

LA TÉCNICA DE GRUPOS BASE COMO SISTEMA DE FORMACIÓN DE PROFESORADO

Jaime Lloret¹, Víctor M. Grassa², Cristina Rodríguez³, Lucía Romero⁴, Esther Sanabria⁵ y Vicente Sanchis⁶

Departamento de Comunicaciones¹, Dpto. de Expresión Gráfica Arquitectónica², Instituto de Ciencias de la Educación³, Instituto de Investigación e Innovación en Bioingeniería⁴, Instituto Universitario de Matemática Pura y Aplicada⁵, Dpto. De Lingüística Aplicada⁶

Universidad Politécnica de Valencia

Resumen

Uno de los principales objetivos que deben tener las universidades es la formación de su profesorado. Desde hace tiempo se están desarrollando diversas estrategias de formación para la capacitación del profesorado universitario, pero últimamente, con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, se ha acentuado su aplicación y empleo. El objetivo de esta comunicación es analizar la formación de grupos base como una estrategia para la formación de profesores universitarios en el contexto del Programa de Formación Inicial Pedagógica para el Profesorado Universitario (FIPPU) en la Universidad Politécnica de Valencia. Describiremos la estrategia del grupo base y explicaremos su sistema de funcionamiento y las estrategias de formación empleadas en ellos. Seguidamente examinaremos las ventajas e inconvenientes encontrados en su utilización. Finalmente analizaremos la formación de los grupos base desde la creación del programa FIPPU (1998-1999) hasta el curso 2007/2008 y analizaremos en profundidad datos reales obtenidos de los grupos base en la edición 2006/2007.

Palabras Clave: *Grupos Base, Aprendizaje colaborativo, Formación del profesorado, Formación Universitaria.*

1. Introducción

La formación inicial pedagógica para profesores universitarios (FIPPU) es un programa de formación que se lleva desarrollando desde el curso 1998-1999 en la Universidad Politécnica de Valencia, a través del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) y que actualmente es uno de los títulos propios con los que cuenta la UPV: Especialista Universitario en Pedagogía Universitaria.

Este programa de formación, especialmente dirigido a los profesores noveles que desarrollan su carrera profesional en el campo de la educación superior, se realiza a lo largo de un curso académico completo y tiene una duración global de 320 horas o 13 créditos ECTS, que recogen el conjunto de todas las actividades del programa. Para las actividades de capacitación se cuenta con la asistencia de expertos en pedagogía universitaria, responsables académicos de la universidad, tutores y asesores pedagógicos del ICE.

En el FIPPU se utilizan diversas estrategias de formación: seminarios intensivos, talleres de formación, sesiones temáticas, simposios, trabajo colaborativo en grupos base [1], aprendizaje mediante portafolio [2], grabaciones de vídeo y tutorías. El principio organizativo básico del programa es la flexibilidad, tanto en su concepción como en su realización, para conseguir una adaptación razonable a las necesidades individuales y las situaciones de trabajo de cada participante.

En este artículo nos centraremos en el trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje del FIPPU, a través de los grupos base. La importancia en el aprendizaje humano del trabajo cooperativo se apoya en diversos estudios e investigaciones realizadas a través de los tiempos. Desde la antigüedad, la idea de que el sistema cooperativo permitía al hombre superarse ha sido ampliamente aceptada en muchos ámbitos, pero ya en planteamientos más contemporáneos

encontramos cómo Johnson y Johnson [3] definen la esencia de un grupo a través de la interdependencia social entre sus miembros.

Coll y Solé [4] manifiestan el concepto de interacción educativa a través de situaciones donde los protagonistas actúan simultáneamente y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o contenido de aprendizaje, con la finalidad de lograr objetivos claramente determinados. Colomina, [5] por su parte, afirma que el trabajo en equipo cooperativo tiene buenos efectos en el rendimiento académico de los participantes así como en las relaciones socio-afectivas que se establecen entre ellos. Carretero [6] plantea que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino que se construye a través de las interacciones de ella con el ser humano y Vigostky [7] manifiesta que el aprendizaje cooperativo requiere de grupos de estudios, porque es en el trabajo en grupo donde los docentes y los alumnos pueden cooperar con los menos favorecidos en su desarrollo cognitivo, tener acceso al conocimiento y mejorar el aprendizaje.

Teniendo en cuenta todos estos planeamientos, avalados por reconocidos autores, estamos convencidos de la importancia que en la actualidad tiene el trabajo cooperativo en el proceso enseñanza-aprendizaje. Por este motivo nos parece muy importante que estas técnicas se analicen y se trabajen especialmente en la formación de profesores, que experimentarán por tanto los beneficios y dificultades de este sistema, de forma que puedan aplicarlo en su metodología docente de una manera más efectiva.

Y, si bien la gran mayoría de las universidades españolas tienen programas de formación para el profesorado novel, el tipo de actividades que organizan es muy desigual, desatendiendo en muchos casos la diversidad de metodologías, entre ellas la del trabajo colaborativo que aquí estamos analizando.

Los programas pueden ser desde unas jornadas de dos días, como las que organiza la Universidad de Granada, donde en 10 horas se realizan los módulos teóricos y en otras 10 horas no presenciales se realiza una memoria en la que se detallan las acciones que se llevarán a cabo durante el curso, hasta programas más amplios que varían en un rango de entre 50 y 320 horas, donde se trabajan en diversas sesiones temas relevantes como el Sistema Universitario, la Metodología Educativa, el uso de TICs en la Docencia Universitaria, además de incluir otros cursos de formación transversal y salud laboral, entre otros. Los programas que tienen más carga horaria incluyen en algunos casos el trabajo en grupo como metodología, entre los cuales podemos destacar los de la Universidad de Alcalá de Henares o el de la Universidad Autónoma de Madrid.

