

CAMPUS VIRTUAL, INTERACCIÓN Y METACOGNICIÓN. EL ESPACIO VIRTUAL COMO PARTE DEL AULA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EPV

Carmen Vaquero Cañestro

Universidad de Málaga

cvaquero@uma.es

Luisa María Gómez del Águila

Universidad de Málaga

Imdelaguila@uma.es

Rocío Texeira Jiménez

Universidad de Málaga

rociotxj@uma.es

Para citar este trabajo:

Vaquero, C, Gómez, L. M. y Texeira, R. (2013). Campus virtual, interacción y metacognición. El espacio virtual como parte del aula en la formación del profesorado en EPV. En Sánchez, J.; Ruiz, J. y Sánchez, E. (Coords.). *Buenas prácticas con TIC en la investigación y la docencia*. Málaga: Universidad de Málaga.

Palabras clave:

Educación artística, TIC, formación de docentes, contexto de aprendizaje.

Resumen:

Esta comunicación describe parte de la experiencia educativa desarrollada en el marco del *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*, en dos de las asignaturas que conforman la especialidad en DIAP e incide en la necesidad educativa actual de ampliar los cauces y espacios de intercambio, de encuentro y de reflexión compartida que, parece, se restringen de forma habitual al espacio del aula.

Siendo conocedoras de la trascendencia de trabajar en educación a diferentes

planos y niveles cognitivos, consideramos que campus virtual ofrece un escenario fundamental para trascender la utilidad para la que, en muchos casos, es relegado: entregas, tareas, encuestas, consulta de recursos, etc. Es decir, de estrategias que permitan al profesorado conocer *el estado de la cuestión*. Esta experiencia forma parte de un recorrido compartido entre docentes de un mismo área que, desde campus, desde el aula, o desde el trayecto a casa en autobús, creemos en la necesidad de repensar los procesos educativos haciendo partícipe al alumnado de los procesos metacognitivos que subyacen o sobrevuelan cada concepción, comportamiento, actitud, etc.

INMERSIÓN EN EL CONTEXTO

El EEES, como marco para revisar, actualizar y repensar la educación, propone pautas de actuación acordes a la sociedad que conformamos, una realidad dinámica pero aturdida, ilusionada, decepcionada y, paradójicamente, a pesar de los nuevos condicionantes que la construyen día a día, a rémora de formas de entender la educación obsoletas por su demostrada invalidez.

Más allá de la implementación de estrategias innovadoras, resulta muy complejo modificar esquemas arraigados y que aluden a las imágenes y expectativas que, desde los roles de alumnado y profesorado, proyectamos continuamente en relación a nuestra forma preconcebida de pensar cómo ha de ser vivido el proceso educativo.

Sin embargo, día a día afianzamos pasos fundamentales. El espacio del aula, de forma progresiva, se libera del sometimiento a la lección magistral y a la unidireccionalidad del mensaje y, del mismo modo, asiste a la transformación de ese escenario en un espacio de comunicación, de intercambio, en una verdadera microsociedad del conocimiento. A ello contribuyen plataformas virtuales que, entendidas como una prolongación del aula, desde sus peculiaridades, amplían los contextos de aprendizaje.

Esta comunicación narra la experiencia desarrollada a este respecto en el marco del *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*, en dos de las asignaturas que conforman la especialidad en DIAP (Dibujo, Imagen y Artes Plásticas): *Diseño y Desarrollo de Programaciones y Actividades Formativas* y *El Currículum de Dibujo, Imagen y Artes Plásticas*. En ella participan tres profesoras que, desde diferentes asignaturas, afrontan la problemática de la docencia de forma conjunta.

Distintas franjas horarias, propuestas de trabajo alternativas o contenidos de cada una de las asignaturas, son solo factores que condicionan una compleja estructura que va más allá, que es sumamente ambiciosa y que busca lugares comunes y la competencia de un alumnado que apenas tiene un curso para encajar una formación especializada en un ámbito en continua metamorfosis. Por esta razón, cualquier contexto presencial o virtual puede suponer una oportunidad para analizar nuestros propios procesos de aprendizaje, desentrañando, desde la metacognición, cómo afrontamos situaciones que, a veces, nos parecen obvias.

