



Para citar esta obra:

Bustos, S.A. (2005) Búsqueda y usos de información en Internet como estrategias de aprendizaje. Un estudio con alumnos universitarios en modalidades presencial y abierta-en línea. Investigación Psicoeducativa-Recursos computarizados en Educación. Documento de trabajo interno.

Búsqueda y usos de información en Internet como estrategias de aprendizaje. Un estudio con alumnos universitarios en modalidades presencial y abierta-en línea.

Proyecto de Investigación: Alfonso Bustos

UNAM-Investigación Psicoeducativa

UB-GRINTIE

Becario Alban: E04D038009MX

Noviembre, 2005

Introducción.

En los últimos años, algunos de los discursos sobre educación, sus problemáticas y los tópicos que la definen, se concentran en dos aspectos centrales: la noción de estrategias de aprendizaje y la participación cada vez más evidente de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Considerando ambos aspectos, la psicología de la educación se ha preocupado por cuestiones como: dar respuesta a las nuevas demandas sociales de formación, atender a un nuevo perfil de estudiante y participar de los cambios educativos (Pozo, Monereo, Castelló; 2001), comprender lo que se ha dado en llamar la educación del siglo XXI y las funciones que les son designadas (Pozo, Monereo; 1999), así como estudiar y analizar a fondo los impactos que las TIC's tienen, han tenido y tendrán en distintos aspectos de la sociedad que ha sido denominada de forma general desde la idea inicial de una "sociedad de la información", hasta la más compleja y menos demostrada "sociedad del aprendizaje" o "sociedad del conocimiento" (Monereo, Pozo, Castelló, 2001; Coll y Martí, 2001; Scardamalia y Bereiter, In press, 2004).

Dos son los problemas que se deducen de estas preocupaciones: que la escuela logre "...promover la capacidad de los alumnos de gestionar sus propios aprendizajes, adoptar una autonomía creciente en su carrera académica y disponer de herramientas intelectuales y sociales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida." (Pozo y Monereo, 1999, p.11). Y que desde los espacios educativos seamos capaces de comprender y definir las potencialidades de las TIC's para impactar en los procesos de enseñanza y aprendizaje y sobre todo en los procesos de construcción del conocimiento (Coll y Martí, 2001, p. 648)

Nuestro interés en este proyecto se enfoca en abordar la noción de estrategias de aprendizaje desde las propuestas de Pozo, Monereo y Castelló; presentar algunas líneas de conexión entre dicha noción y las TIC's y, plantear finalmente, un bosquejo de nuestro propio proyecto de investigación al respecto de los contextos escolares que hacen uso de las

TIC's, específicamente en contextos de enseñanza-aprendizaje universitarios tanto presenciales como en línea.

¿Por qué una visión estratégica del aprendizaje y la enseñanza?

Como ya se mencionaba, la sociedad actual se caracteriza por una nueva forma en la que nos relacionamos con el conocimiento. Pozo y Monereo (1999) la caracterizan como la sociedad de la información, del conocimiento múltiple y del aprendizaje continuo. Al mismo tiempo alertan, como otros autores, sobre la necesidad de comprender que la información no siempre se convierte en conocimiento, que entre una y otro hay un largo camino y que la preocupación fundamental estriba en saber si puede ser utilizada o no, y cómo, para resolver un problema. Frente a este escenario se plantean aspectos tan relevantes como garantizar que las personas adquieran habilidades que les ayuden a establecer criterios de calidad y fiabilidad ante la cantidad ingente de información, que se desarrollen estrategias conscientes y efectivas de selección y búsqueda que promuevan un uso deliberado y estratégico, pero sobre todo, que los ciudadanos futuros, los estudiantes, desarrollen una serie de estrategias de aprendizaje diversas y variadas, que les permitan no sólo buscar y seleccionar la información, no sólo saber organizarla y darle sentido, si no que les asistan para reconocer un problema o dificultad de aprendizaje y frente a ello, planificar una serie de acciones específicas para solucionarlo (Monereo, 2001; Pozo, Monereo y Castelló, 2001; Monereo, Pozo, y Castelló, 2001; Coll y Martí, 2001).