Nos resulta interesante el hecho de que un gran número de los programas para la formación de profesorado analizados, no tengan entre sus estrategias formativas la metodología de trabajo en grupo, dada la importancia que éste tiene en el aprendizaje, como avalan diversos autores. Por tanto en el presente artículo presentaremos la metodología de trabajo colaborativo utilizada en el programa de formación de la Universidad Politécnica de Valencia como un posible ejemplo de este tipo de estrategia. El trabajo está estructurado de la siguiente manera: en la sección 2 presentaremos la técnica de grupos base utilizada en el FIPPU, programa de formación inicial pedagógica para profesores universitarios de la Universidad Politécnica de Valencia. En el capítulo 3 se muestra la evolución histórica de los grupos base desde el inicio del programa. Las medidas y los resultados obtenidos de éstas aparecen en el capítulo 4 y finalmente en el capítulo 5 redactamos las conclusiones.

2. Técnica de grupos base

La estrategia de aprendizaje del grupo base consiste en crear varios grupos (el número de grupos depende del número total de profesores que componen el curso donde se va a implementar la metodología) donde cada grupo tiene asignado un asesor pedagógico. El número de componentes del grupo puede variar entre 5 y 7 personas y el área de conocimiento de estas personas debería ser diferente, para conseguir de este modo que sea un grupo multidisciplinar. El grupo base se reúne de manera periódica aproximadamente una vez al mes. En estas reuniones se discuten una serie de objetivos comunes (en el caso que se va a tratar en este artículo estos serán: mejorar la docencia, aprender a utilizar diversas metodologías docentes, compartir

experiencias, etc.). Esta estrategia de trabajar en grupo es considerada una parte muy importante del programa del FIPPU, ya que permite el contacto entre los miembros del grupo de una forma constante. El objetivo principal de ella es el desarrollo académico, profesional, social y de competencia comunicativa [8], ya que después de seguirla, los profesores estarán organizados y motivados para la cooperación [9, 10].

Con esta estrategia se pretende apoyar a cada uno de los miembros del grupo a fin de que puedan alcanzar sus objetivos personales, así como fomentar la búsqueda de objetivos comunes, a pesar de ser un grupo multidisciplinar, siempre en la medida que los campos de trabajo de los profesores que forman el grupo lo permitan. En resumen, esta técnica fomenta la capacidad de cooperación, así como la creación de un particular sentido de la responsabilidad en cada uno de los componentes del grupo [11, 12].

Para formar estos grupos base los más homogéneos y acertados posibles, el programa empieza con un seminario intensivo, donde las diversas actividades que se realizan facilitan a los participantes conocerse mejor. Los grupos se crean al finalizar el seminario intensivo y su primera tarea como grupo es la de pensar en un nombre identificativo para ellos. De esta forma, todos los miembros tienen que hacer sugerencias y llegar a un acuerdo para tomar la decisión final. Por tanto desde el primer momento en los grupo base se fomenta la colaboración entre sus miembros, teniendo en cuenta que la heterogeneidad puede aportar una gran cantidad de riqueza al grupo. Recordemos que el requisito más importante en la formación de estos grupos es que los docentes pertenezcan a diferentes áreas de conocimiento, ya que de esta manera se puede obtener una visión más amplia de los temas tratados, y en los debates pueden surgir puntos de vista alternativos.

Por otra parte, cada componente del grupo base tiene un tutor personal, que pertenece a su área de conocimiento, y que debe ser un profesor con experiencia en la universidad en esta área. En el enfoque del programa la figura del tutor resulta ser esencial y, por esta razón, los profesores pueden contar tanto con el apoyo de un profesional pedagógico como con un tutor de su área de enseñanza. Las funciones de cada uno de ellos son complementarias. Por una parte, el tutor pedagógico que se le asigna a cada grupo base tiene como tareas básicas: dar una visión de experto de todo lo que conlleva el proceso de enseñanza-aprendizaje, para convertirse en una guía a lo largo del programa y ofrecer apoyo ante cualquier dificultad que los profesores/as puedan encontrar en su práctica docente, tanto a nivel individual como en equipo. Por otra parte, el tutor elegido por cada profesor es un colega con mayor experiencia docente y que pertenece a la misma especialidad. De este modo se garantiza el asesoramiento en los aspectos más técnicos, que el resto de los componentes del grupo no pueden realizar debido al hecho de pertenecer a diferentes ámbitos.

En estas reuniones periódicas, hay dos líneas básicas de discusión: los temas necesarios para el cumplimiento de las tareas individuales (como, en nuestro caso, la creación de un portafolio individual [13]) y los problemas personales que se derivan de las tareas educativas de los docentes. Las reuniones del grupo de base se llevan a cabo normalmente en pequeños espacios. Los espacios deben estar equipados con los medios audiovisuales necesarios para poder organizar las diferentes actividades que componen el programa, tales como la visualización de las grabaciones de los profesores del grupo durante una de sus clases. Estos lugares favorecen la formación y resultan un entorno útil para el desarrollo efectivo del trabajo.