Y... REVISIÓN DE LOS ESPACIOS

La forma en que afrontamos el uso de campus virtual desde nuestra docencia se basa en su consideración de una herramienta más a disposición de la meta-estructura de estas asignaturas en las que lo fundamental reside en la modificación cognitiva necesaria para cuestionar esos esquemas caducos que nuestro alumnado, futuro profesorado, pretende, inicialmente, perpetuar. Para, a partir de entonces, comenzar la construcción de estructuras conscientes y personales.

Para nosotras, la oportunidad que ofrece trabajar con cada grupo de alumnas y alumnos en una asignatura concreta, supone la búsqueda de estrategias diversas, adaptadas a las necesidades del grupo, que propicien el desarrollo cognitivo y estimulen procesos de metacognición. Para actuar en este sentido, es necesario eliminar la consideración transmisiva tradicional de la docencia en el aula apostando por modelos que proponen la construcción conjunta del conocimiento. Pero esta tradición, aferrada a nuestra inconsciencia, en ocasiones suele relegarse a los espacios virtuales que así “permanecen estáticos, continúan centrados en los mecanismos de distribución de datos, carecen de la interactividad, no tienen en cuenta la colaboración de edición ni tampoco el aprendizaje construido y conectado” (Aparici y Silva, 2011).

Por todo ello es necesario trascender lo que Pérez (2013) denomina *pedagogía invertida* ampliando la interacción al escenario virtual y:

Puesto que las posibilidades de comunicación en la era digital, global, son ilimitadas, los contextos de aprendizaje académicos pueden y deben abrirse en la actualidad a redes presenciales y virtuales que forman comunidades de aprendizaje de riqueza incalculable, que se extienden a lo largo de toda la vida sin límites espaciales y temporales (Pérez, 2012, p. 277).

De esta manera, aula y campus se convierten en contextos naturalmente interconectados pero, además, dependientes. En ocasiones, lo sucedido en clase se analiza en ese espacio paralelo pero, en otras el proceso se invierte y, desde campus se generan procesos que solo este espacio, por sus características, posibilita.

VALE, PERO... ¿CÓMO NOS ORGANIZAMOS?

En primer lugar, para agilizar la comunicación en campus, el grupo pensó que aquellos aspectos que afectaban a ambas asignaturas debían tratarse de forma conjunta y, por eso, decidimos utilizar una de las dos asignaturas como punto de encuentro. De este modo minimizábamos el rechazo que suele producir en nuestro alumnado el estar continuamente alerta de diferentes páginas. Así, la plataforma de la asignatura *Diseño y Desarrollo de Programaciones y*

Actividades Formativas se convirtieron lugar de encuentros, desencuentros, análisis, etc.

Esto no eliminaba la posibilidad de que cada asignatura trabajara a un nivel específico en campus virtual: mientras en *Currículum*, el eje de actuación se desarrolló en torno a la inmersión curricular y a la necesaria revisión de los imaginarios conceptuales e icónicos que el grupo traía, *Diseño y Desarrollo* posibilitaba la vivencia como alumnado de estrategias de enseñanza-aprendizaje que mostraban las ilimitadas posibilidades de intervención en el aula.

En *Currículum*, para trabajar en este sentido, resultaron claves:

- El foro *compartimos dudas, inquietudes y experiencias*. Este espacio nació originalmente para solventar cuestiones de organización, sin embargo, de forma casi espontánea, como esa prolongación del aula a la que aludíamos, se transformó en un lugar de intercambio de experiencias artísticas, permitiéndonos cambiar concepciones de forma que, en ocasiones futuras, pudiéramos “acercarnos a la obra de arte, no como un texto cifrado que podemos llegar a desvelar, sino como a un condensado de experiencia generador de infinitas interpretaciones” (Agirre, 2005, p. 33). Esta acción encontró en campus el lugar idóneo para su desarrollo ya que la narración de una experiencia artística que es, por sí misma, íntima y personal (Vaquero y Gómez del Águila, 2012), conlleva una cierta desnudez que, al abrigo de campus parecía más fácil de salvar.
- Las actividades surgidas a raíz de la inmersión curricular. La estructura de esta propuesta, fundamentada en una investigación por parejas que posteriormente se compartía, tanto en su proceso como en su resultado, proponía una oportunidad de participar en una suma de proyectos que, de otra manera, en una asignatura trimestral, hubiera sido imposible abarcar.

