

IDODAV: UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN Y EL SEGUIMIENTO DE UNA PRÁCTICA INNOVADORA EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

M^a Dolores Díaz Noguera
Cristóbal Ballesteros Regaña
Eloy López Meneses
Universidad de Sevilla

Resumen

La evaluación y seguimiento de un proyecto de innovación en las aulas universitarias denominado *Asesoramiento entre Iguales* ha sido posible, gracias al diseño, desarrollo y puesta en práctica del instrumento de observación para el análisis de vídeos denominado I.D.O.D.A.V.

Los resultados e implicaciones de este estudio ponen de manifiesto las posibilidades que ofrece el empleo de este instrumento para mejorar en el conocimiento, análisis e interpretación de los procesos de asesoramiento entre iguales, ya que facilita la interacción de diversos factores: contexto específico, los asesores/as como coordinadores de las sesiones junto con los estudiantes en su rol de participantes y los medios disponibles; y por ende, la comprensión-transformación de la realidad objeto de estudio.

Consideramos que esta experiencia puede ser el germen para el nacimiento de una cultura colaborativa verdadera y no una colegialidad burocrática artificial forzada y ficticia que, por desgracia, parece ser un síntoma generalizado de nuestra Universidad.

Abstract

The evaluation and continuation of an innovation project in the university's classrooms named *Asesoramiento entre Iguales* has been possible, thanks to the design, development and use of an instrument of observation for analysis of videos, named I.D.O.D.A.V.

The results and implications in this study show different possibilities for use of this instrument to improve knowledge, analysis and interpretation of processes for advising students, it provides the interrelation of different factors: specific context, the adviser as coordinators of the sessions joined with the students in their role of participants, and the resources available; and so the understanding-transformation of the reality of this study.

We think that this experience can be the origin of a true collaborative culture and not an artificial, compulsory and fictitious one, which unfortunately seem to be a generalised symptom in our University, at present.

INTRODUCCIÓN

En estos últimos años nos estamos acercando a una preocupación que siente especialmente el sistema educativo en general y la institución universitaria en particular: la calidad de la educación y el acercamiento a un aprendizaje real útil para el futuro y desarrollo en la sociedad del siglo XXI.

En este sentido, se plantea precisamente este trabajo que surge de la necesidad sentida por el profesorado y estudiantes de la Universidad de Sevilla que han desarrollado / participado, durante algunos cursos académicos, en proyectos de innovación y prácticas educativas concretas en las aulas universitarias.

De esta forma durante el curso académico 1996-97 se planificó y se puso en acción el Proyecto de Innovación sobre el Asesoramiento de Estudiantes pertenecientes a cursos superiores —en este caso 4^º de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla— y los estudiantes de primer curso de la Diplomatura de Magisterio en la Especialidad de Educación Especial. Igualmente se presentaba un reto de formación y trabajo conjunto entre el profesorado universitario perteneciente a dos Departamentos diferentes.

¿Cómo llevar a cabo el seguimiento y la evaluación permanente de esta propuesta de trabajo, de forma que pudiésemos tener el mayor número de información posible, dado que nuestro objetivo era ir modificando e introduciendo actuaciones en el desarrollo de todo el proceso innovador? Para ello, confeccionamos y utilizamos una serie de técnicas de investigación que adaptamos a nuestras necesidades.

En este artículo presentamos el Instrumento de Observación de Análisis de Vídeos (I.D.O.D.A.V.) que está formado por tres dimensiones (Presentación, Desarrollo y Evaluación) que desarrollamos continuación.

Las fases de investigación se sucedieron de la siguiente forma: un primer momento de planificación de las actividades a desarrollar en las sesiones de formación, un segundo de puesta en práctica y un tercero de evaluación y nueva reformulación de las propuestas de trabajo.

Coincidimos, en la forma de organizar nuestras sesiones de trabajo conjunto, con el Connecticut Common Core of Learning Alternative Assesment Program (Baron, 1994), donde se incluye una fase de trabajo en grupo para dar a los estudiantes la oportunidad de aprender unos de otros y de “profundizar” en la comprensión de conceptos y habilidades desempeñando el rol de asesores/as.

Algunas de las implicaciones más importantes que hemos sido capaces de extraer en esta experiencia, están recogidas en un trabajo que realizamos, anteriormente (Díaz y otros, 1997) y son las que siguen

1. La valoración conjunta de todas las sesiones llevadas a cabo en las aulas universitarias para la formación de estudiante en expresión-comprensión oral y escrita

2. Para la gran mayoría de los estudiantes se ha tratado de una experiencia novedosa y poco frecuente en el ámbito universitario. Se ha valorado como los estudiantes iban mejorando, a través de aprendizaje con los demás en un contexto de colaboración. Teniendo en cuenta las corrientes denominadas desde una perspectiva social constructivista (Vygotsky, 1978)

la aptitud individual no es sólo lo que un estudiante puede hacer sin ayuda, sino que incluye lo que el estudiante es capaz de aprender de una experiencia de colaboración en grupo (Webb, 1998).

