

Atendiendo al nuevo perfil de estudiante universitario del siglo XXI.

Experiencias y prácticas universitarias con las que dar respuesta a las demandas, intereses y motivaciones de nuestro alumnado, sus especificidades y expectativas, a la vez que se potencia el logro de los objetivos de aprendizaje.

XXI. mendeko unibertsitateko ikaslearen profil berria.

Gure ikasleen eskaera, interes eta motibazioei, beren berezitasun eta itzaropenei erantzuteko unibertsitateko esperientziak eta praktikak, aldi berean ikaskuntzako helburuak lortzeko asmoz.



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, 2020
Edita: Grupo de Comunicación Loyola-Bilbao
ISBN: 978-84-271-4469-9

BUENAS PRÁCTICAS DE INNOVACIÓN Y CALIDAD

IX Jornada Universitaria de Innovación y Calidad:
“Atendiendo a un nuevo perfil de estudiante”

Título: Atención a los intereses y especificidades del estudiante dentro del mismo aula.

Profesorado: María José Bezanilla



DATOS GENERALES

Nombre de la titulación y asignatura: Doctorado en Educación. Facultad de Psicología y Educación.

Destinatarios: Alumnado de doctorado del programa de Doctorado en Educación de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto.



DESCRIPCIÓN, OBJETIVOS Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA PRÁCTICA INNOVADORA

El programa de Doctorado en Educación se desarrolla a lo largo de tres años para los estudiantes a tiempo completo y de cinco años para los estudiantes a tiempo parcial. En este periodo de tiempo, los estudiantes, además de trabajar en su proyecto de tesis tienen que cumplir una serie de requisitos de formación, entre los cuales está la realización de 7 cursos de formación (uno de ellos sobre ética en la investigación), además de tres seminarios al año (o dos en el caso de los estudiantes a tiempo parcial), en los que los alumnos presentan sus avances en el proceso de tesis.

En concreto, los objetivos de estos seminarios de investigación son los siguientes:

1. Presentar los avances de la tesis, así como las inquietudes y retos a corto-medio plazo.
2. Establecer un diálogo constructivo entre los participantes con el fin de aprender unos de otros.

El programa de Doctorado en Educación oferta a sus estudiantes 4 seminarios anuales, uno en el que presentan los estudiantes de 1º (13 doctorandos en el curso

2018/2019) y otros tres en el que presentan el resto de estudiantes, por lo que suelen presentar en cada seminario alrededor de 10-12 alumnos.

La práctica que aquí se presenta se ha llevado a cabo en dos de estos seminarios de doctorado durante el curso 2018/2019: Seminario A con fecha: 13/03/2019 y Seminario B: 15/05/2019, ambos en horario de 15.30 a 19.00, y con un número de alumnos alrededor de 30 (33 en el seminario A y 31 en el seminario B).

La gestión de esta actividad educativa no es sencilla puesto que nos encontramos con un grupo de estudiantes elevado y muy diverso en cuanto a edad, curso, modalidad, motivaciones, país de origen, situación laboral, experiencia en investigación, etc. Además, el número de estudiantes que ha de presentar sus avances en la tesis, 10-12 en cada seminario, es elevado. La experiencia nos dice que las sesiones lineales en las que los estudiantes presentan uno detrás de otro, apoyándose en un programa de presentaciones tipo power point o prezi, no son eficaces para el aprendizaje de los doctorandos que presentan ni para el resto de los doctorandos que asisten a la sesión, haciéndose además estas sesiones muy “pesadas”. Esto nos llevó a pensar en nuevas maneras de gestionar esta actividad formativa de manera que fuera más significativa y provechosa para todos.

La innovación educativa de esta buena práctica pone el foco en tratar de hacer más atractivas, participativas y significativas estas sesiones, así como de dar respuesta a las necesidades individuales de cada estudiante dentro del mismo aula cumpliendo asimismo con los objetivos de la actividad educativa definidos previamente.

En principio se nos planteaban dos retos importantes:

1. Cómo integrar al alumnado no presencial en estos seminarios: Alrededor del 50 % del alumnado es extranjero, y aunque muchos de ellos residen en Bilbao o alrededores, pueden encontrarse en ese momento en su país de origen; otros se encuentran en movilidad (realizando el doctorado con mención internacional o cubriendo el requisito de internacionalización); o viven lejos de Bilbao y no pueden asistir presencialmente a los seminarios.
 2. Cómo organizar las presentaciones obligatorias de los avances de la tesis y dar respuesta útil a las necesidades de los estudiantes, que abordan diferentes problemáticas educativas en sus investigaciones y se encuentran en diferentes niveles o estadios en el desarrollo de la tesis.
1. Cómo integrar en estos seminarios al alumnado que por diversas razones no puede asistir a los seminarios presenciales

El desplazamiento presencial para cada uno de los seminarios de doctorado implica en muchas ocasiones dificultades logísticas y económicas para los estudiantes. Este es el caso del estudiante que está viviendo fuera, en su país de origen, o realizando una movilidad, con el fin de ejecutar su plan de investigación o cuando tiene que conciliar estudios de doctorado con vida familiar, o reside fuera de Vizcaya, por ejemplo.

