



II Seminario científico Internacional sobre Formación Didáctica con Tecnologías Web 2.0.

11 y 12 de junio de 2013
Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España)

COORDINADORES

Enricomaria Corbi
Eloy López Meneses
Fabrizio Manuel Sirignano
José Luis Sarasola Sánchez-Serrano
José González Monteagudo

COLABORADORES PRINCIPALES

Antonio Hilario Martín Padilla
Miguel Baldomero Ramírez Fernández.
Esther Fernández Márquez.
Julia González Calderón.

Edita



II Seminario científico Internacional sobre Formación Didáctica con Tecnologías Web 2.0.

11 y 12 de junio de 2013. Universidad Pablo de Olavide

COORDINADORES

Enricomaria Corbi

Eloy López Meneses

Fabrizio Manuel Sirignano

José Luis Sarasola Sánchez-Serrano

José González Monteagudo

COLABORADORES PRINCIPALES

Antonio Hilario Martín Padilla

Miguel Baldomero Ramírez Fernández.

Esther Fernández Márquez.

Julia González Calderón.

*II Seminario científico Internacional sobre Formación Didáctica con Tecnologías Web 2.0.
11 y 12 de junio de 2013. Universidad Pablo de Olavide.*

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

*Enricomaria Corbi
Eloy López Meneses
Fabrizio Manuel Sirignano
José Luis Sarasola Sánchez-Serrano
José González Monteagudo
(Directores)*

Todos los derechos reservados © 2013
ISBN: 978-84-695-8895-6

Edita: AFOE
Calle Hespérides 1
41008, Sevilla
Telf: 954 948 690
informacion@afoe.org

EL ASESORAMIENTO ENTRE IGUALES COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.

Cristóbal Ballesteros Regaña
cballesteros@us.es

En albores del siglo XXI, entendemos que la participación es una condición sine qua non para vivir en democracia. Ésta influye en el desarrollo de las organizaciones y en el papel a desempeñar en la formación de actitudes éticas. El fomento de las mismas no se realiza de forma exclusiva a través de ideas o pensamientos, sino mediante iniciativas, investigaciones, experiencias o proyectos innovadores.

En una coyuntura de cambios sociales y científico-tecnológicos tan acelerados, la institución universitaria debería someter a reflexión crítica su razón de ser, sus funciones, sus modos y maneras de llevarlos a la práctica.

Experiencias universitarias como las que desarrollamos en este trabajo podrían ayudarnos a reconstruir o consolidar la cultura colaborativa universitaria, tan necesaria, en los tiempos en que vivimos, para que entre todos, seamos, responsables y conscientes de afrontar los posibles problemas que vengan del futuro y para la consolidación de una renovación efectiva y verdadera de los pilares de la universidad; de lo contrario, estaremos aniquilando las aspiraciones de mejorar la calidad de la educación en nuestras universidades.

1. La formación desde la perspectiva colaborativa.

El concepto de formación es entendido como un intercambio de experiencias, sentimientos y conocimientos. En este sentido, nos identificamos con la idea de que profesores/as y estudiantes unidos como investigadores y formadores puedan construir o elaborar estrategias de trabajo conjunto. Estas fórmulas de trabajo deben venir del propio grupo diverso, diagnosticando sus necesidades formativas teniendo en cuenta la plataforma que puedan darle las asignaturas que debemos impartir.

Conociendo, por tanto, las expectativas de todos frente a esta nueva situación de aprendizaje, deseamos que los estudiantes circulen por los diferentes caminos que ofrezcan los conocimientos en situación de acompañamiento. Por una parte, individualmente, por otra en pequeños grupos y también en gran grupo. Ni esperamos ni pretendemos que todos se formen de una manera homogénea, muy por el contrario, contamos con la diversidad y la heterogeneidad que cada uno de los estudiantes y profesores/as aporta al grupo desde su experiencia de vida, su formación previa, su experiencia profesional, sus proyectos, etc.

Los espacios compartidos constituyen la estructura que sostiene los diferentes momentos, a veces generadores de conflictos, en la creación de lugares para exponer y exponerse, para discutir, confrontar e intercambiar. Este enfoque educativo viene auspiciado por las demandas sociales que se inspiran en la concepción del hombre y la mujer evolutivos. Ello quiere decir una preparación formativa e informativa, que conlleve el desarrollo de capacidades participativas, críticas e investigadoras y que permita a las personas la constante creación y recreación de la misma dialéctica con la estructura social en la que se ubican.

La conexión teoría y práctica es otro aspecto tratado por autores como Carr y Kemmis (1988); Kemmis y McTaggart (1988) y Elliot (1990) entre otros muchos que fueron y van incorporando al debate curricular, aspectos sociales que tienen en cuenta la experiencia como base para desarrollar procesos reflexivos.