Todos estos aspectos son nuestra primera respuesta a la pregunta que nos planteábamos al inicio de este apartado, pregunta que resumimos con esta idea: el sistema educativo debe optar por formar a los futuros ciudadanos "...para que sean aprendices más flexibles, eficaces y autónomos, dotándoles de capacidades de aprendizaje y no sólo de conocimientos y saberes específicos...debe ayudar a los alumnos a adquirir estrategias y capacidades que les permitan transformar, reelaborar, y en suma, reconstruir los conocimientos que reciben" (Pozo y Monereo, 1999). La noción estratégica del aprendizaje y la enseñanza, da respuesta entonces a esta nueva cultura del aprendizaje, a esta visión en la que el aprender a aprender es fundamental en todos los ámbitos educativos.

Ahora bien, nuestra segunda respuesta emana de la evolución en la investigación psicológica respecto de los procesos cognitivos, específicamente desde la evolución que la noción de estrategias de aprendizaje ha tenido hasta adquirir la relevancia que ahora le otorgamos.

Debido a que nuestros autores de referencia (Pozo, Monereo, Castelló) establecen una naturaleza cognitiva y metacognitiva de las estrategias de aprendizaje, colocamos el marco epistemológico de las estrategias de aprendizaje en una revisión desde la evolución de la investigación psicológica sobre los procesos cognitivos. Dicha evolución se mueve de la fría indiferencia del conductismo, con algunos aportes referidos a los programas de hábitos de estudio como recetas prácticas, con resultados escasamente eficaces debido a su posición descontextualizada y al margen de los contenidos (*estrategias como algoritmos de aprendizaje*); a los fundamentales aportes de la posición cognoscitivista que, desde el enfoque del procesamiento de la información, destaca aspectos como: a) los relacionados con el control de los procesos cognitivos en función de la demanda de la tarea – control estratégico del aprendizaje- (procesos controlados vs. procesos automáticos); b) los niveles de procesamiento superficial y profundo de la información y su relación con diferentes tipos de aprendizaje, -conocer, memorizar vs. comprender la realidad- (*estrategias como procedimiento general de aprendizaje*); y c) los estudios sobre expertos-novatos, que permitieron reconocer la existencia y relevancia de mecanismos de monitorización, supervisión y control (*estrategias como procedimientos específicos de aprendizaje*) ; y nos coloca, finalmente, en los aportes de la posición constructivista, posición desde la que se enmarca lo que consideramos una definición epistemológica fundamental planteada por Pozo, Monereo y Castelló (2001, p.222): “... las estrategias como sistemas conscientes de decisión mediados por instrumentos simbólicos nos acerca indefectiblemente a la aceptación de su origen social...” (*estrategias como una acción mental mediada por instrumentos*) y que se centra en una didáctica de cesión gradual de los procesos de autorregulación (Pozo y Monereo, 1999).

Con estos elementos podemos destacar que la evolución de la noción de estrategias de aprendizaje y la consideración de la posición constructivista, que veremos más adelante con

una visión mucho más específica hacia una posición contextual-situada como base epistemológica, da una segunda respuesta a la relevancia que adquiere el aprendizaje y la enseñanza estratégica.

Finalmente, para dar una respuesta más acabada a nuestra pregunta debemos considerar un tercer elemento: la noción de enseñanza estratégica, es decir, el papel de la escuela y de uno de sus principales actores, el profesor, en las propuestas de aprendizaje estratégico. De acuerdo con (Monereo, Pozo y Castelló, 2001) el uso estratégico del conocimiento se vincula a varios ejes: el currículo escolar como tal, las formas de enseñar, los métodos y recursos didácticos y las posibilidades de apoyo a los distintos agentes educativos.

