



El desarrollo de la formación integral del estudiantado en la Universidad de Deusto a través de la innovación docente

Deustuko Unibertsitateko ikasleen prestakuntza integrala garatzea irakaskuntzaren berrikuntzaren bidez



Este libro recoge buenas prácticas académicas y de gestión implementadas por el profesorado de la
Universidad de Deusto.

© Unidad de Innovación Docente. Universidad de Deusto, 2022
Edita: Grupo de Comunicación Loyola, Bilbao
ISBN: 978-84-271-4509-2

BUENAS PRÁCTICAS DE INNOVACIÓN Y CALIDAD

X Jornada Universitaria de Innovación y Calidad:

“El desarrollo de la formación integral del alumnado a través de la innovación docente”

Monitorias entre estudiantes: Una herramienta para impulsar la motivación a partir del aprendizaje cooperativo

Lobán, L., San Sebastián, J. y Ojinaga, M.



DATOS GENERALES

Nombre de la/s titulación/es implicada/s:

Grado en ADE. Campus de San Sebastián.
Grado en ADE + DBS. Campus de San Sebastián.
Grado en ADE + PIE. Campus de San Sebastián.
Grado en ADE + IMS. Campus de San Sebastián.
Grado en ADE + INGENIERÍA INFORMÁTICA. Campus de San Sebastián.
Grado en ADE + DERECHO. Campus de San Sebastián.

Asignatura/s implicada/s:

Mathematics of Finance (Cod: 152009. Introducción a las finanzas).

Destinatarios:

Alumnado de 1^{er} curso de todos los grados citados.



DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

Descripción:

Durante el curso 2021-2022 se ha llevado a cabo una actividad de manera presencial que involucra a antiguos/as estudiantes y a nuevos/as estudiantes de primer curso, para la preparación de los tests y los exámenes de la asignatura titulada “Mathematics of Finance”. La práctica se ha llevado a cabo durante el primer cuatrimestre del curso y se ha celebrado los días martes y miércoles, al terminar el horario de las clases regladas. La asistencia a las sesiones ha sido voluntaria y contó con una inscripción cercana al 45% del alumnado implicado.

Objetivos de la práctica:

Los objetivos de la actividad fueron:

- Generar motivación en el nuevo alumnado
- Reducir el abandono de la asignatura
- Preparar los test de evaluación continua de la asignatura
- Preparar los exámenes finales de la asignatura

Para llevarla a cabo, se contó con la experiencia de alumnado que había cursado la asignatura en los cursos previos y se trabajó bajo las directrices del profesorado, que era quien se encargó de preparar los materiales para trabajar en esas sesiones.

Metodología (fases, actividades y cronograma):

La metodología aplicada fue el aprendizaje cooperativo que fomenta la interacción entre el alumnado que se apoya mutuamente y comparte recursos y el aprendizaje (García et al., 2001). Además, aumenta la socialización y la comunicación entre ellos/as. Genera la interdependencia y aumenta la responsabilidad de cada miembro con el trabajo que debe realizar (Johnson et al., 1999).

Siguiendo a Lopez y Castillo (2011) se aplica una adaptación de la técnica de equipos cooperativos e individualización asistida, en la que el alumnado trabaja por grupos de en los que, a partir de lo visto en clase, se revisan, trabajan, discuten y aprenden los conceptos a partir de la planificación cooperativa.

Fases y actividades:

Durante las semanas entre el 27 de septiembre de 2021 y el 12 de diciembre de 2021 se realizaron sesiones de dos horas de duración, de las que el alumnado participaba o los martes o los miércoles tras la finalización de las clases regladas.

Todos los materiales a trabajar, elaborados por el profesorado, se organizaban por semanas y se ajustaban a los contenidos vistos en clase y que se preguntarían en los tests de clase.

La labor del docente en esta actividad implicaba:

- Proporcionar los materiales iniciales
- Programar los ejercicios para conseguir alcanzar los objetivos determinados en cada unidad
- Facilitar la resolución el problema
- Coordinar la labor del alumnado monitor
- Motivar al alumnado para su participación

La labor del alumnado monitor en esta actividad suponía:

- Clasificar los ejercicios y repartirlos entre los grupos de trabajo
- Explorar las opciones para resolver los problemas
- Generar preguntas que ayuden al alumnado a pensar las soluciones
- Coordinar su labor con la del profesorado implicado en la actividad

Cronograma:

El cronograma que se utilizó se muestra en la tabla 1.