La idea es que estos momentos formativos nos lleven al desafío de enfrentarnos con lo nuevo. La palabra aventura evoca lo nuevo, lo desconocido, lo insólito. Es un acontecimiento, vinculado a la pericia y a la andanza. Pero también al riesgo y al arriesgarse. Riesgo en la construcción del conocimiento, en la experiencia y en la reflexión acerca de ella, en el permitirse cierta entrega desde lo individual hacia lo grupal. Esta aventura de formación tiene que ver con los procesos que vamos a ir realizando. Procesos que en su devenir van a ir tomando formas distintas y desconocidas.

2. Características de la experiencia universitaria.

La investigación que presentamos permitió planificar y poner en acción una experiencia de formación y asesoramiento colaborativo en el que participaron 73 estudiantes, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, que cursaban la asignatura de Didáctica General en el primer curso del Grado de Educación Infantil.

Las principales finalidades que nos propusimos, con relación a la misma, están sintetizadas en los siguientes puntos:

- a) Crear actitudes positivas para la implicación de los estudiantes en el desarrollo de la asignatura.
- b) Favorecer la reflexión autocrítica, consensuada y los juicios personales en realidades educativas universitarias.
- c) Fomentar la participación colaborativa entre los estudiantes universitarios.
- d) Desarrollar habilidades, destrezas y actitudes para el trabajo colaborativo en equipo.

No obstante, en la investigación, aparte de fomentar el asesoramiento entre los estudiantes universitarios participantes, también se recurrió a la evocación espontánea de los recuerdos y de las experiencias vividas, ya que entre nuestros propósitos rondaba la posibilidad de comunicar a los estudiantes los hallazgos y conclusiones que surgieran tras la recogida, análisis e interpretación de los datos obtenidos.

La estrategia metodológica puesta en práctica durante el proyecto estuvo condicionada en todo momento por el siguiente propósito: cómo llevar a cabo el seguimiento y la evaluación permanente de forma que pudiésemos tener la mayor información ir modificando e introduciendo actuaciones a lo largo de todo el proceso. Para ello confeccionamos y utilizamos una serie de técnicas de investigación que adaptamos a nuestras necesidades y detallamos en el siguiente apartado.

El proceso de investigación se estructuró en tres fases:

- a) Planificación y diseño de las actividades a realizar para desarrollar la asignatura.
- b) Puesta en práctica de las actividades diseñadas en la fase anterior.
- c) La evaluación y reformulación de la estrategia metodológica planteada en la asignatura.

Dado que la espontaneidad y la libertad fueron la razón de ser en nuestra experiencia, el conjunto de actividades propuestas inicialmente sufrieron modificaciones durante su desarrollo. En cualquier caso, la variedad de actividades propuestas nos permitió el desarrollo progresivo de los contenidos básicos del programa, además de escoger, consensuadamente, las que mejor se adaptaban a las necesidades y características de los estudiantes.

En este sentido, se combinaron las explicaciones y orientaciones del profesor con las tareas prácticas de revisión, análisis crítico y elaboración-diseño encomendadas a los estudiantes en el transcurso de cada tema. También la revisión y análisis de casos, artículos y documentos bibliográficos específicos relacionados con las diferentes temáticas de la asignatura, así como exposiciones y debates, por parte de los estudiantes, sobre los contenidos teóricos tratados.

3. Instrumentos y procedimientos para el seguimiento y evaluación de la experiencia.

Para llevar a cabo el seguimiento de la propuesta de trabajo, diseñamos y pusimos en práctica tres instrumentos adaptados a los propósitos de nuestra investigación. Con ellos, pretendíamos obtener información relevante que nos ayudara a modificar e introducir mejoras, tanto en el desarrollo de la experiencia, en particular, como en el propio diseño de la investigación, en general.

a) Instrumento de observación.

Fue utilizado para analizar el desarrollo de cada una de las sesiones de trabajo programadas a lo largo de la experiencia. A través de él pudimos analizar los procesos de asesoramiento colaborativo que se establecían entre los estudiantes, favoreciendo la reflexión posterior sobre los modelos de acción e intervención utilizados por los diferentes grupos de estudiantes.

Está constituido por tres dimensiones Presentación, Desarrollo y Evaluación, que coinciden con los tres momentos de acción en los que se organizaron cada una de las dinámicas de trabajo.

La primera dimensión se estructuró en torno a tres cuestiones 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 se quería conocer el proceso llevado a cabo durante el desarrollo de las sesiones con relación a 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.); además del tipo de interrupciones aparecidas durante la puesta en práctica, distinguiendo también entre cortas o extensas según su duración.