3. Se ha fomentado la implicación de los estudiantes en las actuaciones llevadas a cabo. En este sentido, se ha favorecido el aprendizaje grupal, la construcción del conocimiento conjunto, mayor implicación personal, enriquecimiento colectivo, incentiación de la expresión voluntaria, la capacidad de escucha y libertad de expresión con respecto y tolerancia a las ideas de los demás.

4. El uso del conflicto como medio favorecedor de la discusión e indagación de las ideas (O'Neil, Allred, and Baker, 1992).

5. La incorporación de otro tipo de lenguaje para el desarrollo de la comunicación: la expresión corporal.

6. El uso de la incorporación de estrategias didácticas participativas: dinámicas de grupo. Destacamos la adaptación y confección de nuevas estrategias participativas que han motivado –desde la práctica real de los estudiantes– la construcción de nuevos conocimientos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

7. La interrelación de diferentes asignaturas y el uso de estrategias metodológicas de este tipo han permitido la relación permanente y continua de conocimientos adquiridos anteriormente con los que se iban incorporando día a día. Los procesos de interdisciplinariedad y las relaciones interdepartamentales se han desarrollado plenamente.

8. El desarrollo de este tipo de prácticas educativas es vivida por los estudian-

tes como de gran utilidad para su futuro profesional, manifiestan que son instrumentos válidos, prácticas valiosas que incluso usan en sus actividades con otros grupos.

9. Este tipo de prácticas fomentan mayor interacción profesores/as- estudiantes, la heterogeneidad de los grupos humanos que han estado trabajando conjuntamente, alumnado de primero, cuarto y quinto. Los estudiantes basan sus aprendizajes en andamiajes cognitivos propios, pero la construcción de nuevos conocimientos, habilidades y comprensiones de temas de trabajos al unísono aumentan y conducen a vías de descubrimiento no pensadas ni soñadas (Damon and Phelps, 1989 citado por Webb, 1997).

10. Mediante estos procesos participativos se ha fomentado la creatividad, la imaginación, y por tanto, el desarrollo del pensamiento divergente.

REVISIÓN TEÓRICA

El uso de este tipo de práctica educativa puede ser de gran utilidad para la adquisición de aprendizajes significativos en cualquier campo del saber que queramos aplicarlo. Sin embargo, en nuestro caso concreto se hace imprescindible, dado que nos estamos refiriendo a estudiantes que se están formando para su profesión de formadores/as y educadores/as. Es por ello, que la máxima a defender sería: “sed maestros/as y no sólo estudiantes” o lo que es igual aprender a aprender. Esta idea que puede ser bien vista en los primeros niveles de nuestro sistema educativo se va encontrando con reticencias y fuertes obstáculos a medida que subimos en el escalafón de nuestra formación.

Está demostrado, desde la antigüedad que la interpretación del papel del maestro/a ayuda a acercarse al conocimiento mucho más que actuando como receptor del mismo. Este procedimiento se conoce desde hace muchos años, sin embargo eso no ha llevado implícito que se desarrollasen actividades encaminadas a la consecución de estas prácticas dentro de las instituciones educativas y mucho menos en las universitarias.

Ser adulto en sociedades de las características en las que nos encontramos inmersos es una tarea difícil. Son muchos los estímulos e inconvenientes que precisamente fomentan todo lo contrario: el ser niño/a indefinidamente. Esto induce necesariamente a que sean otros/as los que tomen las decisiones por ti.

Los educadores/as siempre han sabido que la colaboración entre estudiantes puede fomentar el aprendizaje de los mismos/as y resultados socio-emocionales tales como habilidades sociales, autoestima, y actitudes hacia los demás (Bossler, 1988/1989; Slavin, 1990 citados por Webb, 1998).

Actualmente el fenómeno vídeo está adquiriendo una gran preponderancia. Este elevado influjo ha ocasionado su incorporación al ámbito educativo, iniciándose en la escuela, tras la puesta en marcha de diversos planes y proyectos surgidos por el interés mostrado por las diferentes Administraciones para asegurar su presencia en los centros (Mercurio, Imaxe Escola, Zahara XXI), hasta llegar a introducirse en el ámbito universitario.

Para llevar a cabo el proyecto sobre asesoramiento entre iguales se optó emplear de entre todos los medios audio-

visuales el vídeo, ya que nos reportaba una serie de ventajas, tales como, un manejo sencillo y posibilidad de realizarlo a distancia, manipulación durante la producción feed-back inmediato, capacidad para modificar el contenido, además de la disponibilidad inmediata de los registros, pues accedíamos a las imágenes de las diferentes sesiones que nos interesaban, cada vez que era necesario.

El vídeo permite congelar las imágenes así como modificar su carencia de pasar suprimirla, etc. Función imprescindible en nuestra investigación, ya que a través de él las fases, tanto de recogida de datos como de posterior análisis, se realizaron con mayor eficacia que si hubiéramos empleado sólo la observación directa.