En *Diseño y Desarrollo* destacan:

- Del mismo modo que en currículum, para ampliar la perspectiva individual y aprovechar el trabajo de todo el grupo, se pusieron en marcha actividades que permitían participar de un proyecto común. A este respecto destacan actividades como los informes de lectura o el análisis realizado en pequeño grupo a partir de un recurso, a libre disposición del resto del grupo.
- Otro de los aspectos fundamentales es el énfasis que, desde diferentes acciones se ha puesto en la evaluación, conscientes de que “puede tanto debilitar como estimular el aprendizaje” (Stobart, 2010, p. 135). Para nosotras, como eje vertebrador de cualquier proceso de

aprendizaje, constituye el foco desde el que nacen, recorren y convergen todas las propuestas, acciones, investigaciones y *meta*-miradas que se producen en el aula o fuera de ella. Así lo entendemos y, por tanto, varias actividades han incidido en este aspecto. Entre ellas destacan: el proceso de elaboración de una rúbrica por el grupo clase, a través de *google drive* para evaluar nuestra propia docencia en el máster o el análisis de nuestras necesidades en diferentes wikis.

- A estas experiencias se suman otros foros específicos como: *S.O.S. o Análisis de manuales* que, del mismo modo, suponen una oportunidad de cooperación.

VENGA, CONCRETEMOS

Hemos trabajado a diferentes niveles: icónico, conceptual, metacognitivo... incidiendo siempre en el espacio paralelo, en esa prolongación del aula que supone campus virtual, en el análisis de aquellos mecanismos que, de forma inconsciente ponemos en marcha y que condicionan nuestra mirada, nuestra lectura y, por supuesto, nuestra actuación inmediata y, por tanto, futura. A este respecto, tal como se ha indicado, trabajamos en estratos muy diferentes que operaban, para el grupo, como una red difícil de visualizar.



Fig. 1: Cabecera inicial de la asignatura *Diseño y Desarrollo de Programaciones y Actividades Formativas*.

Este proceso, traducido en el aula en asambleas interminables, encontraba su continuidad en espacios o actividades que, desde la reformulación constante, proponían restablecer los cauces de la convivencia, del respeto, del trabajo cooperativo, etc. Pero, aunque esta mirada se materializó a través de estrategias puntuales, también impregnaba cualquier espacio, es decir, estaba presente en toda la asignatura.

Así se evidencia en las imágenes que se muestran o también en este fragmento de Freire que, a modo de cabecera, respondía a la demanda continua de las alumnas y alumnos de unos “apuntes” a los que aferrarse:

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que se archivan (Freire,2012, p. 62).

A mí lo que me gusta es la acción

En esos niveles, como no podía ser de otra forma, destaca el poder de lo icónico que, al igual que en el aula, cobra un sentido especial en campus virtual. Esta importancia no solo reside en su valor como herramienta para reconstruir el imaginario visual del grupo, sino como forma de mostrar cómo nos sentimos, y cómo, por qué y desde dónde afrontábamos nuestro propio aprendizaje. En este sentido, resultó fundamental el uso y actualización de la cabecera de la asignatura, proponiendo reflexiones al hilo de lo ocurrido presencialmente y que, además, ofrecían la posibilidad de cuestionar, de forma impersonal, actitudes controvertidas que deberían permanecer ajenas a cualquier contexto educativo.