La tercera dimensión, referida a la Evaluación, 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 sesión de trabajo y las diferentes interrupciones aparecidas durante los procesos de evaluación colectiva, considerando los mismos tipos (cortas y extensas) que en las dos dimensiones anteriores.

b) Autoevaluación de los estudiantes.

Para valorar y mejorar el diseño y desarrollo de cada una de las sesiones de trabajo propuestas en la asignatura diseñamos una herramienta estructurada en dos partes. La primera una escala de estimación de tipo gráfica donde los estudiantes señalaban, mediante una X, la categoría que mejor respondía a las características que eran objeto de evaluación: el grado de consecución de la meta planteada para la sesión, la distribución temporal, la descripción-valoración de la fórmulas, estrategias, métodos, dinámicas de grupo utilizadas durante la sesión, la actuación del profesor y la implicación de los estudiantes.

La segunda consistía en dos ítems de carácter abierto con los que se pretendía, no sólo recoger información y comentarios al final de cada una de las sesiones de trabajo colaborativo sino también identificar modificaciones y sugerencias que los estudiantes pudieran realizar para mejorar las sucesivas sesiones.

En última instancia, precisar que la aplicación de este instrumento se realizaba a todos los participantes antes de finalizar cada sesión. De este modo, nos ayudaría a mejorar los posibles aspectos deficientes y a potenciar, para su reiteración, aquellos que nos permitieran aproximarnos a los objetivos de la experiencia.

c) *Diarios.*

Fueron utilizados para interpretar el conjunto de la información recogida con los instrumentos anteriores. A la hora de redactarlo se consideraron principalmente dos categorías de observación referidas, tanto a la puesta en práctica de las diferentes sesiones de trabajo como a los aspectos organizativos que las caracterizaban, respectivamente (tabla 1).

Dimensiones del diario de los investigadores	
1. Intervenciones.	
	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción - valoración de las fórmulas, estrategias, métodos, dinámicas de grupos, utilizadas durante la sesión. • Grado de consecución de las metas planteadas. • Comentarios a la sesión. • Sugerencias o modificaciones a la sesión.
2. Aspectos organizativos de la sesiones de trabajo.	
	<ul style="list-style-type: none"> • Organización, funcionamiento y adecuación de los materiales de apoyo empleados. • Condiciones del aula (mobiliario, audición, iluminación...). • Distribución temporal de las actividades de cada sesión. • Sugerencias o modificaciones a la sesión.

Tabla 1. Dimensiones del diario de los investigadores.

Para conocer el desarrollo de cada una de las sesiones, la redacción de los diarios se organizó en función a cuatro dimensiones básicas. En la primera de ellas se describía y valoraba el conjunto de la intervención, haciendo especial hincapié en la propuesta didáctica planteada. En segundo lugar, determinábamos el grado de consecución respecto de las metas inicialmente previstas. Posteriormente se comentaba el proceso seguido hasta ese momento, además de recoger todo tipo de sugerencias o modificaciones que pudieran mejorar, tanto la planificación como el desarrollo de las siguientes sesiones de trabajo.

Por otra parte, en la redacción de los diarios también se analizaban todas las cuestiones referidas con los aspectos organizativos implicados para cada una de las dinámicas propuestas. En este sentido, fueron consideradas las influencias que ejercían dimensiones, tales como la organización y adaptación de los medios materiales de apoyo utilizados, las condiciones espaciales del aula y su contexto de enmarcación, la secuenciación y distribución temporal de las diferentes actividades que componían cada una de las sesiones de grupo. También se recogían todo tipo de propuestas y sugerencias de mejora referidas a cualquiera de los aspectos descritos en esta segunda categoría.

El propósito final de los diarios era, al igual que ocurría con los otros dos instrumentos, recoger información que nos permitiera valorar y mejorar el diseño y desarrollo de cada una de las sesiones propuestas en la experiencia para el desarrollo de la asignatura, además de contribuir al enriquecimiento de futuras iniciativas vinculadas a este ámbito.

En líneas generales, el diseño de los instrumentos estuvo condicionado por los siguientes criterios que, a su vez, justifican la finalidad de los mismos en esta experiencia investigadora:

- a) Su capacidad para recoger datos ajustados sobre las intervenciones de orientación y colaboración.
- b) Sus posibilidades reales de aplicación.
- c) Requerían pocos recursos económicos en su diseño y aplicación.
- d) Permitían conocer las impresiones y sensaciones vividas por los estudiantes en situaciones naturales.
- e) Favorecían procesos de auto y metaevaluación permitiendo la reestructuración y organización de las dinámicas diseñadas.

