



Trabajo seleccionado para su publicación por el jurado del **Premio Estudios Financieros**, formado por: don Antonio Bautista García-Vera, don Luis Alberto Guijarro Rojo, doña Ana Hidalgo Tena, doña Blanca Lozano Cutanda y don José Eugenio Martínez Falero.

Alba García Barrera¹ y Ana María de las Heras Cuenca²

Propuestas para la **equidad** y la **mejora de la docencia en las aulas virtuales universitarias**

Sumario

1. Introducción
2. Contexto de la propuesta formativa
3. Objetivos
4. La docencia universitaria a distancia: un escenario complejo
5. Propuesta de actividades inclusivas para las aulas virtuales universitarias
6. Ejemplos de actividades
7. Conclusiones
8. Bibliografía

Extracto:

El presente trabajo surge de la necesidad de atender a la diversidad en la educación superior a distancia, donde, en los últimos años, se ha detectado un claro aumento del alumnado, viéndose incrementada, a su vez, la ratio profesor-alumno. Ello dificulta el correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, que tiene lugar en unas aulas virtuales con grupos cada vez más numerosos y con características y necesidades muy diferentes entre sí.

Partiendo de esta compleja realidad, las autoras del trabajo reflexionan sobre las actuaciones que en este sentido tienen lugar actualmente en la enseñanza a distancia y las posibles consecuencias académicas y personales que de ellas podrían derivarse. Desde este análisis proceden a identificar las demandas que ha de atender el profesorado universitario en las aulas virtuales para dar respuesta a las necesidades educativas y personales de cada estudiante, garantizando el éxito en su aprendizaje. Por último, y con el fin de ayudar a los docentes en esta labor, se ofrecen una serie de propuestas metodológicas y didácticas que aprovechan las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para poner en contacto a personas de distinta procedencia y con diferentes perfiles formativos, enriqueciendo su experiencia de aprendizaje y cubriendo sus necesidades educativas personales.

Palabras clave: e-learning, inclusión, innovación, enseñanza superior.

Fecha de entrada: 03-05-2016

Fecha de aceptación: 12-07-2016

¹ A. García Barrera, profesora adjunta de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA).

² A. M.ª de las Heras Cuenca, profesora adjunta de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA).

Proposals for equity and improvement of teaching in university virtual classrooms

Abstract:

The present study arises from the need to attend to diversity in distance higher education, where, in recent years, a clear increase of students has been detected, increasing in turn, the teacher-student ratio. This hampers the correct development of the teaching-learning process, which takes place in virtual classrooms with increasingly large groups and with very different characteristics and needs.

Based on this complex reality, the authors of the paper reflect on the actions that are currently taking place in distance education and the possible academic and personal consequences that may arise from them. From this analysis they proceed to identify the demands that the university faculty has to attend in the virtual classrooms to respond to the educational and personal needs of each student, guaranteeing the success in their learning. Finally, and in order to help teachers in this work, they offer a series of methodological and didactic proposals that take advantage of the possibilities offered by information and communication technologies (ICT) to bring together people of different provenance and with different training profiles, enriching their learning experience and covering their personal educational needs.

Keywords: e-learning, inclusion, innovation, higher education.



1. INTRODUCCIÓN

Gracias a los avances de las TIC, cada vez han sido más las universidades que han apostado por ofrecer parte o la totalidad de sus estudios de forma *online*, facilitando el acceso a la educación superior a muchas personas a las que antes les resultaba imposible debido a distintas circunstancias (residencia en medios rurales alejados de la universidad de referencia, falta de compatibilidad horaria para acudir a las clases presenciales, etc.). En los últimos años ha sido evidente el aumento del número de estudiantes que han optado por cursar sus estudios en universidades a distancia y el incremento que a su vez se ha producido en la oferta de títulos universitarios semipresenciales y *online*. Concretamente, este aumento ha sido especialmente elevado en los estudios de posgrado, incrementándose en casi 10.000 los estudiantes que tan solo en los últimos tres años han optado por esta modalidad de enseñanza, según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2014 y 2015). Por otra parte, atendiendo a los datos recogidos en el último estudio sobre universidad y discapacidad elaborado por la Fundación Universia (2014b), la cifra de universitarios con discapacidad que accedieron a estudios superiores de posgrado, máster y doctorado también se ha visto aumentada en relación al curso académico anterior (2012-2013), situándose en el curso 2013-2014 en torno al 9,2%. A su vez, de este porcentaje cabe destacar que existe una diferencia notable en la cantidad de estudiantes matriculados entre las universidades de modalidad presencial o a distancia, ya que la mayoría opta de forma significativa por esta última (Fundación Universia, 2014b).

