

APRENDIZAJES SOPORTADOS CON TIC: ¿QUÉ COMPARTEN MAESTROS Y ALUMNOS?

SÁNCHEZ ROSETE LAURA
Universidad Pedagógica Nacional

RESUMEN: ¿Cómo se comparten, entre maestros y alumnos, los aprendizajes logrados cuando se desarrolla una estrategia soportada en la web? Este artículo es parte del reporte una investigación exploratoria en una escuela secundaria para identificar, analizar e interpretar si se aprende algo más que los contenidos escolares en un ambiente digital y cómo es reconocido por los alumnos y valorado por los maestros. El supuesto formulado desde los inicios de esta investigación es que cuando se trabaja con el soporte tecnológico, los aprendizajes implicados amplían sus referencias, hacia las competencias digitales, los saberes encontrados en

Internet, y las nuevas forma de expresarlos. Por tanto no son sólo los aprendizajes escolares expresado en el currículo. En este artículo se presentan resultados parciales que permiten apuntar algunas ideas de qué comparten y qué no comparten alumnos y maestros, y explicar cuándo y porqué se dan esas diferencias, para sacar conclusiones de algunos de los aspectos que desde la institución limitan la incorporación de las TIC en la vida escolar.

PALABRAS CLAVE: Aprendizajes Virtuales, saberes compartidos, limitaciones institucionales.

Introducción

La integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a la educación básica, se ha presentado como una acción que naturalmente habrá de incidir en la mejora de su calidad. Sin embargo se tiene evidencias diversas de que no se dan grandes cambios en el hacer del docente al integrar las TIC (Sánchez 2006, 2011, Sancho 2012), lo que muestra que no ha sido eficaz la forma en la que se han incorporado estas tecnologías en el trabajo del aula. Por otro lado, se constata que los jóvenes adquieren competencias tecnológicas tan sólo por su convivencia cotidiana con ellas (Piscitelli 2009). Luego entonces parece imperioso que la escuela genere un marco pertinente de medidas institucionales que permitan integrar las nuevas competencias ligadas a las TIC,

competencias que serán reclamadas a los jóvenes para ser parte de la sociedad de la información.

¿Hasta dónde será posible que entre maestros y alumnos se comparta esta idea de renovación? Se formula la idea de que cuando se trabaja con el soporte tecnológico, los aprendizajes implicados no son los aprendizajes escolares expresado en el currículo, sino que se combinan los aprendizajes que fueron adquiridos en el marco de la institución, y otros fuera de la escuela. Intriga explorar cómo son expresados y valorados estos, por profesores y alumnos, en procesos formativos en ambientes virtuales.

La presente investigación no es un inventario de lo que suponemos está inscrito en el currículo, o de lo que se dice aprenden hoy los jóvenes, sino un estudio cualitativo del hacer escolar al integrar las TIC.

Los objetivos de esta investigación se establecieron de la siguiente manera:

Objetivo General

Analizar qué tipo aprendizajes tecnológicos, escolares y culturales logran estudiantes y profesores de Secundaria, cuando se desarrollan estrategias de integración de TIC en el tratamiento de contenidos específicos.

Objetivos específicos

- Llevar a cabo una estrategia formativa soportada con TIC para recuperar la expresión de los saberes, de estudiantes y profesores de escuela secundaria en la que se propone la integración de TIC en el tratamiento de contenidos escolares y en el establecimiento de nuevas competencias.
- Caracterizar los aprendizajes logrados por los alumnos a través de productos específicos.
- Caracterizar las experiencias pedagógico-culturales desarrolladas por los profesores, que han participado.

Preguntas de investigación

De acuerdo a estos objetivos se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué tipo aprendizajes se comparten entre alumnos y profesores al llevar a cabo un Programa de instrucción soportado en TIC?

- ¿Cuáles son el tipo de relaciones con los saberes implicados que establecen alumnos y maestros desde la cultura escolar?
- ¿Cuáles son los rasgos culturales, experienciales y escolares, de ambos tipos de sujetos, que se relacionan con esos aprendizajes?