Fernández (1995: 553) reconoce, además, que la utilización del vídeo despierta y atrae la atención de los estudiantes optimizando su capacidad perceptiva, genera actitudes de participación activa y un clima en el que se fomenta la cooperación entre los estudiantes; y favorece la reflexión y el espíritu crítico, ya que un uso adecuado del mismo invitará a que los estudiantes participen, llevándoles a proponer nuevas ideas y a discutir las de sus compañeros.

El vídeo puede desempeñar dentro del ámbito universitario, y concretamente para el asesoramiento entre iguales una serie de funciones. Hablamos de la *función informativa* (vídeo documental), ya que cuando se acabe el proyecto pretendemos elaborar un videodocumento en el que se reflejen las imágenes más relevantes de cada sesión todo con el objetivo de descubrir una realidad lo más objetiva posible. En este sentido, también adoptará, una *función didáctica*, pues irá dirigido a estudiantes unive-

sitarios y se diseñará para ser insertado dentro de un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje (Cebrián, 1994: 34) donde, más que una transmisión exhaustiva y sistematizada sobre la temática de asesoramiento, se fomenten interrogantes, susciten problemas, despierten inquietudes, generen dinámicas más colaborativas; todo ello con el propósito de lograr fomentar esta nueva cultura de cooperación y comunicación, tan poco arraigada hoy día en nuestras universidades.

El vídeo cumplió, además, una *función motivadora* (Cabero, 1995: 21) (vídeoanimación) ya que se empleó en todas las sesiones de asesoramiento con el fin de fomentar actitudes de participación en los alumnos universitarios. También, una *función expresiva* (vídeo-arte) pues se pretendía que los alumnos manifestasen sus propias emociones, opiniones para que se expresaran por sí mismos. Una *función evaluativa* (vídeo-espejo) que se aprovechó para que los estudiantes universitarios, tras observar las diferentes sesiones, fueran capaces de establecer sus valoraciones, conductas, actitudes o destrezas y, por último, la *función investigadora*, ya que el vídeo nos sirvió como medio para estudiar nuestro propio proyecto y conocer el impacto ocasionado, en los estudiantes universitarios, tras la aplicación de esta nueva metodología.

La grabación en vídeo, en este sentido, ha sido una técnica que nos ha permitido analizar los procesos de asesoramiento de un modo asincrónico, es decir, no necesariamente en el mismo tiempo que éstos tenían lugar, lo que favoreció la reflexión posterior (no en tiempo real) sobre los modelos de acción e intervención utilizados por los participantes.

Por todo ello, creemos que sería interesante el surgimiento de nuevas investigaciones y producciones experimentales en el ámbito educativo, concretamente en el universitario, que contribuyan a desarrollar esta línea metodológica.

I. INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN DE ANÁLISIS DE VIDEOS (I.D.O.D.A.V.).

El instrumento de observación de análisis de vídeos (I.D.O.D.A.V.) está estructurado en tres dimensiones que coinciden con los tres momentos de acción, más significativos (Presentación, Desarrollo y Evaluación), que caracterizaron las sesiones desarrolladas a lo largo del proyecto. En el siguiente cuadro recogemos la secuencia diacrónica de las sesiones propuestas a lo largo de la experiencia.

La primera dimensión del I.D.O.D.A.V. nos sirvió para recoger la información re-

Actividades	Fecha	
ISLA DESIERTA	14 de febrero de 1997 (Grupo 1)	21 de febrero de 1997 (Grupo 2)
EL GARABATO	7 de marzo de 1997 (Grupo1)	14 de marzo de 1997 (Grupo 2)
EL GLOBO	21 de marzo de 1997 (Grupo1)	4 de abril de 1997 (Grupo 2)
EL ACORDEÓN	11 de abril de 1997 (Grupo1)	25 de abril de 1997 (Grupo 2)

ferente a la PRESENTACIÓN de las diversas sesiones. Se estructuró en torno a tres cuestiones (ver Anexo 1) con las que recoger información sobre el *tiempo* empleado para explicar a los compañeros las características y peculiaridades de cada sesión, la *forma* de dirigirse a ellos al presentar las dinámicas (afirmaciones, preguntas, repeticiones, ejemplos, ruegos y deseos, otros) y el tipo de *interrupciones* aparecidas durante las presentaciones, distinguiendo entre *cortas* o *extensas* según la duración de las mismas.

Con la dimensión DESARROLLO (ver Anexo 2) se quería conocer el proceso llevado a cabo durante el desarrollo de las sesiones propuestas, en relación con tres aspectos: el *tiempo* empleado para la puesta en práctica de las diferentes tareas en cada una de las sesiones, las *intervenciones* de los participantes según el *tipo de opinión* (intensa, leve, oposición y otros), el *tono* en el que se expresaban (relajado, enfático, cargante, irónico, angustiado, enfadado, teorizante, obcecado, adoctrinante, preocupado, etc.) y la *expresión facial* con la que acompañaban sus intervenciones (relajada, cara «dura», risa, memorización, fijación, duda, enojo, entusiasmo, etc.); y el tipo de *interrupciones* aparecidas durante la puesta en práctica de las dinámicas, distinguiendo también entre *cortas* o *extensas* según su duración.