Tabla 1.

Distribución de las actividades en un cronograma

Nº semana	Contenido	Evaluación	Sesión actividad	Nº semana	Contenido	Evaluación	Sesión actividad
1	Presentación			8	Ud 5-6	Test 3	Sesión 6
2	Ud 0-1-2			9	Ud 6-7		Sesión 7
3	Ud 2		Sesión 1	10	Ud 7-8	Test 4	Sesión 8
4	Ud 2-3	Test 1	Sesión 2	11	Ud 8		Sesión 9
5	Ud 3		Sesión 3	12	Ud 8-9	Test 5	Sesión 10
6	Ud 3-4	Test 2	Sesión 4	13	Ud 10		Sesión 11
7	Ud 4-5		Sesión 5	14	Revisión	Test 6	Sesión 12

Nota: Elaboración Propia.



RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES

Esta actividad no podría haberse realizado sin el apoyo de la Facultad.
Las personas que participaron en la actividad fueron:

Profesorado: Dr Lidia Lobán

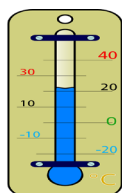
Alumnado encargado de las sesiones: Jon San Sebastián y Marina Ojinaga

Y los recursos materiales usados:

Aulas de uso para el alumnado: Aulas 47 y 48

Y los materiales didácticos preparados fueron:

- Unidades didácticas
- Ejercicios a realizar (Con soluciones)
- Ejercicios de examen (Con soluciones)



REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

Evaluación de la Buena Práctica y lecciones aprendidas

Evaluación de la buena práctica:

En este apartado se presentan los resultados a destacar y los logros alcanzados tras la realización de la actividad.

Como hemos indicado en el apartado de descripción, la actividad fue voluntaria y de un total de 98 estudiantes matriculados/as en la asignatura de Mathematic of Finance, 44 personas se apuntaron a las sesiones. La tabla 2 muestra la distribución de asistencia de los/as estudiantes.

Tabla 2.

Alumnado asistente a las sesiones.

Alumnado total	98 personas
Alumnado inscrito	44 personas
Ninguna sesión	6 personas
Dos sesiones	3 personas
> 6 sesiones	7 personas
11-12 sesiones	28 personas

Nota: Elaboración propia.

Como primeros resultados, podemos destacar los siguientes:

Del alumnado asistente a las sesiones, 29 de 44 obtuvieron una calificación superior a la media en los tests de evaluación continua que se realizaron durante el semestre.

Además, los 44 superaron la asignatura y 28 de 44 obtuvieron una calificación superior a la media en el examen de convocatoria ordinaria, en comparación con los/as no asistentes.

En términos de calificación final de la asignatura, los/as asistentes a las sesiones presentan una nota media de la asignatura de 8,29 (sobre 10) frente a la nota media de los que han superado la asignatura, pero sin ir a las sesiones que es de 7,06 (sobre 10).

Con el fin de medir, el nivel de satisfacción del alumnado con la actividad realizada, se realizó una encuesta con preguntas cerradas, tanto al alumnado asistente, como al no asistente a las sesiones, y las respuestas obtenidas se muestran a continuación.

Para los/as asistentes:

A la pregunta: **¿Crees que te han ayudado a preparar la asignatura?** Todos/as han respondido que SI.

A la pregunta: **¿Crees que tu nota ha mejorado gracias a las sesiones?** 2 personas han respondido que No, 3 personas creen que algo y el resto han respondido que sin duda.

A la pregunta: **¿Te han ayudado las sesiones a preparar los test?** (Los tests de clase) Todos/as han respondido que SI.

A la pregunta: **¿Te han ayudado las sesiones a preparar los exámenes finales?** (El examen ordinario de diciembre y el extraordinario de enero) 5 personas han respondido que No, 16 han respondido que en algo y el resto han respondido que SI.