Desde la consideración del currículo, los autores se colocan en una perspectiva en la que se reconoce la influencia de lo social-contextual y se defiende una conexión inseparable entre lo que aprendemos y los contextos en los que lo aprendemos, en dónde se reconoce que “...el uso estratégico del conocimiento no puede hacerse al margen de los contenidos y contextos de aprendizaje.” (Pozo, Monereo y Castelló, 2001, p.217). Bajo estas consideraciones se promueve, claramente, la generación de programas “desde dentro de la escuela” (infusionados o integrados) en los que “...las estrategias de aprendizaje se enseñen al mismo tiempo que se enseñan los contenidos pertenecientes a cada disciplina; por lo tanto no se trata de aprender historia, matemáticas o ciencias, sino que es preciso también aprender cuándo y por qué utilizar procedimientos que permitan ordenar, representar o interpretar datos históricos, matemáticos o científicos para convertirlos en conocimiento útil” (Monereo, Pozo y Castelló, 2001, p.240).

En este apartado se plantean ya aspectos tan relevantes, junto con la autorregulación o la autonomía que ya destacábamos, que serán fundamentales para cualquier programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje y que se pueden agrupar en los ejes propuestos por los autores: adquisición, interpretación, análisis y razonamiento, comprensión y organización, así como comunicación. Apoyados por modelos para presentar o explicitar las estrategias como el modelado y el análisis de casos de pensamiento y algunos métodos para favorecer la práctica guiada o independiente de las estrategias. De hecho, para

Monereo (2001), la instrumentación de la enseñanza de estrategias de aprendizaje más adecuada, es la que se basa en enseñar explícitamente modelos de autorregulación y fomenta su análisis y progresiva asunción, con lo que se logra que los procesos que favorecen el aprendizaje autónomo sean: intencionales, conscientes y sensibles a las variables relevantes del contexto de enseñanza-aprendizaje.

Podemos destacar ya que las estrategias de aprendizaje son entendidas como el “uso deliberado e intencional del conocimiento” (Pozo, Monereo y Castelló, 2001) En donde la deliberación e intención se ha de plantear respecto del ajuste a las condiciones del contexto, de aquí que los autores planteen un vínculo muy estrecho entre el uso de estrategias de aprendizaje y los contextos y situaciones de aprendizaje constructivo que generan nuevos conocimientos en situaciones más abiertas y más complejas, a los cuales podríamos llamar contextos estratégicos y que denotan el carácter condicional de la noción. Mientras que podríamos decir que un profesor será más o menos estratégico en la medida en que proponga o utilice “...el tipo de interacción o ayuda pedagógica más adecuada a cada situación y para cada alumno o grupo de alumnos, huyendo de prescripciones rígidas o acontextuales” (Monereo, 2001, p. 26).

Concluiremos este apartado con la relación que los autores defienden entre enseñanza y aprendizaje estratégico: “La enseñanza estratégica pretende conseguir alumnos autónomos capaces de razonar y actuar de forma independiente ante tareas complejas...” (Monereo, Pozo, Castelló, 2001, p.258). Dicho objetivo se relaciona directamente con el planteamiento al respecto de las estrategias de aprendizaje que ya definíamos como “...el uso deliberado e intencional que hace el aprendiz de sus conocimientos” y que complementamos con la idea de que dicho uso se hace “...con el propósito de alcanzar ciertas metas con un plan establecido...” (Pozo, Monereo, Castelló, 2001, p.214-229).

El uso de las TIC's y las comunidades virtuales de aprendizaje como contextos estratégicos

Hemos concluido nuestro apartado anterior con la definición de estrategias de aprendizaje y la hemos llevado hasta el punto en el que se podría plantear que no sólo las personas son estratégicas, sino que además, en función de los contextos se promueve o no, una enseñanza y aprendizaje más estratégicos, siempre en función de una serie de criterios, por ejemplo: favorecer un uso deliberado e intencional del conocimiento en problemas cada vez más complejos, novedosos y abiertos; favorecer que las metas de aprendizaje sean de carácter más profundo que superficial, para permitir que haya una transferencia progresiva del control del profesor al alumno y por ende que la enseñanza sea estratégica, en tanto que busca la autonomía y la autorregulación de los estudiantes; y, finalmente, permitir que en función del tipo y complejidad del conocimiento o procedimiento, se generen espacios para un control más estratégico (Pozo, Monereo, Castelló, 2001).