Para ello, los seminarios se imparten en el Aula 3 del CRAI, que está dotada de un sistema tecnológico muy potente, un sistema de presencialidad virtual, que permite la participación de todos los estudiantes en el aula sin necesidad de desplazarse al aula física en el que tiene lugar la clase y que permite que se combinen alumnos presenciales y virtuales en un mismo aula, conectándose desde sus casas, pero pudiendo interactuar con el profesorado y con sus compañeros en tiempo real, como si estuvieran en el mismo aula.

De esta manera, se trabaja en un grupo único, en el que todos los estudiantes tienen las mismas posibilidades de participar y trabajar en grupos de forma síncrona, sin que la no presencia física sea un obstáculo para ello. Es decir, los estudiantes que no han podido acceder al aula presencial, se conectan en remoto y pueden escuchar y ver a los docentes y a sus compañeros, pero además también pueden ser vistos y escuchados por sus compañeros y participar en todas las dinámicas habituales de la clase: pueden exponer un tema, pueden trabajar en pequeños grupos, etc. Todo ello sin que la distancia o la tecnología puedan suponer una limitación.

Para ello, se utiliza un aula preparada tecnológicamente para la presencialidad virtual, que cuenta con una tecnología que permite emitir vídeo de alta calidad, no sólo del profesor, sino que las cámaras pueden enfocar a cualquier compañero que esté interviniendo en el aula presencial. Además, también se cuenta con varios micrófonos y un sistema de megafonía, ya que garantizar la calidad del sonido es un aspecto muy importante, no sólo que los estudiantes que se conectan en remoto puedan escuchar perfectamente al docente y a sus compañeros, sino también que las personas que se encuentran en el aula presencial puedan escuchar correctamente a los estudiantes online.

Además, el software utilizado (Blackboard Collaborate) facilita la posibilidad de compartir materiales (los estudiantes conectados en remoto ven en su pantalla los mismos materiales que los estudiantes presenciales están viendo proyectados en clase) y también permite la creación de "salas de trabajo". Estas salas son espacios en los que pueden reunirse un grupo de estudiantes para hablar y trabajar sobre cualquier tarea encomendada por el docente.

Para esta buena práctica se utilizaron todas estas opciones de la tecnología: la creación de grupos virtuales de trabajo, el intercambio de materiales y la comunicación de todos los participantes (virtuales y presenciales) en tiempo real.

Con el fin de facilitar el trabajo del docente y garantizar el correcto funcionamiento de toda la tecnología, durante las clases se contó con el apoyo de una persona de la escuela de doctorado que es la responsable del manejo del equipamiento tecnológico, así como de dar soporte a la profesora y a aquellos estudiantes que pudieran necesitarlo, tanto en el momento real de los seminarios como previamente en el momento de la conexión a la plataforma.

2. Cómo organizar las presentaciones y dar respuesta útil a las necesidades de los estudiantes, que se encuentran en diferentes niveles o estadios en el desarrollo de la tesis.

Ya se ha señalado anteriormente que todos los estudiantes tienen que realizar una presentación al año de sus avances de tesis, y además en los seminarios se debe establecer un diálogo constructivo entre todos los participantes (ver objetivos de los seminarios en la página 3). Teniendo esto en consideración, y dada la diversidad del alumnado, se ha diseñado una estrategia de enseñanza-aprendizaje que intenta dar respuesta a las diferencias individuales y que se pasa a detallar a continuación:

- a. Las presentaciones obligatorias se hacen en pequeño grupo y posteriormente se hace una puesta en común final, donde un secretario de cada grupo expone una síntesis de los temas que hayan salido en el debate en pequeño grupo, y da la palabra al resto de compañeros por si desean intervenir y/o añadir algo.
- b. La profesora, una vez recibido de la escuela de doctorado (DIRS,) el número de estudiantes matriculados en el seminario, forma los grupos de trabajo, alrededor de 6, con 5-6 estudiantes cada uno, siendo dos de ellos las personas que van a presentar sus avances en la tesis. Para la formación de los grupos, la profesora tiene en cuenta diversos criterios:

- El alumnado que se conectará y trabajará de manera virtual (desde DIRS ya se ha hecho esta consulta previamente al estudiante).
- La temática de la tesis; cuanto más homogénea mejor, aunque es difícil coincidir en temáticas, se intenta agrupar a los estudiantes por área de conocimiento (educación social, formal, etc.), o por nivel educativo en el que están trabajando, tipo de metodología que están utilizando, etc.
- Curso en el que están matriculados (teniendo en cuenta si la matrícula es completa o parcial). Se intenta que haya estudiantes en diferentes momentos del proceso de tesis para poder aprender y aportar desde diferentes perspectivas.
- Género. Se intenta que haya grupos mixtos y equilibrados si es posible.

Para facilitar la gestión, se decidió que los alumnos que no podían asistir en presencial trabajaran de manera virtual. Se creó un grupo virtual para ellos (aunque perfectamente podrían haber sido grupos mixtos), en el que trabajarían mediante la plataforma blackboard para posteriormente conectarse con el grupo clase para la puesta en común. En concreto, se formaron 6 grupos de trabajo, 1 virtual con 6 estudiantes, y 5 presenciales con 5 estudiantes cada uno.

La profesora del seminario, al menos 2-3 semanas antes del seminario, escribe a los estudiantes matriculados informando de la conformación de los grupos y explicitando quienes van a presentar en cada uno de ellos, así como el detalle de la tarea a realizar. Además, para la gestión del grupo virtual, se pone en contacto con la persona de apoyo al sistema de presencialidad virtual, de DIRS, para que conecte con los estudiantes virtuales y les de acceso a la plataforma de trabajo.

- c. La tarea consiste en lo siguiente: los doctorandos que presentan sus avances de tesis enviarán a los miembros de su equipo y a la profesora un texto escrito de 10 a 20 páginas aproximadamente como punto de partida para el debate y la reflexión. Este documento puede ser un artículo/comunicación publicado, un artículo/comunicación aceptado para publicación, un borrador de artículo/comunicación, parte de un capítulo de la tesis, un documento elaborado ex profeso para el seminario con algún punto de su tesis del que quiere obtener feedback. Además, completarán una Ficha de Presentación (que se adjunta en el mensaje) sobre el feedback que se quiere recibir o sobre los aspectos concretos sobre los que se quiere recibir feedback: El problema de investigación, la metodología, los análisis y resultados, aspectos de forma y normas APA, exposición y defensa, evaluación del impacto, o todos. La ficha incluye además, un apartado donde el doctorando escribe las preguntas concretas que les hace a sus compañeros sobre el texto enviado para el análisis y feedback. Se establece una fecha tope para el envío de estos documentos (documento de tesis y ficha de presentación) a los compañeros, de manera que estos tengan tiempo para leerlo y hacer sus comentarios (al menos una semana de plazo).

Los miembros del grupo leen el documento y anotan comentarios, preguntas, feedback... en función de lo planteado en la Ficha de Presentación y tomando como referencia el artículo de de-Miguel (2010), enviado por la profesora, y el protocolo del Anexo 1 del artículo. (de-Miguel (2010). La evaluación de tesis doctorales. Propuesta de un modelo. *RELIEVE*, v. 16, n. 1, p. 1-18. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_4.htm)

Este documento detalla y plantea preguntas concretas sobre los distintos aspectos antes mencionados que conforman cualquier trabajo de tesis: El problema de investigación, la metodología, los análisis y resultados, aspectos de forma y

normas APA, exposición y defensa, evaluación del impacto, o todos, de manera que todos los estudiantes pueden situarse en alguno de esos momentos del proceso.

- d. El día del seminario, el doctorando que presenta su trabajo introducirá el documento elaborado y enviado a sus compañeros así como la Ficha de Presentación con las cuestiones sobre las que quiere obtener feedback, de la manera que mejor considere, y cada uno de los miembros del equipo compartirá sus comentarios y feedback. El secretario tomará nota de lo acontecido en el grupo para la puesta en común final. Todos los estudiantes tienen que aportar su feedback siguiendo un turno de palabra. La profesora se va moviendo por los grupos (también por el virtual) y da también su feedback si lo considera necesario, dado que ha leído previamente los trabajos enviados por todos los doctorandos y las cuestiones/dificultades que se les plantean.
- e. Esta primera parte del seminario dura aproximadamente 1 hora y 30 minutos. Tras un descanso de 20 minutos, se vuelve al aula y se hace la sesión plenaria final. Es en este momento, cuando se conectan los estudiantes virtuales al gran grupo y la profesora aprovecha para integrar ideas y cerrar los temas generales que han ido surgiendo en el trabajo por grupos.