A la pregunta: **¿Te han ayudado las sesiones a enfrentarte a la asignatura desde otra perspectiva?** (Según lo que hayas sentido) Todos/as han respondido que SI.

- 5 han respondido que han ganado en confianza
- 36 han respondido que les han ayudado a entender mejor los conceptos y les ha motivado
- 3 han respondido que les han ayudado a hacer más ejercicios

Para los/as NO asistentes:

A la pregunta: **¿Qué motivo/s te llevaron a no asistir a las sesiones?** 6 personas han respondido que fue por compatibilidad de horario, y 3 han respondido que no las necesitaban.

A la pregunta: **¿Crees que tus notas hubieran mejorado si hubieras asistido a las sesiones?** 4 han respondido que No, 5 han respondido que SI.

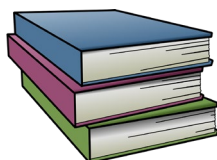
A la pregunta: **¿Crees que si las sesiones hubieran sido online hubieras asistido?** 5 han respondido que No, 3 que no lo sabían y 1 que SI.

A la pregunta: **¿Cómo has compensado esas horas extra que no has asistido a la actividad?** Todos han respondido que, trabajando más en casa, y 3 de ellos/as lo han compensado además con tutorías con la profesora y 1 de ellos, yendo a la academia.

Lecciones aprendidas:

Las investigaciones existentes en este campo confirmar que la aplicación de este tipo de metodología logra un rendimiento y productividad mayor por parte del alumnado implicado y que participa. Además, ello posibilita la retención del conocimiento a más largo plazo, y aumenta la motivación intrínseca y el pensamiento crítico.

Esta actividad, además de impulsar todo lo indicado anteriormente, generó también una relación más positiva entre el alumnado, que permitió el desarrollo de relaciones más solidarias y comprometidas.



REFERENCIAS

Marco conceptual y Referencia bibliográficas que apoyan esta buena práctica

Marco conceptual:

La literatura nos muestra cómo el nivel de satisfacción del alumnado con su entorno educativo favorece positivamente el rendimiento escolar y ayuda a prevenir el abandono (Sanchez-Gelabert y Elias, 2017; Suhlmann et al., 2018). Muchos son los factores que pueden llevar al estudiantado a plantearse un abandono, por ejemplo, la falta de apoyo social, la falta de adaptación académica y la baja motivación e implicación académica (Fall y Roberts, 2012; Respondek, et al., 2017; Suhlmann et al., 2018; Van Rooij et al., 2017).

La educación actual, continua el proceso de readaptación a los nuevos sistemas de educación, que exige un sobreesfuerzo por parte del alumnado, y también del profesorado y del centro educativo. Oades et al. (2011) ya mostró como los entornos educativos que permitan al alumnado implicarse y participar de los conocimientos y habilidades necesarios para el desarrollo de bienestar mutuo y del resto, son una herramienta necesaria.

Casado-Munoz et al. (2015), afirman que la mentoría-monitoria es una oportuna herramienta para mejorar la retención y el éxito del estudiantado de nuevo ingreso.

Además, Brouwer et al. (2016) afirman que la ayuda y colaboración de los pares mejora la autoeficacia y favorece el éxito en los estudios

Según Kahu (2013), cuando se establece un fuerte compromiso académico este influye sobre el rendimiento y el aprendizaje en la educación superior. Tinto (2017) plantea formas en las que la institución puede promover la motivación del estudiante y favorecer el compromiso y evitar el abandono. Destacan tanto la persistencia como de la motivación, y estas se nutren de la importancia de las metas personales, y del sentimiento de pertenencia (sentirse miembro de la comunidad, facultad, profesorado y estudiantado). Sin olvidar la gran importancia que tiene la respuesta institucional a estas características y necesidades.

Fredricks et al. (2004) consideran que el compromiso académico se nutre en gran medida del compromiso emocional/afectivo, que se asocia con el grado de identificación del alumnado con el contexto escolar, el aprendizaje, sus relaciones con el resto de compañeros/as y con el profesorado, así como con el compromiso conductual referido a la participación del estudiantado en las actividades propuestas por el centro.