En cada grupo base se designa un secretario cuya tarea es hacer de puente entre el resto de los componentes y el asesor pedagógico. Otra tarea es la de elaborar las actas de las reuniones. Las actas son verificadas por el tutor pedagógico y, más tarde, se envía por correo electrónico a cada uno de los participantes. En ellas figuran las actividades realizadas y las principales cuestiones tratadas en cada reunión, así como las tareas asignadas para posteriores sesiones y la fecha de la siguiente reunión. Debido a la diversidad de horarios de los miembros del grupo y con el fin de facilitar las cosas se acuerda al término de cada sesión el día, hora y lugar para la próxima reunión.

3. Evolución de los grupos base en el FIPPU

El programa de formación FIPPU se creó hace 9 años. Desde entonces, 268 profesores de universidad han participado en este programa. La edad media de los participantes es de 36 años, si bien sus edades están comprendidas entre los 28 y los 50 años.

En la tabla 1 aparecen los nombres de las 15 escuelas y facultades que componen nuestra universidad, acompañados del número de profesores de cada una de ellas que han formado parte del programa. También se incluyen los acrónimos de cada escuela y el número total de sus profesores. Las antiguas Escuela de Arquitectura Técnica (EUAT), Escuela de Informática (EI) y Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Industrial (EUITI) cambiaron sus nombres a Escuela Técnica Superior de Gestión en la Edificación (ETSGE), Escuela Técnica Superior de Informática Aplicada (ETSIAp), Escuela Técnica Superior de Ingeniería del Diseño (ETSID) respectivamente. Por ello, los profesores que aparecían en tales escuelas y facultades se han agrupado con los profesores que ya están inscritos a las nuevas siglas.

Tabla 1 Escuelas y Facultades de la Universidad Politécnica de Valencia y número de profesores que han participado en el programa de formación FIPPU

Nombre de la escuela	Acrónimo	Número de profesores que han sido alumnos
Escuela Politécnica Superior de Alcoy	EPSA	17
Escuela Politécnica Superior de Gandía	EPSPG	24
Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos	ETSIA	11
Escuela Técnica Superior de Arquitectura	ETSA	7
Escuela Técnica Superior de Gestión en la Edificación	ETSGE	18
Escuela Técnica Superior de Informática Aplicada	ETSIAp	37
Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos	ETSICCP	25
Escuela Técnica Superior de Ingeniería del Diseño	ETSID	19
Escuela Técnica Superior de Ingeniería Geodésica, Cartografía y Topografía	ETSIGCT	13
Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales	ETSII	38
Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación	ETSIT	7
Escuela Técnica Superior del Medio Rural y Enología	ETSMRE	7
Facultad de Administración y Dirección de Empresas	FADE	9
Facultad de Bellas Artes	FBAA	12
Facultad de Informática	FI	18

Como se puede ver en la tabla 1, la escuela que más participantes proporciona es la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales (ETSII), con 38 profesores, seguida de la Escuela Técnica Superior de Informática Aplicada (ETSIA) con 37. Ambas escuelas son las más antiguas de la universidad, contando con la oferta de estudios más amplia, a la cual están adscritos el mayor número de estudiantes y profesores. En el otro extremo se sitúan la Escuela Técnica Superior de Arquitectura (ETSA), Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación (ETSIT) y Escuela Técnica Superior del Medio Rural y Enología (ETSMRE) con tan sólo 7 profesores.

La figura 1 muestra la evolución de la procedencia de los participantes del FIPPU a lo largo de sus nueve ediciones. Este histórico se caracteriza por la existencia de una gran variabilidad. En efecto, la escuela prominente cada año es relativamente aleatoria, aunque la ETSII contó con la mayor representación durante tres ediciones consecutivas, del 1999-2000 al 2001-02, seguida por la ETSIA y la ETSID, que fueron las más numerosas en dos ediciones. Además, las únicas escuelas que han estado presentes a lo largo de la historia son la ETSII, la ETSIA y la EPSA.