Bajo esto argumentos cabe preguntarnos ahora si pueden las TIC's, o sus usos, promover contextos estratégicos, o como lo preguntan Sánchez y Monereo (2004) ¿se está potenciando el aprendizaje y la enseñanza estratégicas mediante el uso de las tic's?, ¿Podemos generar alguna relación entre el uso del conocimiento estratégico o condicional en la sociedad del conocimiento y los instrumentos tecnológicos de los que dicha sociedad dispone, es decir, las TIC's, los recursos hipermediales, Internet, las comunidades virtuales de aprendizaje, los sistemas de búsqueda de información y documentación digitales?

Sánchez y Monereo (2004) dudan que los desarrollos basados en tic's estén promoviendo conocimiento estratégico en tanto que siguen, la mayoría de ellos, potenciando aprendizajes factuales-conceptuales, "maquillando el muerto" dicen, en alusión a la pobre concepción conductista de meros espacios de desarrollo de hábitos de estudio.

Proponen, como lo hace Martí (2003), que el diseño de formatos interactivos adecuado se fundamente en la posibilidad de que dichos formatos negocien con los alumnos sentidos y

significados y que proporcionen una práctica guiada y andamiaje. Posición que coincide de alguna manera con lo planteado por Hazzan (2004) cuando, desde una postura mucho más orientada por aspectos cognitivos, considera que se debería preparar a los estudiantes para manejar el conocimiento y sentirse cómodos con los conceptos, sus propiedades, las formas en las que puede ser representado y su relación con otros conceptos.

Hazzan (2004) plantea que mediante la construcción de un sitio web se generaría en los estudiantes la posibilidad de manipular mentalmente los objetos de información (tópicos), los links (relaciones) y el punto de vista del usuario (estudiantes que han de aprender el tópico o enseñantes que han de evaluar la propuesta en web). Con esto, mediante la construcción de una página web, se proveería a los estudiantes de un medio que les permitiría “mapear” su comprensión del concepto seleccionado, mejorar su comprensión durante el proceso de construcción, es decir evaluar su propio proceso y, gradualmente, refinar su concepción. Se pregunta cómo podríamos educar a estudiantes para lidiar o hacer con la información que tienen a su alrededor. La tarea de construir un sitio web puede ser una de muchas tareas en esa dirección, deberíamos dirigirnos a educar a los estudiantes en la habilidad de trabajar con la información y el conocimiento justo como lo hacen con otros tópicos en su vida diaria. Propone temas como: tipos de información y su uso, operaciones sobre la información o el conocimiento (mapear, filtrar, construir), y medios para la presentación de información y conocimiento, en otras palabras, ayudar a los estudiantes a entender otros mecanismos de representación externa del conocimiento, en sentido estricto, de su propio conocimiento. Queremos resaltar aquí el carácter “intrasubjetivo” de este componente, que nos deja una clara referencia a lo que Pozo y Monereo (1999) plantean como una preocupación de autores como Rodrigo y Correa (1999) y Pozo y Scheuer (1999) al respecto de las estrategias de aprendizaje como un cambio conceptual, o bien, las preocupaciones de Martí (1999) y Mateos (1999) al respecto de las complejas relaciones entre metacognición y aprendizaje. En todo caso, este apartado nos permite establecer una posible relación entre las posibilidades de representación visual del conocimiento que ofrecen las TIC’s, los mecanismos e instrumentos que se pueden operar o activar para la autorregulación. Ambas posibilidades relacionadas con el aspecto “intrapicológico” del conocimiento, y los acentos que la noción de aprendizaje estratégico coloca en ellos.

Por otra parte, Sánchez y Monereo (2004) nos recuerdan que el factor determinante en los usos de las TIC`s en educación está en el enfoque pedagógico depositado en las herramientas, los objetivos, los contenidos y las maneras de interacción propuesta. Proponen un diseño de herramientas desde una perspectiva co-constructivista, con un docente y unos recursos pedagógicos que proporcionen ayudas y guías basadas en la negociación interpsicológica para promover aprendizajes más significativos y estratégicos.