Y que a través del *Foro Realidad Paralela*, cobraron un auge insospechado. Este foro, que nació de la inquietud por asumir (libremente y hasta sus últimas consecuencias) roles que generalmente conviven en el aula, supuso una válvula de escape para nuestro alumnado y, para nosotras, como docentes, un macro-espejo desde el que analizar cuestiones que subyacían en el grupo y que, de otro modo no se hubieran hecho visibles. De este modo, en una realidad paralela, y desde un rol inventado, alumnado y profesoras seguíamos afrontando la problemática de la asignatura. Además, el componente lúdico de este espacio favoreció un giro en la evolución de la asignatura.

Por último, como estrategia fundamental para el desarrollo metacognitivo del grupo destaca el foro: *¿Qué hemos aprendido hoy?* En el que, de forma individual, libre y consciente, cada alumna o alumno, a diario, podía analizar lo aprendido, evidenciando -y haciéndose consciente- de su propia evolución y la

autogestión de su propio aprendizaje.

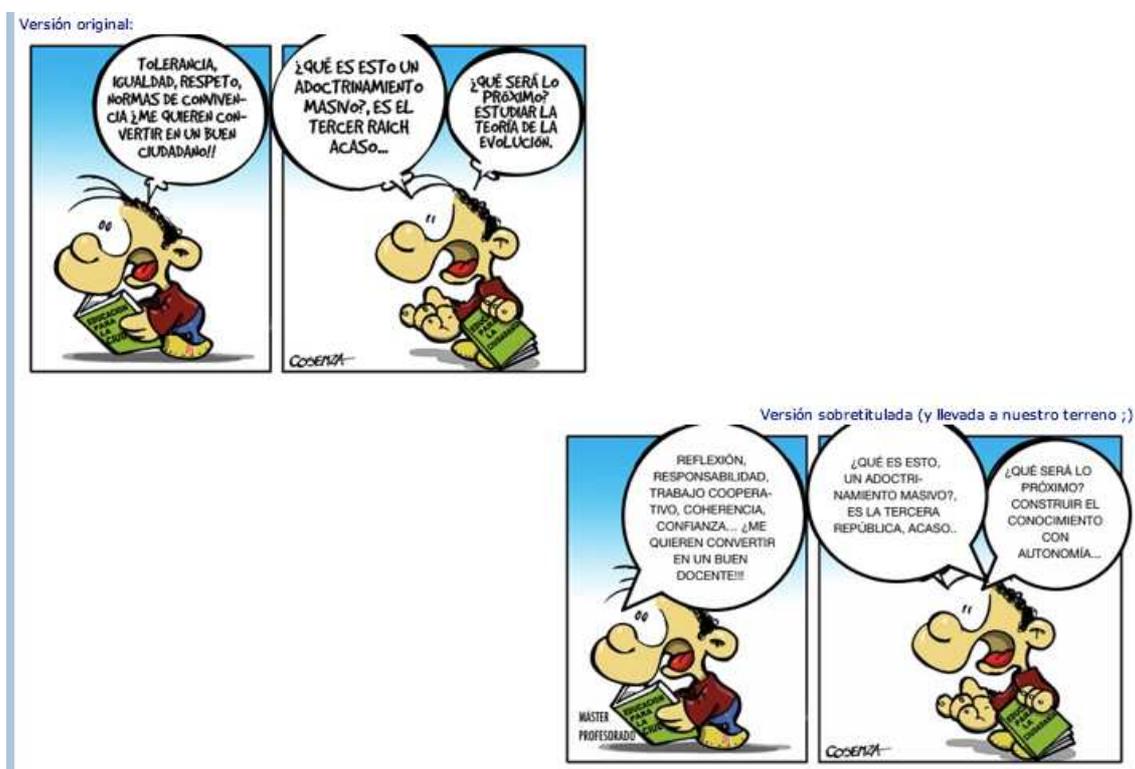


Fig. 2: Imagen para la reflexión en la asignatura *Diseño y Desarrollo de Programaciones y Actividades Formativas*.