Desarrollo

El estudio de la integración de las tecnologías a la escuela se ha dado desde diferentes focos de atención. Para los propósitos de esta investigación, el foco está en el análisis de los aprendizajes que comparten alumnos y maestros cuando utilizan las TIC, explicar cuándo y por qué no se comparten alguno de ellos y sacar conclusiones de lo que institucionalmente limita la incorporación de las TIC en la vida escolar.

¿Qué entendemos por aprendizajes compartidos?

El aprendizaje como concepto es parte de la problemática psicológica. Definir qué es el aprendizaje y las variaciones en la explicación de este acto se ubica desde diferentes teorías Psicológicas. Existe dentro de esta problemática una tradición que pone el énfasis en el contexto, considerando que este es clave para el aprendizaje. De manera particular Vigotsky (1988) refiere el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) para marcar que para aprender lo más conveniente es reflexionar sobre la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. De igual manera Ausbel y Novack (1989) enfatizan que las posibilidades de construcción de un conocimiento del sujeto que aprende van de la par de las posibilidades de acompañamiento del docente.

Sin embargo también se ha observado que este acompañamiento no es lo que naturalmente ocurre en la escuela. Chevalard (1991), señala que no es tan fácil crear esta situación de proximidad porque existe siempre una diferencia entre el saber a enseñar y el saber que se aprende.

La noción de saber poner en juego una relación valorativa que difiere entre maestro y alumno. Qué es el saber para el docente y qué sabe el alumno en relación a sus competencias tecnológicas, no se valora, porque no son saberes escolares que se hayan sido incorporados a la cultura escolar (Pérez Gómez 2010). Para el alumno lo que se aprende en la escuela no es lo que le demanda la sociedad en la que habita. La noción

de saber nos permite además recuperar la tradición sociológica a través de la cual se propone al saber escolar como el producto de relaciones de poder político, de luchas ideológicas y del saber epistemológico dominante (Harlé 2010)

En este marco, en la presente investigación el aprendizaje compartido se ha considerado no sólo desde el referente del sujeto que aprende. Se habla de aprendizajes compartidos como lo que se espera que el alumno logre a partir de la visión del docente, lo que nos permite poner en relación los saberes a enseñar, (Chevalard 1991), los saberes escolares, lo que ha sido instituido (Pérez Gómez 2010) y lo que el estudiante pone en evidencia a través de productos específicos.

Para efectos de esta investigación uno de los aprendizajes escolares que centraron las intervenciones previstas fueron: aprendizajes de la materia de Geografía (Soto 2006 y Arroyo 2006), y aprendizajes sobre escritura digital (Cassany D. 2009; Gutierrez M. 2003).

Estos dos tipos de aprendizajes nos permiten crear una situación de contrastes, caracterizada como: aprendizajes escolares delimitados en el programa de estudios, los casos de Geografía, y aprendizajes no expresados en el programa pero que son abiertos y que se adquieren dentro y fuera de la situación escolar, la escritura digital.

Metodología

La fase de intervención se llevó a cabo para recabar los productos de los estudiantes que participaron en un programa de instrucción soportado en una Webquest para desarrollar aprendizajes de Geografía. De ellos se tienen registros de siete trabajos parciales, una encuesta inicial y otra final.

Una vez que se obtuvieron los datos entre los estudiantes, se definieron los casos de estudiantes que corresponden a dos de excelente, y otros dos de baja ejecución. La investigación fue definida como un estudio exploratorio de casos múltiple, con la finalidad de contrastar las características que los hacen similares o diferentes.

Los casos maestros son dos maestros que conocen la intervención que se llevó a cabo. Se cuenta además, con los registros de observaciones de diferentes sesiones de

trabajo, y de las entrevistas: a la maestra de otro grupo de geografía y la de la maestra que planeó y llevo a cabo la webquest, sustentante de una tesis de maestría de la UPN.

Para los casos de alumnos, sus aprendizajes son de Geografía, se tienen 7 productos específicos: un esquema, un collage, un mapa, un test, un tríptico, un anuncio en audio digital y un blog. Las actividades que realizaban para obtener estos productos se encuentran organizadas sobre la base de: reconocer los conceptos básicos del tema y ejemplificarlos en el contexto de vida cotidiana, la ubicación geográfica de los fenómenos estudiados en la escala local; se contesta un test sobre la importancia de la prevención a nivel familiar y escolar; se elabora un tríptico donde se les solicita presentar de forma organizada un plan de protección civil para ser difundido en la comunidad; se elabora un anuncio digitalizado en audio para promover una cultura de prevención, y finalmente, se solicita abrir un blog para presentar los trabajos.