A esta misma conclusión llegan Goodyear, Salmon, Spector, Steeple y Tickner (2001) cuando intentan responder a preguntas como ¿cuáles son las competencias y roles que caracterizan la enseñanza en línea? Después de proponer 8 roles o competencias básicas de la enseñanza en línea, plantean que la mayoría de estas competencias básicas se relacionan con una filosofía de la educación más que con un estilo de enseñar o aprender en línea. Esta filosofía valora la colaboración del aprendiz, una democratización de los roles y las actividades de aprendizaje, la inclusión, la ayuda a los estudiantes para tomar responsabilidades y el control de su propio aprendizaje. En sentido estricto, plantearíamos la relevancia de una enseñanza estratégica y de formar a los “profesores en línea” para dichos contextos. Con estos enfoques destacamos la relación que puede establecerse entre los procesos “interpsicológicos” las TIC`s y la enseñanza estratégica.

Las consideraciones anteriores nos guían para reconocer en las TIC`s, mejor dicho a las TIC`s, como un instrumento psicológico que “...proporciona, al menos potencialmente, un medio de representación y comunicación novedoso cuyo uso puede introducir modificaciones importantes en determinados aspectos del funcionamiento psicológico de las personas.” (Coll y Martí, 2001, p. 630). Esos aspectos del funcionamiento psicológico que ya identificábamos en el carácter “intrapsicológico” e “interpsicológico” de la relación entre dichas tecnologías y las propuestas de aprendizaje y enseñanza estratégicos, se verían potencializados de acuerdo con Coll y Martí (2001), por las siguientes características de las TIC`s: a) su formalismo, dado que exigen explicitación y planificación de las acciones. Toma de conciencia y autorregulación; b) los tipos y niveles de interactividad, lo que plantea una relación más activa con las informaciones, respondiendo con ello a aspectos

más específicos del aprendiz como su ritmo, su protagonismo, su motivación, su autoestima; c) el dinamismo, que abre la posibilidad de interactuar con realidades virtuales, explorar, experimentar, d) su carácter multimedia, que abre la posibilidad de pasar de un sistema a otro, con las posibilidades de integración y complementariedad de formatos de representación; y finalmente, pero no menos importante, e) su carácter hipermedia que permite una nueva organización espacial y temporal de la información, así como una relativa facilidad para relacionar informaciones.

Todas estas características dependen claramente de la actividad del aprendiz, es decir, del uso estratégico que haga, o no, de las TIC's y por supuesto, de las prácticas educativas en las que dichas tecnologías se inserten, en suma, de los usos estratégicos que se hagan de dichas tecnologías. Recordemos que Sánchez y Monereo (2004) planteaban claramente la relevancia del diseño de formatos interactivos adecuados y lo determinante que es el enfoque pedagógico depositado en las herramientas para promover aprendizajes más significativos y estratégicos. En su estudio al respecto de los efectos que sobre el aprendizaje tendrían materiales hipermediales en los que se utilizaron determinados tipos de ayudas (literales, inferenciales, metacognitivas), los autores concluyen que el aprendizaje y comprensión de un contenido específico mejora cuando se diseña un material hipermedial con ayudas metacognitivas e inferenciales y que las características de las ayudas son las que facilitan la mejor comprensión y aprendizaje. Se concluye que es necesario dotar a los estudiantes de un conjunto de ayudas para enfrentarse a los textos hipermediales que los guíen en el proceso de comprensión lectora. Los textos hipermediales con ayudas literales provocan el uso de estrategias de repaso, mientras que los textos con ayudas inferenciales y metacognitivas promueven estrategias de elaboración y organización. Los métodos tradicionales, concluyen los autores, concentrados en repetición y recuerdo de la información no son adecuados para trabajar con el desarrollo de hipermedios.

Los argumentos hasta aquí expuestos nos han permitido relacionar algunos de los principios que guían las nociones de aprendizaje y enseñanza estratégicos con las potencialidades que se han identificado en las TIC's para impactar eso que en nuestro

primer apartado definíamos como aspectos fundamentales tales como: garantizar que las personas desarrollen estrategias conscientes y efectivas de selección y búsqueda de información que promuevan un uso deliberado y estratégico, asegurar que los estudiantes puedan transformar, reelaborar, y en suma, reconstruir los conocimientos pero sobre todo, que reciban guías que les ayuden para reconocer un problema o dificultad de aprendizaje y frente a ello, planificar una serie de acciones específicas para solucionarlo. Todo esto para estructurar contextos estratégicos que se basen en la noción fundamental que Monereo (2001) enfatiza al respeto de la autonomía de aprendizaje que es "...la facultad de tomar decisiones que permita regular el propio aprendizaje para aproximarlos a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje". (p.12). Creemos que sólo así, diseñando contextos estratégicos de usos de las TIC's, en donde verdaderamente se desarrollen habilidades estratégicas y condicionales para el aprendizaje y la enseñanza, podremos aprovechar las potencialidades de dichas tecnologías.