Una vez recogida la información llegó el momento de analizar los datos obtenidos con cada uno de los instrumentos. Para analizar la información de corte cuantitativo recurrimos a las técnicas analíticas de frecuencia (Krippendorff, 1990) que nos ayudaron a representar las frecuencias de las distintas dimensiones sobre las que se estructuraban cada uno de los instrumentos.

Posteriormente, los datos extraídos fueron transformados en porcentajes para obtener una visión más clara y comprensiva de las opiniones de los estudiantes. A través de este proceso analítico pudimos resumir los datos así como representarlos en gráficas, de modo que fueran mejor comprendidos, interpretados y relacionados con el objeto de nuestro estudio.

Por otra parte, para afrontar la interpretación de la información cualitativa recogida se realizó un análisis de contenido. Para ello seguimos las siguientes pautas de acción, en la línea propuesta por Miles y Huberman (1984):

- a) Una primera fase de preanálisis en la que organizamos la información disponible.
- b) Un segundo momento en el que pusimos en práctica un proceso de reducción de datos.
- c) Y por último, una vez preparado el material, procedimos a la fase de análisis, propiamente dicha. Para ello, seleccionamos, focalizamos, abstraímos y transformamos los datos en bruto, para ir estableciendo conclusiones provisionales.

La reducción de los datos se realizó a lo largo de toda la investigación (al finalizar cada una de las sesiones) y de forma individualizada por cada uno de los investigadores. Los documentos fueron analizados siguiéndose criterios intuitivos que descomponían el texto en unidades significativas las cuales, a su vez, nos permitieron crear categorías naturales que dieron una visión real y comprensiva de la realidad de nuestro estudio.

La última fase de este proceso de análisis se desarrolló de una forma colaborativa. La interpretación de los resultados individuales de los investigadores se complementó mediante un proceso de triangulación en el que participaron todos estudiantes, lo que nos permitió interpretar desde distintos ángulos los datos obtenidos para compararlos y contrastarlos entre sí (Bisquerra, 1989).

4. Conclusiones.

Las conclusiones más destacadas que se derivan de esta experiencia investigadora universitaria pueden sintetizarse en los siguientes aspectos:

- a) La valoración de las sesiones llevadas a cabo durante la investigación se realizó de forma conjunta entre profesores y alumnos.
- b) Para la gran mayoría de los estudiantes se ha tratado de una experiencia novedosa y poco frecuente en el ámbito universitario.
- c) Se ha valorado como los estudiantes iban mejorando, a través del aprendizaje con los demás en un contexto de colaboración. Teniendo en cuenta las corrientes denominadas desde una perspectiva social constructivista (Vygotsky, 1979), 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, 1997).

- d) Ha fomentado la implicación de los estudiantes en las actuaciones llevadas a cabo. En este sentido, se ha favorecido el aprendizaje grupal, la construcción colaborativa del conocimiento, mayor implicación personal, enriquecimiento colectivo, incentivación de la expresión voluntaria, la capacidad de escucha y libertad de expresión con respeto y tolerancia a las ideas de los demás.
- e) El uso del conflicto como medio favorecedor de la discusión e indagación de las ideas.
- f) La incorporación de otro tipo de lenguaje para el desarrollo de la comunicación: la expresión corporal.
- g) El uso de la incorporación de estrategias didácticas participativas como las 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 durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- h) El uso una estrategia metodológica de este tipo ha permitido la relación permanente y continua de los conocimientos previos con los que se iban incorporando en el día a día.
- i) El desarrollo de este tipo de prácticas educativas es vivida y valorada por los estudiantes como muy positiva para mejorar su futuro profesional, además de manifestar que se tratan de instrumentos válidos y prácticas metodológicas valiosas para el desarrollo de las diferentes actividades y la profundización en los contenidos de la asignatura.
- j) Este tipo de prácticas fomentan la interacción entre el profesor y el estudiante, la heterogeneidad de los grupos participantes y la participación activa de los estudiantes en la construcción colaborativa de nuevos conocimientos, habilidades y valores.
- k) Mediante estos procesos participativos de colaboración se ha fomentado la creatividad e imaginación y, por tanto, el desarrollo del pensamiento divergente.

A tenor de los resultados obtenidos nos afirmamos, por tanto, en nuestro planteamiento inicial sobre la importancia y necesidad de contribuir y potenciar una verdadera cultura participativa en nuestras universidades. Sirva esta experiencia como posible elemento sugeridor de reflexión y debate para potenciar una mayor interacción entre estudiantes y profesores.

Invitamos a que os embarquéis en experiencias de este tipo para contribuir a mejorar la calidad educativa en el ámbito universitario, en general, y a la formación integral de personas, en particular.

5. Referencias bibliográficas.

- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona, CEAC.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- Kemmis, S. y McTaggart. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Laertes.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona, Paidós.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills, Sage.
- 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, 205-213.