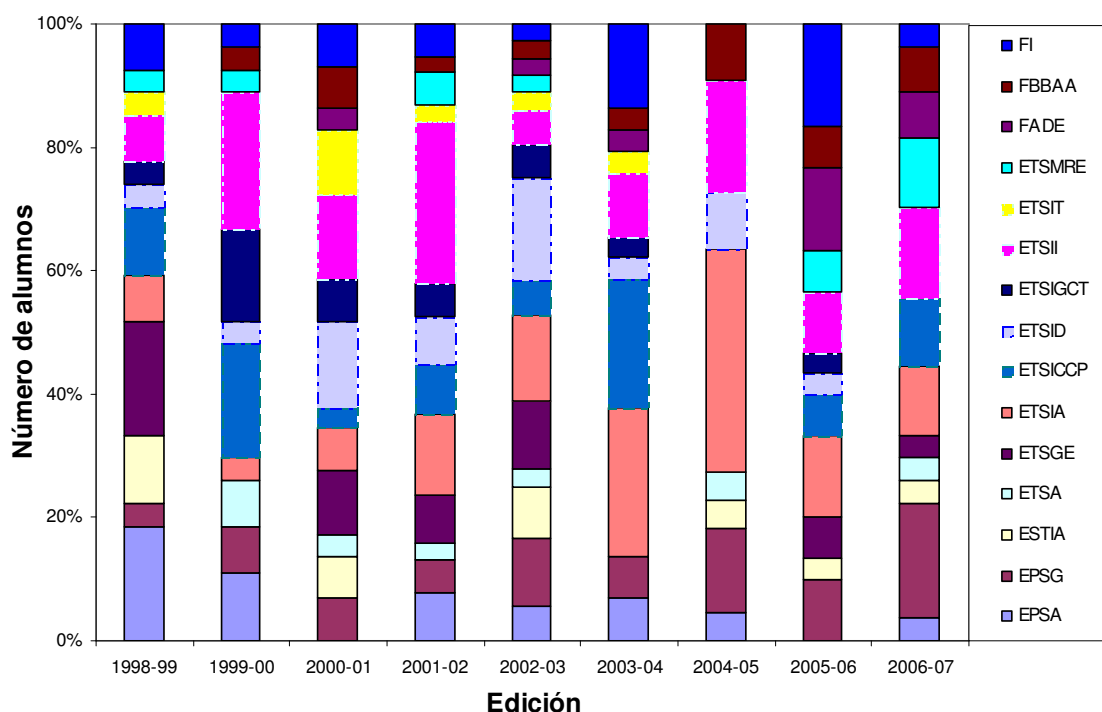


Fig. 1 Histórico de la composición del programa de formación FIPPU en función de las escuelas de procedencias de los profesores

Por otra parte, en la tabla 2 se puede ver cuántos alumnos ha habido a lo largo de los años y cuántos grupos y profesores por grupo ha habido desde la edición 5 del programa FIPPU hasta la actualidad (10ª edición). La cantidad de profesores dentro del programa ha oscilado entre 24 en el curso 2007-08 hasta 31 alumnos en el curso 2005-06. Los grupos han sido siempre 4 ó 5, oscilando el número de miembros de los grupos entre 5 y 8 aunque la mayoría de veces ha habido 6 profesores por grupo.

Tabla 2 Evolución de los profesores que han participado en el programa FIPPU, así como la cantidad de grupos que ha habido.

Año	Edición	Alumnos	Número de Grupos	Personas por grupo
2002-03	5	29	5	4 x 6 + 1 x 5
2003-04	6	29	4	3 x 7 + 1 x 8
2004-05	7	26	4	2 x 6 + 2 x 7
2005-06	8	31	5	4 x 6 + 1 x 7
2006-07	9	27	5	3 x 5 + 2 x 6
2007-08	10	24	4	2 x 6 + 1 x 5 + 1 x 7

En la figura 2 se puede ver la evolución temporal del número de grupos de manera gráfica.

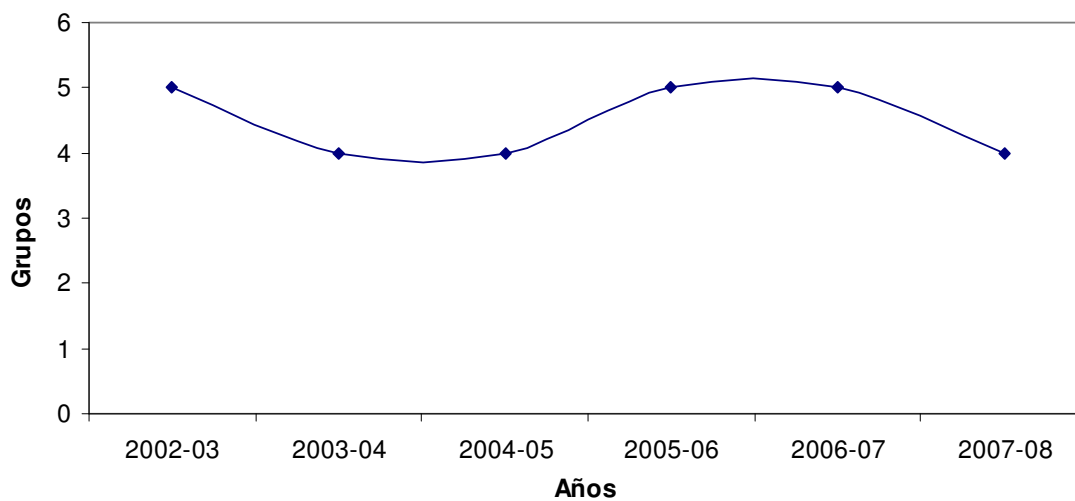


Fig. 2 Evolución del número de grupos a lo largo de los años.

Sin embargo, el número de alumnos medio por grupo que ha habido a lo largo de los años se muestra en la figura 3. Esta media ha oscilado entre 5,4 y 7,25 alumnos por grupo.