Finalmente, queremos hacer referencia a las comunidades virtuales de aprendizaje, que son los contextos que suponemos podríamos diseñar como contextos estratégicos y a las diferentes herramientas tecnológicas que hemos de analizar para potenciar los aspectos que ya resaltábamos. En las últimas décadas el término de 'comunidad de aprendizaje' ha incrementado su presencia en la investigación de múltiples disciplinas como la psicología de la educación, la psicología social, la sociología, los estudios culturales, la antropología. Indudablemente este cruce de perspectivas teóricas ha enriquecido notablemente su estudio, pero también ha provocado una cierta indefinición dado el gran número de significados y de tipos de prácticas que se han relacionado con el concepto de comunidad de aprendizaje.

Incluso en el ámbito educativo encontramos experiencias y propuestas que enfatizan elementos particulares acerca de las comunidades de aprendizaje. Para Brown y sus colaboradores (Community of Learners) 'los miembros de la comunidad dependen unos de otros. Nadie es una isla; nadie la sabe todo; el aprendizaje colaborativo no es sólo agradable, es necesario para la supervivencia' (Brown y Campione, 1994, 1996, 1998; Brown, 1998). En el caso de la propuesta de Scardamalia y Bereiter, las comunidades (Knowledge-building Communities) se definen por considerar la construcción del

conocimiento como una actividad de colaboración orientada hacia el desarrollo de artefactos conceptuales y hacia el desarrollo de la comprensión colectiva (Scardamalia, Bereiter y Lamon, 1994; Scardamalia y Bereiter, 1999). Desde la perspectiva propuesta por Lave y Wenger (Communitive of practice) el aprendizaje es visto como una trayectoria de desarrollo que para cada individuo implica conseguir filiación, identidad y estatus dentro de la comunidad de práctica escogida (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998, 1999). Para Barab una comunidad de aprendizaje es una “...red persistente y sostenida de individuos que comparten y desarrollan una base de conocimiento, creencias, valores, historia y experiencias, enfocados en una práctica común y/o una empresa compartida” (Barab, 2003). Otros autores como Mercer (2001) destacan otros aspectos de la comunidad como la identidad compartida: “una identidad colectiva que hace que los miembros de la comunidad puedan encontrar significado, propósito y dirección para sus propios esfuerzos y que los puedan relacionar con las aportaciones especiales que otros miembros hacen a la comunidad”.

Esta escueta mirada a la caracterización de comunidad de aprendizaje demuestra lo difícil que es también desde una perspectiva educativa encontrar un consenso total en este tema. Aun a riesgo de simplificar la heterogeneidad de estas propuestas podemos afirmar que la noción de comunidad de aprendizaje remite a la idea de un grupo de personas con diferentes niveles de experiencia, conocimiento y pericia, que aprenden gracias a la colaboración que establecen entre sí, a la construcción del conocimiento colectivo que llevan a cabo y a los diversos tipos de ayudas que se prestan mutuamente (Coll, 2001, 2004). Hablamos de comunidad virtual de aprendizaje cuando los miembros de esta comunidad no comparten un espacio físico e institucional sino únicamente un espacio virtual creado mediante las tecnologías de la información y la comunicación (TIC`s). Para Coll (2001, 2004) las comunidades virtuales de aprendizaje se caracterizan por el uso de las TIC en una doble vertiente: como instrumento para facilitar el intercambio y la comunicación entre sus miembros y como instrumento para promover el aprendizaje. En este último sentido es en el que las propuestas de Pozo, Monereo y Castelló sobre aprendizaje y enseñanza estratégicos, nos han dejado una pista fundamental para basar el diseño de dichas comunidades desde su vertiente fundamental de promoción del

aprendizaje: soportar la construcción del conocimiento con múltiples formatos de representación, permitir y favorecer procesos de auto-regulación, permitir y favorecer procesos de construcción conjunta. Tarea nada fácil, pero estos aspectos, en resumen, se constituyen como factores irrenunciables en cualquiera propuesta de diseño para una comunidad virtual de aprendizaje basada en el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje.