Estos productos permiten valorar y clasificar los casos de acuerdo al criterio de: óptimo –resuelve lo que se le solicita; suficiente cuando no llega a cubrir de buena forma lo solicitado, caracterizados por la maestra que guío la intervención.

De la alfabetización tecnológica de los alumnos caso, se da una valoración de “uso corriente” para ambos, en cuanto dicen tener un manejo de la paquetería básica de Microsoft, tienen una cuenta de correo electrónico, se da la variante de acceso a internet en casa, y de si pertenecen a una red social.

El caso de docentes, está hecho con las entrevistas y observaciones de dos maestros que dan su opinión sobre el trabajo con los alumnos, qué aprendizajes valoran y cuáles minimizan, qué valoran de la alfabetización y la escritura digital, qué reconocen que los alumnos aprenden fuera de la escuela y qué de ello puede ser útil para las tareas escolares, en qué fundamentan la importancia de su materia, qué elementos didáctico pedagógicos consideran son tomados en cuenta. Se tienen además los escritos de tesis de la maestra que idea y lleva cabo la intervención y los registros de las observaciones de cómo fue esta intervención. Otra fuente, son planes y programas de estudio. Como parte del discurso institucional.

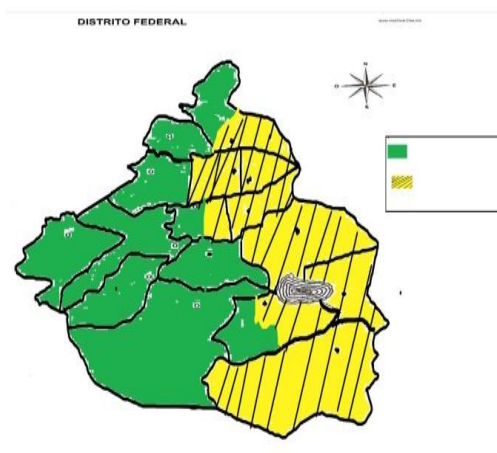
Resultados

En este artículo se presentan los resultados relativos a algunos de los aprendizajes que valoran y cuáles minimizan y qué valoran de la escritura digital. En otros artículos se presenta y se discute lo concerniente a las formas didáctico pedagógicas que dicen fundamentar su tarea.

Relativo al Caso de los alumnos analizados, dicen tener condiciones similares en cuanto a su alfabetización tecnológica, sin embargo hay diferencias en los productos entregados. Los productos vistos desde su presentación visual, muestran diferencias de composición estética.

Su diferencia como Caso está dada por la calificación de óptimo y suficiente y obedece al manejo de información. Para el Caso óptimo, en sus primeros productos, lo que tiene es la esquematización solicitada. El Caso “suficiente”, tiene información pertinente (protección civil, riesgo, vulnerabilidad) pero no es la solicitada y, no está esquematiza como se le había demandado. Sin embargo, a decir de la maestra, este Caso tampoco está totalmente perdido.

Los Casos y como se enuncian, se definieron por la maestra responsable de la intervención, por lo que resulta interesante que el juicio “menos bien, suficiente”, para nombrar, uno en oposición a otro, obedece a que no se encontraron los elementos solicitados “ordenar de forma jerárquica la información concerniente a la clasificación de los tipos de riesgo, y dar ejemplos de los riesgos solicitados, naturales y antrópicos”. Por parte del docente no hay una descalificación total: pésimo en oposición a óptimo. Sino que se definió el término “suficiente” y en la mayor parte de los casos referido como que “falta de algo”; de lo que se le solicitó. Por ejemplo, en relación al tríptico, su cuarto producto, nos menciona. “aparecen enunciadas seis medidas, en la segunda cinco y en la tercera tres, es decir, no logra incorporar el número de recomendaciones solicitadas para cada sección y las recomendaciones seleccionadas”. Sin hacer reparo en la caracterización de las medidas. Sin señalar que hay la mención de medidas incoherentes, “por ejemplo: “Comprar un seguro que incluya un hogar seguro”. Se hace mención, tan sólo, a que se encontraron medidas en otra lógica “instale tapones para sellar los desagües...”, en el caso de inundación.