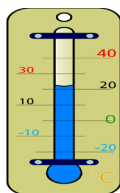
RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES

Alumnado del Programa de Doctorado en Educación: 57 alumnos en el curso 2018/2019 (30-35 aproximadamente en cada seminario), 19 a tiempo completo (33,3 %) y 38 a tiempo parcial (66,6 %), 13 de nuevo ingreso y el resto de 2º a 5º curso, y 31 extranjeros de 16 países diferentes. Alumnado muy diverso en cuanto a procedencia, motivaciones, responsabilidades familiares y laborales, lugar de residencia, competencias en investigación, curso y nivel.

La profesora responsable del seminario.

Una persona de DIRS responsable de la gestión del sistema tecnológico de presencialidad virtual.

Recursos materiales: aula de presencialidad virtual, ordenador con plataforma blackboard, pantalla y cañón y micrófonos (de mano para ir pasándolo entre los participantes e inalámbrico para la profesora).



REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

Evaluación de la Buena Práctica y lecciones aprendidas

La práctica ha resultado ser muy positiva, desde las evaluaciones de los estudiantes. Lo que piensan que ha contribuido más a su aprendizaje es: el intercambio de

experiencias entre compañeros, la oportunidad de presentar el trabajo de tesis y recibir feedback, la lectura de los trabajos previos al seminario, la transversalidad (diferentes temas y momentos del proceso de tesis) y la puesta en común de los grupos con el acompañamiento de la profesora. En la encuesta anual de satisfacción con el doctorado, atribuyen a los seminarios una valoración de 4,36 sobre 5.

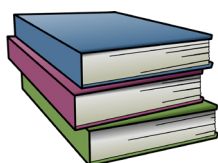
Desde el punto de vista del docente, los aspectos a resaltar son:

- La seriedad y compromiso de las personas a la hora de compartir los trabajos objeto de feedback (capítulo de tesis, comunicación, cuestionario de recogida de datos y Ficha de Presentación). Se ve que el alumnado que presenta sus avances quiere y necesita feedback de los compañeros
- El compromiso de la mayoría de los compañeros con la evaluación y feedback (algunos incluso dándoselo por escrito al interesado).
- La riqueza de comentarios y aportaciones que surgen en el pequeño grupo.
- Se han aligerado las sesiones.
- Al haber un trabajo previo al seminario por parte de todos, las aportaciones y los aprendizajes son mucho más ricos.
- La tecnología de presencialidad virtual ayuda mucho a la gestión de la actividad. Sería muy difícil que todo el alumnado participara si no contásemos con ella. Además, la calidad del sonido y visualización es muy buena.
- Es imprescindible y muy valiosa la contribución de la persona responsable de dar apoyo técnico a la presencialidad virtual.
- Una oportunidad para que los estudiantes de doctorado se junten e intercambien experiencias en un proceso que es de por sí bastante solitario.

Limitaciones:

- El aula de presencialidad virtual no es muy buena para el trabajo en equipo (no se mueven las mesas) y un poco pequeña para 30-35 estudiantes.
- El número de estudiantes sigue siendo elevado y la gestión del tiempo es mejorable.

La gestión del tiempo entre los miembros de los pequeños grupos es otro aspecto al que prestar atención de cara a la mejora.



REFERENCIAS

Marco conceptual y Referencia bibliográficas que apoyan esta buena práctica

En el mundo globalizado en el que vivimos y caracterizado por el aprendizaje a lo largo de la vida, cada vez es más común encontrar en nuestras aulas alumnado con características muy diversas, y especialmente cuando se trata de formación a nivel de postgrado. A veces resulta difícil atender a las diferencias individuales (país de origen, edad, situación laboral, responsabilidades familiares, formación previa, intereses, etc.) dentro de una misma aula, lo que exige pensar en estrategias de enseñanza-aprendizaje flexibles y adaptables a las necesidades y características individuales, de manera que todos los estudiantes puedan desarrollar al máximo su potencial individual. En este contexto, según García (2011, p. 187) “debe enfocarse la atención a la diversidad hacia una educación personalizada que tenga en cuenta las diferencias como elemento enriquecedor y tome como base una igualdad de oportunidades real

para todos, adecuándose a las necesidades educativas de cada miembro del alumnado”.

Asimismo, el Espacio Europeo de Educación Superior enfatiza la necesidad de dar respuesta a la diversidad y heterogeneidad del alumnado y a los procesos educativos personalizados, siendo éste un elemento a considerar en el marco de las competencias profesionales del profesor universitario (Mas Torelló y Olmos Rueda, 2012).