Preguntas de investigación:

¿Hacen los estudiantes universitarios, de modalidades presenciales y abiertas-en línea, usos diferenciales y estratégicos de la información localizada en internet para resolver problemas académicos?

¿Se pueden caracterizar los procesos que los estudiantes universitarios realizan para buscar información en Internet como autorregulados?

Un análisis lexicométrico de entrevistas a profundidad a estudiantes universitarios sobre los procedimientos de búsqueda de información y los usos que hacen para resolver problemas académicos, nos permitirá descubrir diferencias entre estudiantes de modalidad presencial y de modalidad abierta-en línea.

Un análisis de patrones de interacción usuario-sistemas de búsqueda, nos permitirá caracterizar usos estratégicos y no estratégicos en la solución de problemas académicos por parte de estudiantes universitarios de modalidad presencial y abierta-en línea.

Hipótesis de trabajo:

Los estudiantes universitarios de modalidad presencial y abierta-en línea, hacen usos diferenciales y estratégicos en la búsqueda y uso de la información localizada en Internet para resolver problemas académicos.

Los estudiantes universitarios, de ambas modalidades, reportan en entrevistas procesos autorregulados en las búsquedas que hacen de información en Internet para resolver un problema académico.

Existen diferencias lexicales significativas entre el tipo de discurso de los estudiantes universitarios de modalidad presencial con respecto a los de modalidad abierta-en línea cuando refieren la búsqueda de información y su uso para resolver problemas académicos.

Los estudiantes de modalidad abierta-en línea muestran patrones de uso estratégico de los en sus procesos de interacción usuario- sistemas de búsqueda de información y uso, reflejadas en el registro exacto de sus procedimientos de navegación registrados por un sistema de tracking (Camtasia)

Metodología:

***Esto es lo menos acabado pero gira en torno a este arreglo:

Sujetos:

Estudiantes universitarios de la carrera de psicología (25) modalidad presencial- (25) modalidad abierta en línea. Cursando la misma asignatura. (Considerar diferentes semestres: primero, tercero, quinto)

Materiales:

Formato de tareas a resolver (3 tareas con diferentes niveles de complejidad para la búsqueda de información)

Formato de entrevista a profundidad sobre aspectos de autorregulación en procedimientos de búsqueda de información y uso. (Referido a las tareas desarrolladas)

Video grabadora y audiograbadora

Software Camtasia Studio (para registro de trackin en pantalla- screen capture software)

Software SPAD.t para análisis lexicométrico del discurso de los estudiantes (Estadística Textual Aplicada)

Aulas de cómputo

Procedimiento:

De acuerdo a los contenidos que cursan los estudiantes se definirán las tareas a resolver con los elementos que caractericen y definan la dificultad.

Cada estudiante de cada grupo resolverá las 3 tareas. Todas las acciones que los estudiantes desarrollen al interactuar en la computadora mediante los sistemas de búsqueda serán registrados (grabados) por Camtasia studio.

Todos los estudiantes serán entrevistados con un formato de entrevista semi-estructurada al respecto de procedimientos de búsqueda de información y uso de la misma en la solución de las tareas académicas.

Todas las entrevistas serán descritas y procesadas con SPD.t para realizar un análisis lexicométrico y análisis factorial de correspondencias.

***No he definido si aplicaríamos un cuestionario abierto respecto de autorregulación en los procesos de búsqueda. Si fuera el caso sería un cuestionario abierto para aplicar el análisis factorial de correspondencias múltiples.

Referencias

Barab, S (2003). *An introduction to the Special Issue: Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. Instructional Systems Technology, Indiana University, Bloomington, Indiana, USA.

Brown, A. L. (1998). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*. 52 (4), 399-413.