Asimismo, Kahu (2013) muestra como la satisfacción del estudiantado con su centro educativo es una pieza fundamental del bienestar subjetivo de cara a una consideración más amplia del éxito académico. Hakimzadeh et al. (2016), exponen que la conexión con el centro educativo tiene efectos mediadores sobre el clima del aula, y es un factor relevante para mejorar la cohesión e incrementar la satisfacción general con las clases. Y esta línea el profesorado también tiene mucho trabajo que hacer. Lobato Fraile e Ilvento (2013), afirman que la labor del profesorado en las tutorías favorece el empoderamiento del alumnado y les ayuda a adaptarse al sistema.

Griffin (2016) afirma que la motivación intrínseca del alumnado, sobre la que el profesorado tiene mucho que hacer, se asocia positivamente con las calificaciones obtenidas por ellos/as. Gutierrez et al. (2018) muestran cómo influye la relación del profesorado con el alumnado través del compromiso académico, así como el efecto directo de la percepción sobre la satisfacción de los/as estudiantes universitarios con su centro educativo.

En conclusión, contando con la colaboración del equipo docente e institucional, se puede conseguir es una mayor implicación del alumnado y la posibilidad de que se enfrenten con mayores recursos al riesgo de abandono. Esto está en línea con lo expresado por Kinsella, et al., (2017) que muestran como el compromiso del alumnado universitario aumenta a través de la creación de grupos de trabajo de actividades académicas y también de actividades extraescolares. Y da sentido a la actividad promovida por el centro.

Referencias bibliográficas:

- Brouwer, J., Jansen, E., Flache, A., Hofman, A. (2016). The impact of social capital on selfefficacy and study success among first-year university students, *Learning and Individual Differences*, 52, 109-118.
- Casado-Munoz, R., Lezcano-Barbero, F. y Colomer-Feliu, J. (2015). Diez pasos clave en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 155-180.
- Fall, A. M. y Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35, 787-798.

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- García, R., Traver, J. A., & Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid: CCS. Recuperado de: <https://edicionescalasancias.org/wp-content/uploads/2019/10/Cuaderno-11.pdf>
- Griffin, B. W. (2016). Perceived autonomy support, intrinsic motivation, and student ratings of instruction. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 116-125.
- Gutierrez, M., Tomas, J. M., & Alberola, S. (2018). Teacher support, academic engagement and university student satisfaction. *Estudios Sobre Educación*, (35), 535-555.
- Hakimzadeh, R., Besharat, M-A., Khaleghinezhad, S. A. y Jahromi, R. G. (2016). Peers' perceived support, student engagement in academic activities and life satisfaction: A structural equation modeling approach. *School Psychology International*, 37(3), 240-254.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Recuperado de: <https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/EI%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38, 758-773.
- Kinsella, G. K., Mahon, C. y Lillis, S. (2017). Facilitating active engagement of the university student in a large-group setting using group work activities. *Journal of College Science Teaching*, 46, 34-43.
- Lobato Fraile, C. e Ilvento, M. C. (2013). La orientacion y tutoria universitaria: Una aproximacion actual. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 17-26.
- López, G., & Castillo, S. R. A. (2011). Aprendizaje cooperativo en el aula. *Inventio, la génesis de la cultura universitaria en Morelos*, 7(14), 28-37.
- Oades, L. G., Robinson, P., Green, S. y Spence, G. B. (2011). Towards a positive university. *The Journal of Positive Psychology*, 6(6), 432-439.
- Sanchez-Gelabert, A. y Elias, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, 32, 27-48.
- Suhlmann, M., Sassenberg, K., Nagengast, B. y Trautwein, U. (2018). Belonging mediates effects of student-university fit on well-being, motivation, and dropout intention. *Social Psychology*, 49(1), 16-28.
- Respondek, L., Seufert, T., Stupnisky, R. y Nett, U. E. (2017). Perceived academic control and academic emotions predict undergraduate university student success: Examining effects on dropout intention and achievement. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-18.
- Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3) 254-269.
- Van Rooij, E. C., Jansen, E. P. y Van de Grift, W. J. (2017). First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, doi:10.1007/s10212-017-0347-8.