La educación personalizada es difícil de definir, aunque parece que existen algunos elementos comunes que caracterizan las iniciativas de educación personalizada en la universidad: la buena relación profesor/alumnos dentro y fuera del aula, el trabajo con grupos pequeños de clase, el diseño e implementación de planes personalizados de enseñanza y el aprendizaje colaborativo en el aula (Waldeck, J. H., 2006). Según García (2011), para personalizar la educación es esencial saber cómo aprenden los alumnos y de qué conocimientos parten para poder ayudarles a construir aprendizajes significativos, que deben apoyarse en metodologías cooperativas y que fomenten la creatividad, así como en una enseñanza activa centrada en el estudiante y dirigida a que éste aprenda haciendo (*learning by doing*). Asimismo, se debe prestar atención a sus intereses y situaciones personales, para motivarles y que sientan deseos de aprender.

Para Calderero Hernández, Aguirre Ocaña, Castellanos Sánchez, Peris Sirvent y Perochena González (2014), la educación personalizada es “ayudar a cada ser humano a establecer y mantener vínculos valiosos con la realidad” (p. 144), resaltando la singularidad de cada persona, y evitando que la persona se considere casi exclusivamente como un elemento del grupo. Según estos autores, las TIC pueden contribuir a la personalización en cuanto que facilitan la configuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje para ajustarse a las necesidades de cada alumno (Calderero Hernández et al., 2014). Estos autores afirman asimismo que la creatividad es una condición *sine qua non* de la educación personalizada.

García Pastor (2012) afirma que, para poder responder a la vez a las necesidades comunes y a las necesidades particulares del alumnado, se han de tener en cuenta o se ha de trabajar en los siguientes aspectos: la gestión y organización de la clase, el ambiente del aula y la planificación de la enseñanza. Salinas (2002) se refiere al concepto de flexibilidad en la enseñanza en dos sentidos: uno, de carácter administrativo, entendido como el grado de libertad o de opcionalidad que se da a los estudiantes en el acceso, admisión, selección de cursos, libertad en los determinantes temporales y espaciales, etc. y otro, de carácter más educativo, como la especificación de metas y estrategias de aprendizaje ajustadas a las características de los alumnos. Díez Villoria y Sánchez Fuentes (2015) por su parte insisten en la necesidad de formar al profesorado en metodologías que atiendan a la diversidad en la universidad, y especialmente la metodología del diseño universal para el aprendizaje.

La combinación del trabajo individual y el trabajo colaborativo, con el apoyo de los compañeros y el profesor, parece ser un elemento muy positivo para facilitar la adaptación de la enseñanza a la individualidad de cada estudiante y favorecer el aprendizaje autónomo (Bekiryazici, 2015). Según este autor, para trabajar con

alumnado diverso dentro del aula, se deben plantear actividades en las que el estudiante trabaje tanto en grupo como de manera individual (Bekiryazici, 2015). Las TIC por su parte son una herramienta esencial para apoyar estos procesos de personalización (Salinas, 2002; Bower, Dalgarno, Kennedy, Lee, y Kenney (2015).

Referencias bibliográficas:

Bekiryazici, M. (2015). Teaching Mixed-Level Classes with A Vygotskian Perspective. *Social and Behavioural Sciences*, 186, 913-917.

Bower, M., Dalgarno, B., Kennedy, G. E., Lee, M. J. W. y Kenney, J. (2015). Design and implementation factors in blended synchronous learning environments: Outcomes from a cross-case analysis. *Computers & Education*, 86, 1-17.

Calderero Hernández, J. F., Aguirre Ocaña, A. M., Castellanos Sánchez, A., Peris Sirvent, R. M., y Perochena González, P. (2014). Una nueva aproximación al concepto de educación personalizada y su relación con las TIC. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(2), 131-150.

Díez Villoria , E. y Sánchez Fuentes, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43, 87-93.

García, A. (2011). La educación personalizada como herramienta imprescindible para atender a la Diversidad en el Aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 177-189.

García Pastor, C. (2012). Los obstáculos para desarrollar una perspectiva curricular sensible a las diferencias y las posibilidades de cambio en la práctica. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del profesorado*, 16(3), 213-229.

Mas Torelló, O. y Olmos Rueda, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 159-174.

Salinas, J. (2002). Modelos flexibles como respuesta de las universidades a la sociedad de la información. *Acción Pedagógica*, 11(1), 4-13.

Waldeck, J. H. (2006). What does “Personalized Education” Mean for Faculty, and How Should It Serve Our Students?. *Communication Education*, 55(3), 345-352.