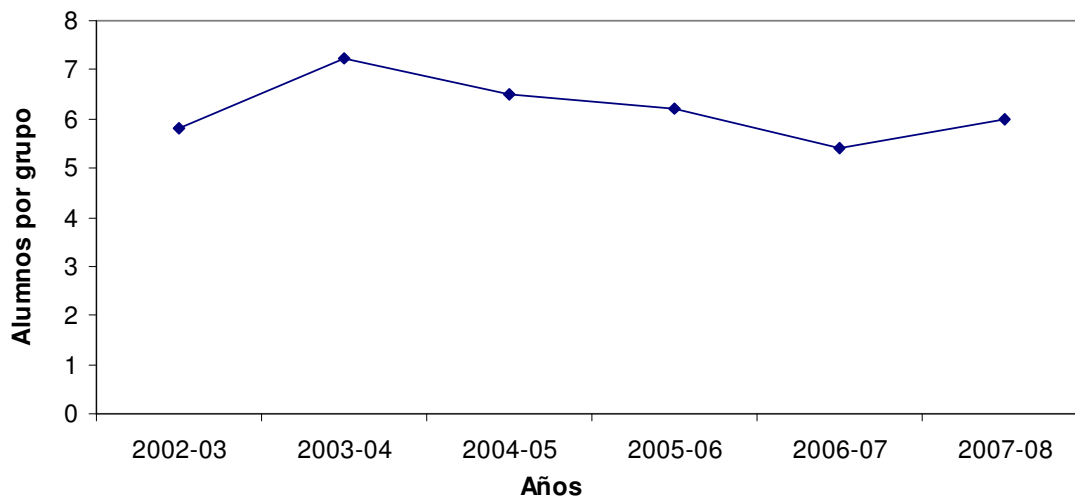


Fig. 3 Evolución del número de alumnos por grupos a lo largo de los años.

4. Medidas y análisis de resultados

Con el fin de poder analizar los puntos débiles y establecer la adecuada reflexión, se realizó una encuesta destinada a los miembros de cada grupo base. Los temas que midieron y analizaron, tanto desde el punto de vista de ventajas como de desventajas, fueron los siguientes.

4.1 La utilización de la técnica de grupos base ha mejorado la motivación de los miembros del sistema.

La utilización de los grupos base aumentó la motivación en grado significativo de los/las profesores/as participantes. En este sentido cabe destacar que únicamente para un 4,17% la estrategia tuvo poca incidencia sobre la motivación. Según la figura 4, el mayor índice de respuestas se dio en la opción “bastante”, con un 54%. Así, pues, se puede argumentar que el trabajo cooperativo mejoró la motivación de los profesores participantes frente a otras estrategias.

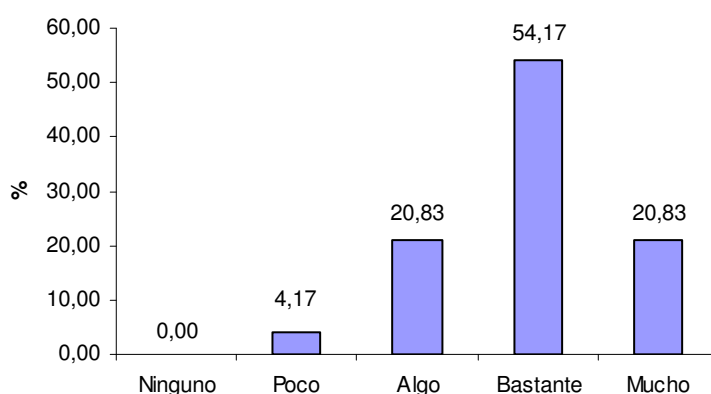


Fig. 4 – Mejorar la motivación

4.2 Aprender de las experiencias de otros componentes del grupo base

La diversidad de estrategias empleadas desde cada materia constituye un elemento de intercambio que incide positivamente en las posibilidades del desarrollo docente. La encuesta demuestra que la actualización de las estrategias empleadas incidieron algo o bastante en las respectivas áreas de conocimiento de cada profesor/a participante. Según la figura 5 se observa una sensible mejoría de las distintas estrategias empleadas por los profesores/as participantes gracias al trabajo cooperativo. Por tanto las estrategias empleadas en la docencia directa aumentaron la seguridad del profesor/a como consecuencia del trabajo cooperativo.

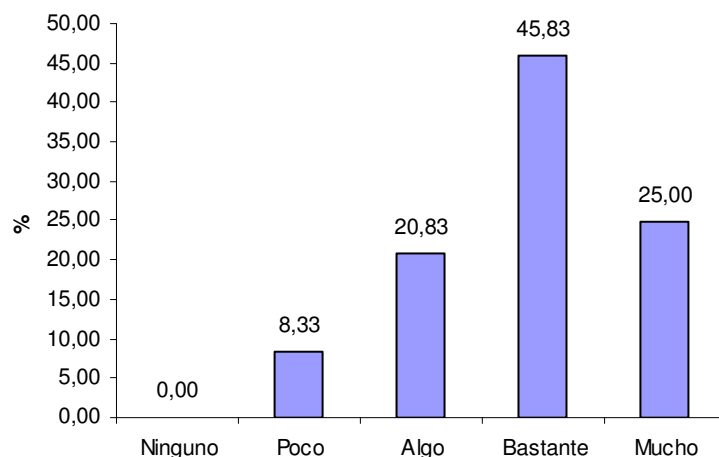


Fig. 5 – Presentar desde diferentes puntos de vista una misma situación

4.3 Aportación de las experiencias personales al grupo

Las experiencias y vivencias de los miembros del grupo fueron enriquecedoras para la actividad grupal de cada uno de los participantes. El planteamiento de otras experiencias distintas a la propia incide positivamente para poder contemplar los problemas de aprendizaje desde una óptica distinta y por tanto enriquecedora. En la figura 6 podemos observar cómo ninguno de los participantes se manifiesta en sentido contrario.