La tercera dimensión del instrumento, referida a la EVALUACIÓN (ver Anexo 3), quería recoger información, sobre el proceso evaluativo seguido para cada una de las sesiones proyectadas, atendiendo a tres variables: el *tiempo* empleado durante la evaluación colectiva del desarrollo de cada una de las sesiones, el *tipo de evaluación* (oral o escrita) por la que se optaba en cada se-

sión de trabajo y las diferentes *interrupciones* aparecidas durante los procesos de evaluación colectiva, considerando los mismos tipos (*cortas* y *extensas*) que en las dimensiones anteriores.

II. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

En el presente apartado se presentan e interpretan los datos recogidos en las tres dimensiones del I.D.O.D.A.V. Para proceder de forma ordenada, seguiremos, en su interpretación, el mismo orden en el que éstos han ido apareciendo a lo largo del instrumento. Comenzaremos, por tanto, conociendo los resultados obtenidos en la primera de ellas, los cuales quedan sintetizados en la figura 1.

En relación con la segunda dimensión del I.D.O.D.A.V. determinar que las sesiones de trabajo han sido diseñadas a través de un amplio conjunto de actividades con la idea de evitar los momentos de inactividad. Ello nos ocupó en muchas sesiones gran parte del tiempo en detrimento a la evaluación de las mismas.

El elevado número de estudiantes que asistieron a las primeras sesiones hizo difícil la participación e implicación de éstos. Sin embargo, con el transcurso de las sesiones los estudiantes fueron ganando confianza, reflejándose esto, en una mayor participación e implicación de aquellos que mostraban más recelosos a intervenir, y desde las primeras sesiones. En la figura 1 se recogen los aspectos más significativo de esta dimensión.

Finalmente, mostramos los datos obtenidos con la tercera de las dimensiones de

Figura 1

Presentación	
Tiempo	El tiempo empleado en las presentaciones nos da una media que se aproxima a los cinco minutos de intervención por sesión. En este sentido, los valores extremos han oscilado entre los tres minutos que duró el «Barómetro de Valores» y los siete minutos de la sesión «El globo».
Forma	Las afirmaciones junto con el apoyo en ejemplos, que aclaren y refuercen el sentido del mensaje, se presentan como los estilos con más claro predominio a la hora de explicar las características de cada dinámica. En menor medida, le siguen el empleo de preguntas y las repeticiones como recurso para intentar ilustrar, ejemplificar y aclarar las explicaciones.
Interrupciones	En este bloque de presentación han predominado claramente las interrupciones cortas sobre las extensas. Analizando los datos recogidos es fácil adivinar que la principal causa que originaba los cortes eran ruidos ocasionados por los participantes a través de murmullos, además de risas (éstas en menor medida) que surgían con algunos comentarios, haciendo difícil la audición. Preguntar a la vez, solicitar información cuando existían dudas sobre algún aspecto puntual, los ruidos por el movimiento de sillas, puertas, carpetas y papeles, además de la deficiente acústica del aula, ha provocado también este tipo de interrupciones cortas. Frente a éstas se sitúan las extensas que, en este apartado de presentación, han sido escasamente significativas. Para los dos tipos de interrupciones, hay que destacar que en ninguna de las sesiones propuestas, la interrupción ha sido provocada por intervalos de silencio sin actividad. Siempre y en todos los casos las interrupciones se justifican con las causas ya mencionadas.

I.D.O.D.A.V. Éstas que siguen son las más destacadas (figura 3).

III. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DEL ESTUDIO

A lo largo de los distintos apartados en que hemos ido comentando los resultados de nuestro estudio, se han recogido una serie de datos parciales. El objetivo de este apartado no es simplemente señalarlos de nuevo sino integrarlos en una visión global y destacar los más sobresalientes de ellos.

Lo primero que pone de manifiesto nuestro estudio son las posibilidades que ofrecen las grabaciones en vídeo para el análisis de los procesos de asesoramiento entre iguales. No podemos olvidar, para una correcta interpretación de las conclu-

siones que aquí reflejamos, que los resultados han sido posibles gracias a la interacción de varios factores: contexto específico, los asesores/as como coordinadores de las sesiones junto con los estudiantes en su rol de participantes y los medios disponibles. Para facilitar la comprensión de los resultados de nuestro estudio vamos a agrupar las conclusiones obtenidas, en torno a los tres ejes vertebradores del I.D.O.D.A.V: Presentación (fig. 4), desarrollo (fig. 5) y evaluación (fig. 6). Pasemos, seguidamente, a conocer con más detalle cada uno de ellos.