Brown, A. L.; Campione, J. C. (1998). *Designing a community of young learners: Theoretical and practical lessons*. En N. M. Lambert y B. McCombs, Barbara L. (Eds). *How students learn: Reforming schools through learner-centered education*. (pp. 153-186). Washington, DC: American Psychological Association.

Brown, A. L.; Campione, J. C. (1996). *Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems*. En L. Schauble y R. Glaser (Eds.), *Innovations in learning: New environments for education*. (pp. 289-325). Hillsdale, NJ: LEA.

Brown, A. L.; Campione, J. C. (1994). *Guided discovery in a community of learners*. En K. McGilly, (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. (pp. 229-270). Cambridge, MA: The MIT Press.

Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista. *Sinéctica*, 25

Coll, C. (2004). *Las Comunidades de aprendizaje: Nuevos horizontes para la investigación y la intervención en psicología de la educación*. IV Congreso Internacional de Psicología y Educación. 20 de marzo – 2 de abril; Almería, España.

Coll, C. (2001). *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas*. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona, 5-6 de octubre de 2001.

Coll, C. y Martí, E. (2001) La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. . En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación*. 2. *Psicología de la Educación Escolar* (pp. 623-651). Madrid: Alianza [Capítulo 25].

Goodyear, P., Salmon, G., Spector, M., Steeples, C, Tickner, S. (2001) *Competences for online teaching: A special report*. ETR&D, Vol. 49, No.1. pp.65-72.

Hazzan, O. (2004) Mental construction and construction of web sites: learner and teacher points of view. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 35, 3, pp. 323-344.

Lave, J.; Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Martí, E. (1999) Metacognición y estrategias de aprendizaje. En: Pozo, J.I. y Monereo, C. (Coord.). (1999). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana. Cap. 3, pp. 111-121.

Mateos, M. (1999) Metacognición en expertos y novatos. En: Pozo, J.I. y Monereo, C. (Coord.). (1999). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana. Cap. 6, pp. 123-129.

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.

Monereo, C. Pozo, J.I. y Castelló, M. (2001) La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En: Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (coord.). *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial, 2001; Cap. 9, 239-258.

Monereo, C. (2001). La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. En: Monereo, C. (Coord.). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica*. Barcelona: Graó.. Cap. 1, pp. 11-27

Pozo, J.I., Monereo, C. y Castelló, M. (2001) El uso estratégico del conocimiento. En: Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (coord.). *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial, 2001; Cap. 8, pp.211-233.

Pozo, J.I. y Monereo (1999) Un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico. En: Pozo, J.I. y Monereo, C. (Coord.). (1999). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana. Introducción, pp. 11-25

Pozo, J.I. y Scheuer, N. (1999) Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En: Pozo, J.I. y Monereo, C. (Coord.). (1999). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana. Cap. 4, pp. 87-108.

Rodrigo, M.J. y Correa, N (1999) Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En: Pozo, J.I. y Monereo, C. (Coord.). (1999). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana. Cap. 3, pp. 75-85.

Sánchez, B.S. y Monereo, F.C. (2004) Diseño instruccional de software educativo: impacto de las ayudas de carácter metacognitivo en el aprendizaje. *Revista Investigaciones en Educación*, Vol, 4., pp. 97-113.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (in press). Knowledge Building. In *Encyclopedia of Education*, Second Edition. New York: Macmillan Reference, USA.

Scardamalia, M. (2004). CSILE/Knowledge Forum®. In Education and technology: An encyclopedia (pp. 183-192). Santa Barbara: ABC-CLIO. Disponible en http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/courses/ED750/CSILE_KF_illus.pdf (marzo 2005)

Scardamalia, M.; Bereiter, C. (1999). *Schools as knowledge-building organizations*. En D. Keating & C. Hertzman (Eds.), *Today's children, tomorrow's society: The developmental health and wealth of nations* (pp. 274-289). New York: Guilford.

Scardamalia, M.; Bereiter, C.; Lamon, M. (1994). *The CSILE project: Trying to bring the classroom into world 3*. In Kate McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (pp.201-228). Cambridge, MA:Bradford Books/MIT Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.

Wenger, E. (1999). *Communities of Practice. Learning as a social system*. Disponible en: <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>