Todas estas circunstancias han conducido a que el perfil del alumnado presente en las universidades a distancia sea cada vez más distinto, tanto a nivel de conocimientos y capacidades, como de procedencia y origen cultural, de intereses, de motivación, etc. Sin embargo, aunque esta diversidad haya existido en las aulas virtuales universitarias desde su propio origen, no siempre ha sido adecuadamente atendida, pese a encontrarse respaldada legalmente en el sistema educativo español dentro de todos sus niveles (Ley orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades [LOU] y Ley orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades [LOMLOU]). De hecho, se estima que el alumnado que ha sido partícipe de las medidas de atención a la diversidad estipuladas por el sistema en la educación básica, una vez que supera su formación posobligatoria, no siempre encuentra en las instituciones de educación superior una atención específica y una acción docente ajustada a sus necesidades personales, más si cabe cuando estas derivan de discapacidades sensoriales y físicas (Rodríguez, Álvarez y García-Ruiz, 2014).

No obstante, y como ya se ha mencionado, la inclusión educativa en el ámbito universitario español se encuentra amparada por la LOU y la posterior LOMLOU, que la modifica. Ambas leyes establecen en su artículo 46.2 que todos los estudiantes tendrán derecho a «la igualdad de oportunidades y no discriminación por razones de sexo, raza, religión o discapacidad o cualquier otra condición o circunstancia personal o social en el acceso a la universidad, ingreso en los centros, permanencia en la universidad y ejercicio de sus derechos académicos», debiendo garantizarse, en consecuencia, «el asesoramiento y la asistencia por parte de profesores y tutores en el modo en que se determine».

En este sentido, cada vez más universidades cuentan con un servicio de orientación y apoyo al alumnado con discapacidad (Fundación Universia, 2014a), incluyendo asesores y voluntarios que pueden guiarlos en determinados procesos, así como cubrir puntualmente sus necesidades, especialmente las referidas a movilidad. Entre los objetivos que persiguen este tipo de servicios se encuentra facilitar a los estudiantes con

[...] se estima que el alumnado que ha sido partícipe de las medidas de atención a la diversidad estipuladas por el sistema en la educación básica, una vez que supera su formación posobligatoria, no siempre encuentra en las instituciones de educación superior una atención específica y una acción docente ajustada a sus necesidades personales, más si cabe cuando estas derivan de discapacidades sensoriales y físicas

diversidad funcional el acceso, la inclusión y la participación en los diversos ámbitos académicos, culturales, deportivos y sociales de la vida universitaria, por lo que suelen contar con el respaldo institucional a las diferentes acciones que realizan. Sin embargo, no todas estas unidades o servicios facilitan una serie de medidas y/u orientaciones prácticas al profesorado para que pueda diseñar las oportunas adaptaciones curriculares y adecuar la respuesta educativa a las necesidades del estudiante en cuestión. De hecho, diversas investigaciones han puesto de manifiesto que el profesorado no dispone de recursos ni de herramientas de apoyo que le permitan efectuar las adaptaciones necesarias para los estudiantes con discapacidad, dificultando, en consecuencia, su verdadera inclusión (Suriá, Bueno y Rosser, 2010; Mayo, 2012). Es más, un 52% de los propios estudiantes con discapacidad reconoce no haber acudido a este tipo de servicios al desconocer por completo su existencia (Fundación Universia, 2014b).

[...] el profesorado no dispone de recursos ni de herramientas de apoyo que le permitan efectuar las adaptaciones necesarias para los estudiantes con discapacidad, dificultando, en consecuencia, su verdadera inclusión

Pero, en relación a la inclusión educativa en el ámbito universitario, se hace necesario recordar que las adaptaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje no son solamente imprescindibles para el alumnado con discapacidad, ya que la diversidad va más allá de esta clasificación simplista. De hecho, debe entenderse que cada persona posee su propio estilo de aprendizaje y un perfil de inteligencia diferente (Gardner, 1994), requiriendo diversas formas de acceso y presentación de la información, distintos recursos y materiales de apoyo que trabajen las múltiples inteligencias, diferentes canales para la expresión y la motivación, actividades de refuerzo y ampliación, diferentes niveles de profundización en la materia y diversos medios y métodos de evaluación del aprendizaje, entre otras cuestiones sobre las que trataremos de profundizar en el presente trabajo.