IV. ALGUNAS REFLEXIONES

Buscar nuevas estrategias de trabajo conjunto estudiantes-profesores/as indepen-

Figura 2

Desarrollo	
Tiempo	La media de tiempo empleada para desarrollar las sesiones propuestas ha sido de treir minutos reales de acción. En este sentido, los tiempos invertidos se han movido dentro c intervalo que forman los cincuenta y cuatro minutos del «Barómetro de valores» frente los veintidós del «Acordeón», que ha sido la sesión más corta.
Intervenciones	<p>a) <i>Tipo de opinión</i>: En general, las aportaciones de los estudiantes se han caracterizado p un tipo de opinión leve, relajada, con moderación en la composición, articuladas y don el respeto hacia las aportaciones de los demás ha estado siempre presente. El diseño de l dinámicas propuestas ha favorecido la aparición de distintos tipos de contextos y situaci nes en los que, el debate confrontado y la oposición de las ideas expuestas, hacía necesar jugar con argumentaciones que dieran réplica a las manifestaciones de los otros participa tes. También se han observado, aunque esporádicamente, situaciones en las que aparecí opiniones intensas que realizaban el debate, lo que incitaba a la participación de un may número de estudiantes.</p> <p>b) <i>Tono</i>: El tono relajado de las intervenciones, junto al buen clima creado con éstas, l sido la tónica dominante en la mayoría de las sesiones. También se han dado intervenci nes «cargantes», éstas menos frecuentes, en las que el sujeto tomaba la palabra reiterad mente extendiéndose en el tiempo y transmitiendo siempre las mismas ideas monopoliza do los debates. A lo comentado habría que unir algunas aportaciones adoctrinantes teorizantes que se presentaban como irrevocables, además de otras caracterizadas por su ol cecación, al resistirse a admitir cualquier otro punto de vista sobre la cuestión plantead</p> <p>c) <i>Expresión facial</i>: La expresión facial ha ido siempre en consonancia con el tono discursiv del que hacía uso cada persona. Así, los valores más redundantes han sido exposicion acompañadas de expresiones faciales relajadas propias del tono en el que se intervenía. esto hay que unir la fijación y atención de la mayoría del grupo en la persona que interv nía en cada momento.</p>
Interrupciones	Durante el análisis de las grabaciones no se han detectado grandes interrupciones en el d sarrollo de las sesiones. Cabría destacar, tan sólo, varios ruidos que procedían del exterior del aula (sirena y ruido de motos) que influyeron durante la tarea. El resto han sido corte provocados por ruidos de los propios participantes a través de murmullos que aparecía sobre todo, en los cambios de tarea dentro de cada sesión. Han sido numerosas las interrup ciones cortas debido a la propia naturaleza de las sesiones que se han puesto en práctic para el desarrollo de este proyecto, basadas en procesos reflexivos, de interacción, debat y exposición. Las interrupciones más usuales, de este tipo, han sido provocadas por ruido personales a través de risas o murmullos. Destacan, también, momentos de silencio carac terísticos de los procesos reflexivos desarrollados en las propias actividades. Hablar a la vez reflexionar sobre algún aspecto y solicitar información para aclaraciones puntuales, han sid otras de las interrupciones observadas en las distintas dinámicas. Finalmente, cabría rese ñar también, aunque en menor medida, la presencia de interrupciones breves por ruidos d materiales (movimientos de sillas, bolsas y puertas).

Figura 3

Evaluación	
Tiempo	Las tareas diseñadas, para cada sesión de trabajo, han ocupado gran parte del tiempo inicialmente dedicado a la evaluación de las mismas. Los tiempos empleados en la evaluación colectiva de las sesiones han oscilado, desde los quince minutos dedicados a la dinámica el «Garabato» hasta aquellas otras en las que no hubo tiempo material para poder desarrollarla. La media global para cada una de las sesiones ha sido de unos seis minutos reales de evaluación en común con los participantes.
Tipo	Las evaluaciones se han realizado a través de puestas en común en las que cada grupo, en unos casos, o individualmente, en la mayoría de ellos, se exponían las sensaciones vividas, además de recoger sugerencias que permitieran mejorar el desarrollo de las siguientes sesiones.
Interrupciones	Durante la fase de evaluación las interrupciones no se han detectado con tanta frecuencia como en los apartados de presentación y desarrollo. No obstante, caben algunas reseñas muy puntuales. <i>a) Cortas:</i> Han sido los tipos de interrupción más frecuente en las prácticas evaluadoras, dado que era generalizado el respeto al turno de intervención, del que hacía uso cada participante. También se han detectado, en menor medida, cortes por reflexión a través de preguntas aclaratorias sobre aspectos derivados de las propias dinámicas. Se han detectado momentos donde los participantes perdían el equilibrio discursivo cuando se manifestaban comentarios simultáneos a través de corrillos que impedían continuar con la línea argumental. Silencios, murmullos y risas han seguido siendo elementos que han interferido, brevemente, en los procesos de discusión evaluativa. <i>b) Extensas:</i> No se han recogido, mediante el I.D.O.D.A.V., interrupciones extensas significativas que merezcan ser recogidas en este apartado de evaluación.

Figura 4

Conclusiones - Presentación

Las dinámicas de grupo fueron precedidas de una buena presentación, así como de ejemplificaciones contextualizadas para un mejor desarrollo de las mismas.