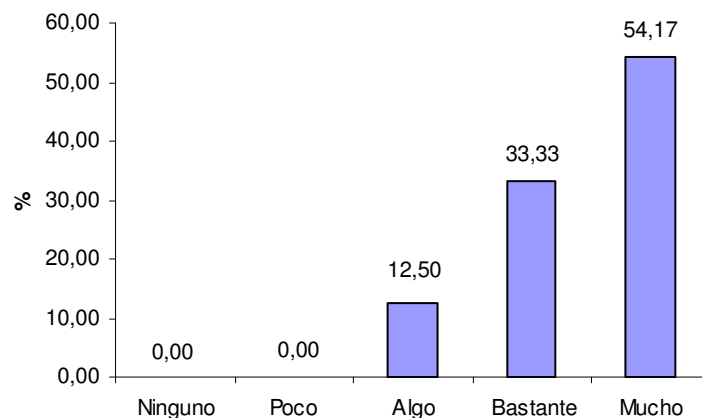


Fig. 6 – Aportar experiencias y vivencias personales al grupo

4.4 Intercambio de información complementaria relacionada con la carrera docente (conferencias, congresos docentes, acreditaciones, el acceso a las vacantes, etc.)

La utilización de la técnica de grupos base supuso elevar el intercambio de la información complementaria. Según revelan los datos de la gráfica 7, esta situación fue favorable en el desarrollo de la carrera docente de los participantes. El planteamiento de actividades comunes orientadas a mejorar el currículum docente tuvo una incidencia positiva sobre cada uno de los miembros. Únicamente el 4,17 % experimentó una incidencia escasa en su desarrollo docente y nadie arguyó una incidencia nula. Por tanto, cabe señalar que el/la profesor/a que se forma en un ámbito de trabajo cooperativo tiene mayores oportunidades para alcanzar sus objetivos docentes a más corto plazo.

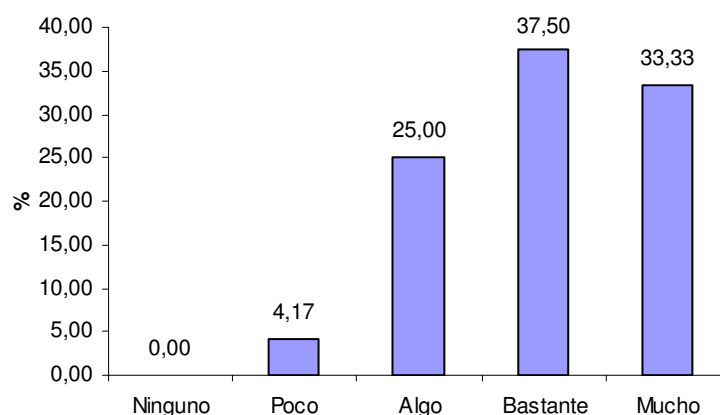


Fig. 7 - Trabajar por la consecución de los objetivos comunes sin dejar de lado los particulares

4.5 Dificultad para encontrar una fecha para las reuniones

Es evidente que la creación de grupos base significa la necesidad de adecuarse a un horario común con el fin de desarrollar las actividades. Sin embargo, los datos de la gráfica 8 demuestran que tal inversión horaria no repercutió de forma negativa en la agenda docente. Sólo un mínimo de profesores/as (4,17%) observó dificultades a la hora de fijar las fechas de la reunión.

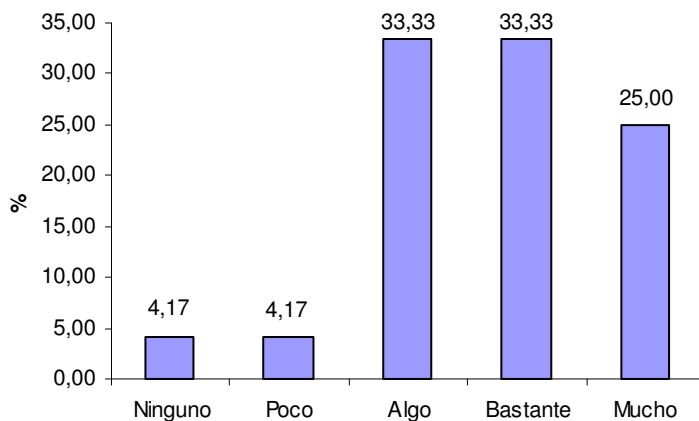


Fig. 8 - Dificultad para fijar las fechas de reunión

4.6 Impuntualidad en las reuniones

Es la única cuestión que podría argumentarse en perjuicio de la estrategia de grupo base. Sin embargo, según se observa en la gráfica 9, las respuestas están muy equilibradas y, por tanto, no puede establecerse una regla común.

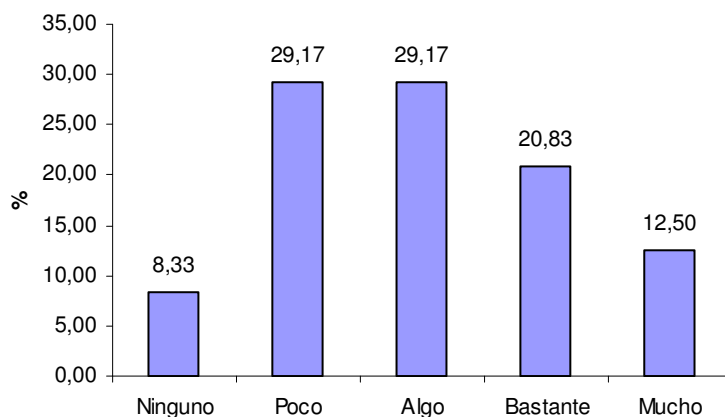


Fig. 9 - Falta de puntualidad que conlleva pérdida innecesaria de tiempo

4.7 Distracción al hablar sobre temas no relacionados con el orden del día

Es otra de las cuestiones que podría parecer perjudicial para avanzar en el trabajo del grupo base. No obstante, en la gráfica 10 se observa una incidencia moderada.