Además de todo ello, otros aspectos importantes ante los que el profesorado universitario debe procurar ser sensible son la procedencia y los referentes culturales de sus estudiantes, pues, al igual que sucede en otras etapas educativas, las actuales aulas universitarias se han convertido en contextos sumamente multiculturales. Concretamente, según los últimos datos aportados por el MECED (2014), el número de alumnos extranjeros matriculados en el curso académico 2012-2013 en estudios de grado se vio incrementado en casi 17.000 estudiantes respecto a los datos obtenidos en el curso 2008-2009. Por su parte, las titulaciones de máster también registraron un aumento de estudiantes extranjeros en sus aulas, llegando casi a duplicarse su número y suponiendo más de 9.000 es-

tudiantes en el mismo periodo. En cuanto al origen de dichos alumnos, en las titulaciones de grado la mayoría procede del norte de África, mientras que en los estudios de máster el grupo más numeroso proviene de Asia y Oceanía (MECED, 2014).

Otro factor que sin duda hay que atender en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la edad de los estudiantes, ya que, entre otras consecuencias, especialmente en las aulas virtuales, sus competencias tecnológicas pueden generarles ciertas dificultades en el uso de las herramientas propuestas. Además, su motivación e interés por el estudio puede llegar a ser muy distinta entre las personas más jóvenes y las más adultas, difiriendo notablemente los motivos que les conducen a elegir la titulación en cuestión. De hecho, está demostrado que actualmente son muchas las personas que alargan su trayectoria universitaria o deciden actualizar su formación, principalmente debido a la carencia de un puesto de trabajo, generada por la situación de crisis económica acontecida en los últimos años (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014). Ello ha provocado que el perfil de los estudiantes sea más heterogéneo que nunca en cuanto a las expectativas que tienen en el momento que deciden cursar una titulación. La situación descrita consigue que nos encontremos una amplia diversidad en el perfil de los estudiantes en cuanto a sus condiciones personales y sociolaborales, a los conocimientos previos y a las destrezas que poseen antes de comenzar sus estudios. En concreto, es en los títulos de máster donde el rango de edad entre el alumnado es más variable, requiriendo, por tanto, de una mayor atención por parte del profesorado.

[...] se hace necesario recordar que las adaptaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje no son solamente imprescindibles para el alumnado con discapacidad, ya que la diversidad va más allá de esta clasificación simplista

En función de todo lo expuesto, además, resulta imprescindible señalar que la situación se agrava más si cabe dentro de la modalidad de enseñanza a distancia, donde resulta más complejo atender a la gran diversidad de alumnos existente, debido, entre otras razones, a las barreras físicas y temporales. Ello se evidencia, sin ir más lejos, en las elevadas tasas de abandono que presenta este tipo de enseñanza en relación a la enseñanza presencial, llegando casi a duplicar sus resultados (MECD, 2015). Concretamente, en los dos primeros cursos, la tasa de abandono en esa cohorte es cercana al 50%, lo que implica la necesidad de establecer urgentemente nuevas estrategias formativas y actividades que permitan consolidar los conocimientos que hay que estudiar y adaptar la enseñanza a la diversidad presente en las aulas virtuales.

Partiendo del variado perfil del alumnado en las aulas universitarias, el presente trabajo reflexiona sobre la importancia de atender a la diversidad en las titulaciones impartidas a distancia, de forma que el tratamiento de la diversidad no afecte a la calidad de la enseñanza. Por el contrario, generar experiencias de aprendizaje desde el marco de la inclusión educativa se presenta como una oportunidad para docentes y estudiantes en la enseñanza superior, pues se exige modificar la práctica tradicional en las aulas y atender a las demandas de las sociedades actuales, que son cada vez más complejas, cambiantes y plurales.