La información ofrecida, durante las presentaciones, sobre las metas que se pretendían alcanzar en cada una de las sesiones fue un factor clave para clarificar las funciones y tareas de los participantes.

Las sesiones de trabajo se iniciaban una vez resueltas y aclaradas las dudas y curiosidades aparecidas en el seno de los grupos durante las presentaciones.

Figura 5

Conclusiones - Desarrollo

Las sesiones de trabajo fueron diseñadas mediante una variada gama de actividades para evitar los momentos de inactividad. Ello nos ocupó, en muchas sesiones, gran parte del tiempo dedicado a la evaluación de las mismas. Esto hace necesaria, por tanto, una buena planificación de la concordancia entre las actividades que se propongan y el tiempo necesario para desarrollarlas.

El elevado número de estudiantes que asistían a las primeras sesiones hizo difícil la participación e implicación de éstos. Sin embargo, con el transcurrir de las sesiones los estudiantes fueron ganando confianza, lo que se reflejó en una mayor participación e implicación, incluyéndose también aquellos otros que se mostraban más recelosos a intervenir, ya desde las primeras sesiones.

Sentirse integrado e identificado con el grupo y la puesta en práctica de este tipo de tareas innovadoras con grupos reducidos, se han convertido en dos circunstancias claves para el desarrollo de propuestas innovadoras más enriquecedoras.

Figura 6

Conclusiones-Evaluación

La evaluación ha sido nuestra asignatura pendiente al dedicársele menos tiempo, no porque le diéramos menos valor sino como consecuencia directa de la propia dinámica de las sesiones. En este sentido, convenimos que sería necesario ejercer un mayor control del tiempo durante la acción, para aprovechar las ventajas que nos reportan los procesos evaluativos a la hora de diagnosticar la práctica. De este modo, no sólo seremos capaces de crear alternativas sobre los aspectos más deficientes, sino también reforzar las virtudes detectadas en la práctica de futuras sesiones.

dientemente del nivel educativo es un reto para los profesionales que forman parte de la comunidad educativa y para el crecimiento de las organizaciones educativas, hoy.

Uno de nuestros propósitos consistía en describir con el mayor número de detalles posibles, cómo habíamos vivido y sentido esta experiencia formativa y humana, donde los estudiantes en formación aprenden mediante la enseñanza.

Otra meta que nos impusimos fue la de crear, confeccionar y construir instrumentos cuantitativos y cualitativos que nos aproximaran a un conocimiento más amplio de los sistemas de aprendizaje, creatividad, aprendizaje de cómo aprender, pensamien-

to analítico, curiosidad, etc. Y desde nuestro punto de vista, hemos conseguido este acercamiento a través de instrumentos de evaluación e investigación como el mostrado en este escrito.

El concepto de asesoramiento está relacionado con una multitud de tendencias altamente significativas: descentralización de la enseñanza, cuerpo de educadores/as, individualización y construcción grupal del conocimiento, autoayuda, necesidad de situaciones más cooperativas y desarrollo de los procesos de participación, que van a ser abordadas en otros estudios.

Nuestro deseo es ahondar en hacer que la educación pública, y más concretamente

te en el ámbito universitario, un medio a través de cual todos/as podemos analizar y tomar decisiones en lo referente a los problemas, preocupaciones, necesidades y aspiraciones de nuestra vida.

La Universidad es un buen contexto donde compartir propósitos relativos al futuro desarrollo profesional del alumnado y la intervención de éstos en la sociedad. Cualquier proyecto que se articule hegemónicamente debe contar con la experiencia y comprensión de todos los miembros que forman parte de ésta comunidad. Caminar, por tanto, hacia un modelo de ser humano capaz de establecer unas relaciones de paz consigo mismo y con el planeta estableciendo una cultura de paz como cultura de la sostenibilidad (Herrerías, 1995).

Consideramos que esta experiencia surgida en el interior de la comunidad universitaria puede ser el germen para el nacimiento de una cultura colaborativa verdadera y no una colegialidad burocrática artificial forzada y ficticia que, por desgracia, parece ser un síntoma generalizado de nuestra Universidad.

Por otra parte, entendemos que experiencias universitarias con gran riqueza antropológica, como las de este Proyecto, son necesarias para el fomento del enriquecimiento personal e interpersonal, para la formación humanista del individuo. Experiencias de esta naturaleza, tratan de erradicar la competitividad y la rivalidad como pilares de sustentación de las relaciones sociales de las instituciones universitarias, en pro de un ambiente de relaciones interdisciplinarias, convirtiéndose la Universidad no en una academia para aprendizajes mecánicos y repetitivos irrelevantes, sino, en

un espacio comunitario democrático, de vida y aprendizaje, un lugar donde se aprende la cultura de su momento histórico como consecuencia de la participación colaborativa de los miembros de la comunidad universitaria y del intercambio verbal de significados.

Nuestro deseo, a través de esta intervención orientadora ha sido, en definitiva, potenciar el lenguaje como vehículo para ayudar al pensamiento interpersonal, fomentando que el «homo concurs» viva en simbiosis con el «homo loquens».