Parecería que nos ubicamos ante una situación transaccional: “la coexistencia y la articulación de esas dos versiones: la versión oficialmente enseñada y la versión cuyo conocimiento se exige al enseñado” (Chevalard 1991). En la versión que se exige al enseñado, encontramos otros elementos a los solicitados, porque son los que el alumno encontró en web.

Algunos de ellos son pertinentes, por lo que se abre el margen de lo que el docente acepta de parte del alumno. En otros la maestra hace un encubrimiento de lo que dice que está bien. Por ejemplo, en la presentación de los casos la maestra afirma que para el caso suficiente la ejecución en torno a la ubicación de zonas de riesgo en un mapa es buena: “El Caso B Suficiente, hace una interpretación adecuada de los mapas sugeridos para esta actividad. Se señala correctamente a las zonas donde se presenta el riesgo de inundación y el riesgo de sismos. Hace uso de la simbología indicada en esta actividad, de acuerdo al tipo de riesgo a que es susceptible en el D.F...” (TMI, p19), y en el siguiente párrafo relativiza la precisión de dicha ejecución y nos dice: “El Caso B Suficiente, señala en el mapa del D.F. la distribución aproximada de las zonas con riesgo de desastre de sismos e inundaciones. No aparece con la simbología recomendada, una pequeña área del mapa perteneciente a las delegaciones del norponiente de la ciudad (Gustavo A. Madero, Azcapotzalco y Miguel Hidalgo), por su parte, la delegación Milpa Alta, que no debió ser señalada, aparece como zona de riesgo de sismo y de inundación” (TMIp 20). Cómo se observa en la figura adjunta, efectivamente aparece como “casi bien”, parecería que la valoración contradictoria tiene una consideración de la aproximación, de lo que esperaba.

El calificativo de suficiente incluye el reconocimiento de una ejecución que se “aproxima” a lo solicitado. Que se describe y califica ambiguamente. Parece una tarea que hace evidente, que el aprendizaje esperado tiene un margen de expresión no contemplado. Al parecer la integración de las TIC coloca al docente en el dilema de acrecentar las diferencias en esa situación transaccional, porque se integran otros saberes, otra forma de expresión (el caso del mapa, del tríptico incompleto, de la ausencia de ejemplos). Lo que el alumno entrega como producto, lo que ha aprendido, es valorado

por la información contenida relativo al tema, y descalificada en tanto no es la “versión oficialmente enseñada”.

Pero cómo puede el docente integrar en su hacer, lo que el alumno encontró en web y que ella no valora (información relativa a la vulnerabilidad, riesgo, protección civil). Parece una tarea no evidente, porque tan sólo se califica: insuficiente y arguye en términos de falta de tiempo, falta de comprensión de la instrucción, sin reparar en expresados. Sin reparar que se tiene que trabajar con ello, porque ahora se hace parte del entono.

De la misma manera ocurre en la escritura digital con los formatos seleccionados, tipo de letra y contrastes de color, parecen habilidades muy simples, pero su efecto de cómo se ve en pantalla es mejor en el Caso Óptimo. El establecimiento de criterios de presentación, tanto del contenido de un mensaje como su presentación en escritura digital es algo que no se trabaja por el docente. Es fácil y recomendable trabajar en las presentaciones de los alumnos estos aspectos, tal y como se exige la precisión de los conceptos que se desea que expresen.

Coincide para el Caso óptimo, una mejor presentación estética, para el Caso suficiente su presentación es menos atractiva. Se puede asegurar que a menor alfabetización digital, aunque de esta se requiriera un mínimo, son mayores las dificultades para hacer presentables los aprendizajes de geografía, simplemente porque la expresión de sus productos eran bajo un formato digital. La experiencia de la escritura digital en la escuela es escasa, la escuela no favorece que se aprenda por su propia cuenta. Ahí no utilizan libremente las máquinas, ni tienen una retroalimentación de lo que se presenta. Pero no se tiene retroalimentación de la maestra de Geografía, ni en escritura lingüística y menos en escritura digital, parecería que hay interés sólo por tener en cuenta los contenidos escolares de la materia que se imparte, tal y como se han solicitado, aunque otros aprendizajes se integran en que el alumno expresa.

