experiencia que actual-

mente lleva a cabo en la Universidad de Alcalá en el marco de procesos de formación del profesorado. Mostrará cómo los profesores construyen *el conocimiento a través de una práctica repetida y en la experiencia, en relación con grupos afines*. Aprender supone jugar con identidades y posibilidades de forma que el que aprende tiene ante sí distintas elecciones.

Laura Rayón, se fija en el concepto de *colaboración y en 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.

Laura Méndez, explora el papel de la práctica en la construcción del conocimiento. Mostrará cómo 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.

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: Virginia Woolf'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.