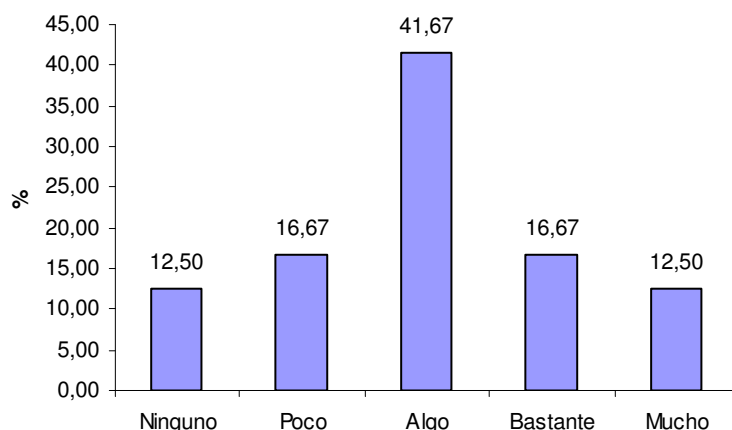


Fig. 10 - Comentar temas no relacionados con el trabajo que descentran la reunión

4.8 Necesidad de una mayor inversión temporal para consensuar ideas

En contra de lo que pudiera parecer, no fue necesaria una gran inversión temporal para la consecución de los objetivos. Tal y como se observa en la gráfica 11, la inversión temporal fue un factor moderadamente determinante. Esto nos hace pensar que sea debido a que, o bien no hayan necesitado invertir demasiado tiempo a la hora de consensuar ideas, o bien, que el tiempo que realmente necesitaron no lo han estimado muy elevado debido a que esa consensuación de ideas les ha sido productiva en conocimiento y por tanto no se han dado cuenta del tiempo invertido en el proceso.

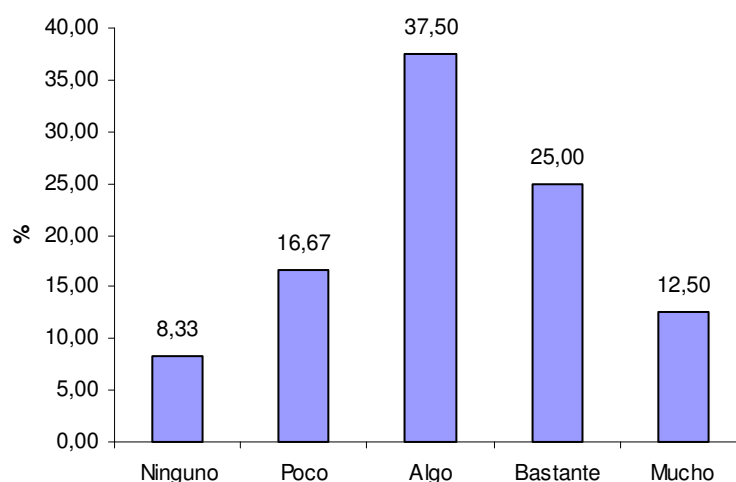


Fig. 11 - Necesidad de una mayor inversión temporal para consensuar ideas

4.9 ¿Estás satisfecho del trabajo realizado en el grupo-base?

En la gráfica 12 se observa la satisfacción incontestable de más del 91% de los participantes frente al 8,33% que no lo están, lo que es un indicador, por si solo, de los beneficios que la estrategia cooperativa significó para los/las profesores/as participantes.

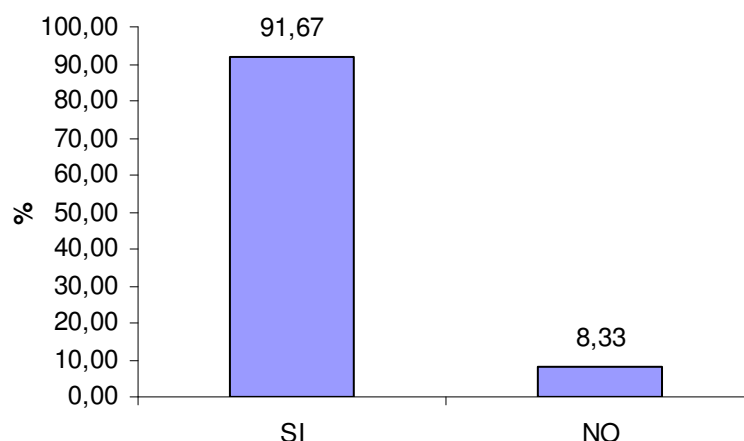


Fig. 12 - A pesar de las dificultades encontradas, ¿estás satisfecho del trabajo realizado en el grupo-base?