REFERENCIAS

- BOSSERT, S.T. (1988/1989): Cooperative activities in the classroom. *Review of Research in Education*, 15, pp.: 225-252.
- BLÁZQUEZ, F.; CABERO, J. y otros (1994): *Nuevas tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación*. Sevilla: Alfar.
- CABERO, J. (1989): *Tecnología Educativa. Utilización didáctica del vídeo*. Barcelona: PPU.
- CABERO, J. y otros (1995): *Los nuevos canales de la comunicación en las Enseñanza*. Ramón Arese.
- CABERO, J. y otros (1995): *Utilizando el vídeo para aprender. Una experiencia con los alumnos de magisterio*. Sevilla: Kronos.
- CABERO, J. y otros (1996): *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa II*. Sevilla: C.M.I.D.E.
- CABERO, J. y otros (1997): *Colaborando aprendiendo: La utilización didáctica del vídeo en la enseñanza de la geografía*. Sevilla: Kronos.
- CEBRIÁN, M. (1994): Los vídeos didácticos: claves para su producción y evaluación. *Pixel-Bite, Revista de Medios y Educación*, 1, pp.: 31-42.

- CHADWICK, C.B. (1987): *Tecnología Educativa para el docente*. Barcelona: Paidós.
- DÍAZ, M.D. y otros (1997): Evaluación y seguimiento de un proyecto de innovación en las aulas universitarias: Asesoramiento entre iguales. En A.I.D.I.P.E. (Comp.) (1997): *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Sevilla: A.I.D.I.P.E. / I.C.E. de la Universidad de Sevilla, pp.: 265-267.
- FERNÁNDEZ, R. (1997): *Influencia y utilización didáctica de los medio audiovisuales en el aula: Análisis de su incidencia en la motivación y en el aprendizaje de los alumnos*. En Cebrián, M y otros (Coord.): *Creación de materiales para la Innovación Educativa con Nuevas Tecnologías*. Edutec '97. Málaga: I.C.E. <http://www.ice.uma.es>
- HERRERÍAS, A. (Ed.) (1994): *Educando por la paz: nuevas propuestas*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- RODRÍGUEZ, M. (1996): *El asesoramiento a la educación*. Málaga: Aljibe.
- SANCHO, J. (Coord.) (1994): *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori.
- SANCHO, J. (Coord.) (1995): *Hoy ya es mañana. Tecnologías y Educación: un diálogo necesario*. Sevilla: M.C.E.P.
- SLAVIN, R.E. (1990): *Cooperative learning Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- VYGOTSKY, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- WEBB, N. (1997): Assessing Students in Small Collaborative Groups. *Theory into practice* 36, 4, pp.: 205-213.

ANEXO 1

INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN DE ANÁLISIS DE VIDEOS
(I.D.O.D.A.V.)

IDENTIFICACIÓN

- FECHA:
- ACTIVIDAD:
- N° DE CINTA:
- DURACIÓN DE LA CINTA:
- N° DE ASISTENTES:

PRESENTACIÓN

- TIEMPO:
- PERSONAS QUE PRESENTAN LAS ACTIVIDADES:
- FORMA:
 - Iniciación Ejemplos Ruegos y deseos Enigmático
 - Afirmaciones Preguntas Repeticiones Otros
- INTERRUPCIONES Y/O CORTES: Número:.....

CORTAS

<input type="radio"/> Preguntas	<input type="radio"/> Fallos	
<input type="radio"/> Reflexión	<input type="radio"/> Silencio	
<input type="radio"/> Cansancio	<input type="radio"/> Ruidos	<input type="radio"/> Materiales
<input type="radio"/> Información	<input type="radio"/> Personales	<input type="radio"/> Risas
<input type="radio"/> Hablar a la vez		<input type="radio"/> Murmullos
<input type="radio"/> Otros		

EXTENSA

<input type="radio"/> Preguntas	<input type="radio"/> Fallos	
<input type="radio"/> Reflexión	<input type="radio"/> Silencio	
<input type="radio"/> Cansancio	<input type="radio"/> Ruidos	<input type="radio"/> Materiales
<input type="radio"/> Información	<input type="radio"/> Personales	<input type="radio"/> Risas
<input type="radio"/> Hablar a la vez		<input type="radio"/> Murmullos
<input type="radio"/> Otros		