Estas impresiones, la no retroalimentación hacen relevante el posicionamiento de los alumnos, ellos están haciendo imaginariamente lo que la escuela espera de ellos. Imaginariamente ellos hacen bien sus tareas, las entregan cuando están satisfechos. En espera de quedar bien con el maestro, el Caso suficiente, suma frases retóricas: “proteger

a los menores de edad porque son el futuro de México”. En el entendido de que está bien, este Caso, al entregar su trabajo, y en tanto no es común una retroalimentación de sus errores, manifiesta que “puede compartir su blog con el presidente”.

Conclusiones

Los productos esperados son vistos de acuerdo a la versión del saber a enseñar, son calificados como completos/incompletos, (óptimo o suficiente), y sus diferencias más notables son en relación al manejo de la información: su selección, su presentación, su organización y el marco o esquema en el que es comunicado, es lo que pesa para su valoración. Esas capacidades de síntesis, esquematización, pertinencia en el contenido, son relaciones metacognitivas, pero éstas relaciones no se trabajan, ni se da una retroalimentación de forma específica. Lo que se tiene presente para la valoración es su relación temática. En su didáctica, en el programa de instrucción, no hay momento para compartir lo que se tiene en la cabeza, para tener retroalimentación, rehacer, para comparar con pares. Lo que se valora no se trabaja de manera directa.

Los aprendizajes de Geografía en la misma institución se enuncian y se viven de manera muy generales: “localizar, comprender, diferenciar” y su relación temática. La mayor parte de esos aprendizajes se acercan a aprendizajes declarativos; relacionar conceptos, comprender, explicar. Estos rasgos, no se mejoran en la actualización de planes y programas de estudio, en el plan de estudios anterior y en el vigente se generan confusión, no es el docente quien se enreda, sino que está inscrito de manera confusa en el discurso institucional. Lo mismo ocurre con los aprendizajes soportados en un ambiente virtual, no son aprendizajes escolares, de manera muy especial lo relativo a la escritura digital, no hay lugar en el que se pueda tener una referencia de en qué consisten estos.

Si no hay estrategias creativas de cómo integrar las TIC, el docente no tiene por qué valorar los aprendizajes implicados en un ambiente virtual, por no están incorporados a la cultura escolar. Amén de que la experiencia de aprendizajes soportados en un ambiente digital en la escuela es escasa, la escuela no favorece que los alumnos aprendan por su propia cuenta, en aquello en lo que se tengan interés, aunque sea la misma escritura digital, hasta que esta sea parte de los contenidos escolares, porque la sociedad del conocimiento lo reclama de manera cada vez más contundente.

Referencias

- Ausbel D, Novack J, Hanesian H. (1989) *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.
- Arroyo, F. (2006) *“Una cultura geográfica para todos: el papel de la geografía en la educación primaria y secundaria*. En: Geografía de México y del Mundo. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria.
- Cassany, Daniel (comp.) (2009) *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona, España: Paidós Educador.
- Chevalard Yves (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Traducción Claudia Gilman. Edit. Aique. Argentina
- Gutierrez M. (2003) *Alfabetización digital: algo más que ratones y teclas*. Ed. Gedisa, Barcelona, España.
- Harlé Isabelle (2010). *La fabrique des savoir scolaires*. La Dispute/Snéditt. Paris, France
- Pérez Gómez, A. (2010) *Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre* En Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. No 68 (24,2). Zaragoza (España) Agosto, p 17-36
- Pscitelli A. (2009) *Nativos Digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Ed. Santillana
- Sánchez R L (2006) *El Programa Enciclopedia visto por los maestros*, En Revista Mexicana de Investigación Educativa Enero-marzo 2006 No. 28
- Sánchez, R L (2011) *Cambios de las prácticas docentes al integrar las TIC*. En Suárez, Enfoques multidisciplinares sobre comunicación, tecnología y educación. Horizontes educativos UPN, México
- Sancho Gil JM, Alonso Cano C (2012) *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas. La educación y las tecnologías de la información y la comunicación*. Ed Octaedro S.L. Barcelona, España
- Vygotsky Lev S. (1988) *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Quinto Sol. México