5. Conclusiones

La creación de grupos base permite compartir experiencias y conocimientos para tener un objetivo común. La tarea del grupo es decidir cómo hacer el trabajo, cómo será el procedimiento, cómo dividir el trabajo y qué tareas se van a hacer. La utilización de la técnica de grupos base en el marco del programa FIPPU fue muy enriquecedora para todos sus participantes. El intercambio de experiencias y la interacción comunicativa entre los miembros participantes tuvo un efecto excepcional para conseguir progresos en el aprendizaje. Ningún miembro encontró un solo efecto negativo en la estrategia y, en general, los resultados son optimistas o muy optimistas en algunos casos. Ni siquiera el encontrar una fecha para las reuniones fue un factor importante que pudiera devaluar esta estrategia de aprendizaje. La motivación, un aspecto clave en los procesos de aprendizaje, se ha mejorado con la ayuda de la técnica del grupo base, a diferencia de otras estrategias de aprendizaje. Un 91,67% de los participantes piensa que el trabajo con el grupo base resultó a una estrategia útil para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Otro aspecto que se valoró muy positivamente fue el hecho de organizar grupos base de talla multidisciplinar. Lo que en un principio se observaba como un factor divisorio pronto se tornó en una oportunidad de enriquecerse de experiencias que, si bien procedían de otros campos, sí tenían en común el hecho docente. En definitiva, los problemas que encontraba un profesor de telecomunicaciones o de matemáticas resultaban ser los mismos que los que tenía que afrontar el de bioingeniería, expresión gráfica o de inglés. De ahí la tremenda importancia que jugaba el papel del asesor del ICE, ya que se encargaba de engranar la maquinaria dotándole de una perspectiva grupal, pedagógica y docente, más que de contenidos de asignaturas individuales.

Por otra parte, la aportación de experiencias personales al grupo ha posibilitado la creación de una atmósfera de trabajo adecuada para que se pueda trasladar al aula. De esta manera, el profesor/a puede poner la técnica en práctica con sus propios alumnos y sentirse de esa manera seguro/a de que va a funcionar si se toma con la debida dedicación. Podemos afirmar, de algún modo, que el profesor ha sido el alumno experimentador del proceso antes de ponerlo en práctica.

Aparte de esto, uno de los temas que más preocupaban inicialmente a los profesores participantes en el FIPPU fue la inversión temporal que iban a tener que desembolsar. Contrariamente a esta creencia, hemos concluido que la cantidad de tiempo empleada en la realización de las tareas de aprendizaje, y especialmente en la consecución del portafolio docente, ha resultado ser adecuada y fructífera, apoyada esta opinión en las respuestas dadas por los profesores. Creemos que la relación cantidad de tiempo empleado/objetivos conseguidos otorga al programa una alta calidad y credibilidad científica.

La evolución que ha tenido el FIPPU ha visto cómo profesores de todas las escuelas y facultades han participado en el programa. Si bien no es significativo el hecho de encontrar un mayor número de profesores de determinadas escuelas (quizá por ser más numerosas en número de alumnos y

docentes), sí que llama la atención el constante transcurrir de profesores de casi todos los centros durante todas las ediciones, lo cual ahonda más todavía en lo que comentábamos anteriormente de enriquecimiento de experiencias multidisciplinares.

Finalmente, el hecho de que los profesores hayan respondido positivamente a la pregunta de si han encontrado el programa satisfactorio, hace pensar que es un factor a tener muy en cuenta. Si consideramos la cuantiosa carga lectiva e investigadora de la totalidad de profesores participantes, en cualesquiera que fuesen sus figuras contractuales, es altamente motivador el pensar que una universidad cuenta con un servicio de este tipo, un servicio que se ha visto es apreciado positivamente por sus participantes y que probablemente ahonda en la consecución de objetivos de calidad que exige el nuevo marco universitario del Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

6. Referencias

- [1] Abdulhussain E. Mahdi. Peer-Supported Learning Groups: A Collaborative Approach to Supporting Students Learning in Engineering and Technology. WSEAS Transactions on Advances in Engineering Education. November 2004.
- [2] Hsien Tang Lin, Chi Huang Chiu, Shyan Ming Yuan. The Construction of Course Management System with Portfolio. 5th WSEAS International Conference on Telecommunications and Informatics (TELE-INFO '06). Istanbul, Turkey, May 27-29, 2006
- [3] Johnson, David W., R. Johnson, and E. Holubec. Circles of Learning: Cooperation in the Classroom. Edina, MN: Interaction Book Company, 1990
- [4] Coll, C., y Solé, I. Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica, en Cuadernos de Pedagogía, 168, 1989, pp.16-20.
- [5] Colomina, R. Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. Psicología de la educación. Madrid, Alianza Editorial, 1990.
- [6] Carretero, M. Constructivismo y educación, Madrid, Edelvives, 1993
- [7] Vigostkyl, L. S. Pensamiento y Lenguaje, Editorial Pueblo y Educación, Cuba,1978.
- [8] Slavin, R.E. Comprehensive approaches to cooperative learning, Theory into Practice, Vol. 38, No. 2, 1999, pp. 74-79.
- [9] Antil, L., J. Jenkins, S. Wayne, and P. Vadasy. Cooperative Learning: Prevalence, Conceptualizations, and the Relationship between Research and Practice. American Educational Research Journal, Vol. 35, No.3, 1998, pp. 419-454.
- [10] Jenkins, J. R., Antil, L. R., Wayne, S. K., and Vadasy, P. F., How Cooperative Learning Works for Special Education and Remedial Students, Exceptional Children, Vol. 69, No. 3, 2003, pp. 279-292.
- [11] Cohen, E.G. Restructuring the Classroom: Conditions for Positive Small Groups, Review of Educational Research, Vol. 64, No.1, 1994, pp 1-35.
- [12] Cohen, E. G., Lotan, R. A., Abram, P. L., Scarloss, B. A., and Schultz, S. E., Can groups learn?, Teachers College Record, Vol. 104, No. 6, 2002, pp. 1045-1068.
- [13] Fernández March, A. El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. Educar, Nº 33, pags. 127-142. 2004