ANEXO 2

DESARROLLO					
<ul style="list-style-type: none"> • TIEMPO: • COORDINACIÓN: • INTERVENCIONES: 					
N ^o de Participantes:					
N ^o de Intervenciones: <input type="checkbox"/> Opinión intensa.		<input type="checkbox"/> Opinión leve.			
<input type="checkbox"/> Oposición.		<input type="checkbox"/> Otros.			
<ul style="list-style-type: none"> • TONOS: 					
Humor	Abrumado	Enfadado	Relajado		
Sarcástico	Lastimero	Apabullante	Enfático		
Irritado	Carifoso	Entusiasta	Irónico		
Adoctrinante	Teorizante	Angustiado	Cargante		
Preocupado	Obcecado				
<ul style="list-style-type: none"> • EXPRESIÓN FACIAL: 					
<input type="checkbox"/> Relajada	<input type="checkbox"/> Cansancio	<input type="checkbox"/> Memorización	<input type="checkbox"/> Alucine		
<input type="checkbox"/> Cara "dura"	<input type="checkbox"/> Sonrisa	<input type="checkbox"/> Sorpresa	<input type="checkbox"/> Duda		
<input type="checkbox"/> Ira	<input type="checkbox"/> Frustración	<input type="checkbox"/> Risa	<input type="checkbox"/> Enojo		
<input type="checkbox"/> Miedo	<input type="checkbox"/> Hambre	<input type="checkbox"/> Fijación	<input type="checkbox"/> Tristeza		
<ul style="list-style-type: none"> • INTERRUPCIONES Y/O CORTES: Número:..... 					
<input type="checkbox"/> CORTAS	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <input type="radio"/> Preguntas <input type="radio"/> Reflexión <input type="radio"/> Cansancio <input type="radio"/> Información <input type="radio"/> Hablar a la vez <input type="radio"/> Otros </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <input type="radio"/> Fallos <input type="radio"/> Silencio <input type="radio"/> Ruidos <input type="radio"/> Materiales <input type="radio"/> Personales <input type="radio"/> Risas <input type="radio"/> Murmullos </td> </tr> </table>			<input type="radio"/> Preguntas <input type="radio"/> Reflexión <input type="radio"/> Cansancio <input type="radio"/> Información <input type="radio"/> Hablar a la vez <input type="radio"/> Otros	<input type="radio"/> Fallos <input type="radio"/> Silencio <input type="radio"/> Ruidos <input type="radio"/> Materiales <input type="radio"/> Personales <input type="radio"/> Risas <input type="radio"/> Murmullos
<input type="radio"/> Preguntas <input type="radio"/> Reflexión <input type="radio"/> Cansancio <input type="radio"/> Información <input type="radio"/> Hablar a la vez <input type="radio"/> Otros	<input type="radio"/> Fallos <input type="radio"/> Silencio <input type="radio"/> Ruidos <input type="radio"/> Materiales <input type="radio"/> Personales <input type="radio"/> Risas <input type="radio"/> Murmullos				
<input type="checkbox"/> EXTENSA	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <input type="radio"/> Preguntas <input type="radio"/> Reflexión <input type="radio"/> Cansancio <input type="radio"/> Información <input type="radio"/> Hablar a la vez <input type="radio"/> Otros </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <input type="radio"/> Fallos <input type="radio"/> Silencio <input type="radio"/> Ruidos <input type="radio"/> Materiales <input type="radio"/> Personales <input type="radio"/> Risas <input type="radio"/> Murmullos </td> </tr> </table>			<input type="radio"/> Preguntas <input type="radio"/> Reflexión <input type="radio"/> Cansancio <input type="radio"/> Información <input type="radio"/> Hablar a la vez <input type="radio"/> Otros	<input type="radio"/> Fallos <input type="radio"/> Silencio <input type="radio"/> Ruidos <input type="radio"/> Materiales <input type="radio"/> Personales <input type="radio"/> Risas <input type="radio"/> Murmullos
<input type="radio"/> Preguntas <input type="radio"/> Reflexión <input type="radio"/> Cansancio <input type="radio"/> Información <input type="radio"/> Hablar a la vez <input type="radio"/> Otros	<input type="radio"/> Fallos <input type="radio"/> Silencio <input type="radio"/> Ruidos <input type="radio"/> Materiales <input type="radio"/> Personales <input type="radio"/> Risas <input type="radio"/> Murmullos				

ANEXO 3

EVALUACIÓN

- TIEMPO
- COORDINADOR:
- TIPO: Oral Escrita
- INTERRUPCIONES Y/O CORTES: Número:.....

CORTAS

<input type="radio"/>	Preguntas	<input type="radio"/>	Fallos
<input type="radio"/>	Reflexión	<input type="radio"/>	Silencio
<input type="radio"/>	Cansancio	<input type="radio"/>	Ruidos
<input type="radio"/>	Información	<input type="radio"/>	Materiales
<input type="radio"/>	Hablar a la vez	<input type="radio"/>	Personales
<input type="radio"/>	Otros	<input type="radio"/>	Risas
		<input type="radio"/>	Murmullos

EXTENSA

<input type="radio"/>	Preguntas	<input type="radio"/>	Fallos
<input type="radio"/>	Reflexión	<input type="radio"/>	Silencio
<input type="radio"/>	Cansancio	<input type="radio"/>	Ruidos
<input type="radio"/>	Información	<input type="radio"/>	Materiales
<input type="radio"/>	Hablar a la vez	<input type="radio"/>	Personales
<input type="radio"/>	Otros	<input type="radio"/>	Risas
		<input type="radio"/>	Murmullos