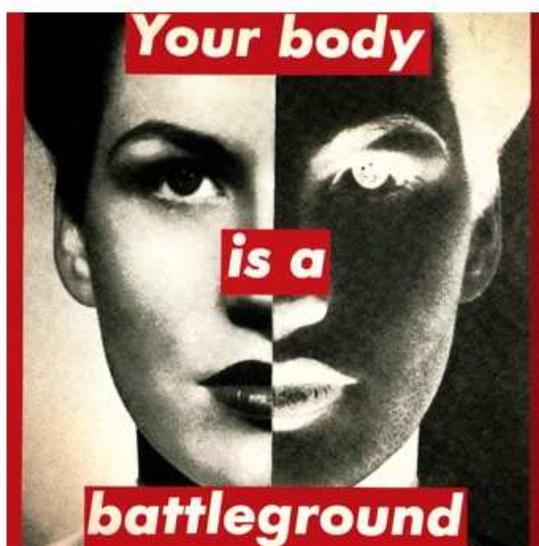
SI MIRAMOS ATRÁS...

Sin embargo, trabajar en el contexto que proponen estas y otras asignaturas, en las que el protagonismo del alumnado es fundamental, no siempre resulta una experiencia agradable, más aun cuando desde la consciencia, descartamos dar al grupo lo que continuamente demanda y que, generalmente, responde a inercias inconscientes (Finkel, 2000). Debemos aceptar, una vez más, la incertidumbre que supone asumir la docencia desde una concepción completamente activa. Esta sensación de que puede pasar cualquier cosa en cualquier momento, más aún cuando campus y el aula se someten a esta aventura, resulta agotadora. Y es así no solo para nosotras como docentes, de hecho, una de las dificultades más difíciles de salvar en el desarrollo de ambas asignaturas ha sido hacerlo desde la continua mirada de sospecha del grupo. Desde la desconfianza que supone, tras un largo recorrido como alumnado pasivo la máxima de que la voz de todo el grupo cuenta e interfiere en la

evolución de la asignatura, la modifica y, por supuesto, incide en el aprendizaje de todos y todas.

Ya en las primeras sesiones, evidenciaban la incomodidad de participar en un grupo en el que el que todos los componentes podían ser partícipes de la construcción del conocimiento, en el que todas las opiniones contaban. Esta sensación, lejos de diluirse, se hacía manifiesta en interminables debates que, como *ensayos democráticos para la tolerancia* (Mendoza, 1995), favorecían la construcción colectiva del conocimiento.

Solo en los últimos días de clase, cuando el alumnado asumió la acción que implicaba dar sus propias clases al resto del grupo, esta se desvaneció.



Bárbara Kruger

8 de marzo

Por todo lo conseguido. Y por todo lo que nos queda.

Fig. 3: Cabecera final de la signatura Diseño y Desarrollo de Programaciones y Actividades Formativas.

De cualquier modo, una vez transitado este camino, es justo reconocer junto a las dificultades los innumerables logros conseguidos y que, lejos de fundamentarse en contenido o temas tratados, reside en cómo se ha afrontado el proceso de enseñanza-aprendizaje y en cómo esto es solo una muestra de lo que se puede hacer en un aula de secundaria o bachillerato.

Ahora lo creen, porque lo han vivido en persona.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona: Octaedro. EUB.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universitat de València.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Mendoza, P. (1995). *El debate en el aula. Ensayo para la tolerancia*. Madrid: Ediciones pedagógicas, D.L. 1995.
- Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata, D.L.
- Pérez, A. (2013). *Sesión Plenaria: Presentación del Proyecto Andalucía TECH*. Ponencia presentada en Jornada: Programa Experimental de Formación de Profesorado de Educación Infantil. Andalucía TECH.
- Roberto Aparici, R., Silva, M. (2011). *Pedagogía de la interactividad*. COMUNICAR 1134-3478; e-ISSN: 1988-3293;
URL www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/05-PRE-12698.pdf
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Vaquero, C., Gómez del Águila, L. M. (2012). *Obra y público, tradición y generación: ¿cómo propiciar el encuentro?* DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 3 (2012) março, 197-206.