2. CONTEXTO DE LA PROPUESTA FORMATIVA

El presente trabajo recoge las reflexiones y la experiencia de dos docentes a lo largo de tres cursos académicos, concretamente en la formación inicial y continua de estudiantes de distintas titulaciones del ámbito educativo en una universidad a distancia. No obstante, el trabajo que se presenta se ha diseñado de forma que pueda resultar útil a otras ramas del conocimiento y, de forma general, a cualquier docente que imparta sus enseñanzas en el ámbito de la enseñanza superior a distancia. De esta forma, este trabajo se perfila como una propuesta de formación para el profesorado universitario en el marco de la mejora de su docencia para garantizar la inclusión y la equidad en sus aulas virtuales.

[...] dentro de la modalidad de enseñanza a distancia [...] resulta más complejo atender a la gran diversidad de alumnos existente, debido, entre otras razones, a las barreras físicas y temporales

En una primera parte del trabajo se presenta brevemente la situación de las aulas universitarias y se reflexiona sobre una serie de orientaciones que han de guiar el diseño metodológico y que conforman el horizonte de la práctica educativa universitaria. A continuación, se presentarán posibles propuestas de trabajo que permiten los entornos virtuales para potenciar una experiencia educativa satisfactoria de todos los estudiantes, reflexionando sobre las posibilidades que ofrecen las distintas herramientas tecnológicas para tal fin. Se concluye el trabajo con un decálogo y una breve reflexión acerca de todo lo expuesto y la dirección en la que sería conveniente avanzar.

De acuerdo con lo expuesto hasta el momento, a lo largo de los últimos cursos se ha experimentado un aumento de un perfil de estudiante cada vez más diverso, por lo que el profesorado universitario se ha visto inmerso en la necesidad de iniciar un proceso de reflexión para modificar su práctica docente. De esta forma, las autoras de este trabajo han ido modificando progresivamente su metodología docente para conseguir una experiencia educativa más exitosa y ajustada a las necesidades de los estudiantes, a la vez que garantizaban un entorno virtual inclusivo y equitativo adaptado a las demandas formativas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

[...] este trabajo se perfila como una propuesta de formación para el profesorado universitario en el marco de la mejora de su docencia para garantizar la inclusión y la equidad en sus aulas virtuales

Fruto de este proceso de reflexión docente nacen una serie de propuestas de trabajo innovadoras para atender a grupos de estudiantes heterogéneos que toman forma a través de diferentes actividades y mediante la creación de una serie de recursos que atienden a las necesidades de estos alumnos.

4. LA DOCENCIA UNIVERSITARIA A DISTANCIA: UN ESCENARIO COMPLEJO

Los avances de las TIC han facilitado que las enseñanzas universitarias hayan podido adaptarse a las necesidades de muchos estudiantes que, debido a diversos factores (lejanía, incompatibilidad horaria, etcétera), antes no podían beneficiarse de ellas. La creación de aulas virtuales que permiten a los docentes impartir asignaturas correspondientes a titulaciones superiores oficiales quizá haya supuesto uno de los mayores progresos académicos actuales. Sin embargo, la ubicuidad propia de las enseñanzas universitarias a distancia, pese a ser una de sus grandes ventajas, también comporta algunas dificultades tanto para los estudiantes que las cursan como para los docentes que las imparten.

Una de estas dificultades pasa sin duda por vencer el aislamiento y la sensación de soledad que a menudo se genera en quienes estudian a distancia, ya que se sienten desvinculados y alejados tanto de sus compañeros como de sus profesores. Romper estas barreras

3. OBJETIVOS

Los objetivos a los que da respuesta fundamentalmente el presente trabajo se podrían resumir de la siguiente forma:

- Reflexionar sobre las posibilidades del aula virtual y de las herramientas TIC para favorecer una enseñanza personalizada e inclusiva en la enseñanza universitaria.
- Ofrecer diversas propuestas metodológicas y didácticas que aprovechen las posibilidades que ofrecen las TIC para enriquecer la experiencia de aprendizaje y cubrir las necesidades educativas personales de cada estudiante.
- Presentar un conjunto de actividades didácticas que puedan servir de orientación al profesorado universitario para diseñar propuestas formativas que se adapten a las necesidades e intereses del alumnado.
- Elaborar un decálogo de buenas prácticas en las aulas virtuales que recoja las acciones básicas que deberían llevarse a cabo para atender a la diversidad en las aulas virtuales de educación superior.

físicas y temporales supone uno de los grandes retos a los que se enfrentan los docentes de las aulas virtuales universitarias. Como veremos a continuación, conseguirlo es imprescindible para ofrecer una atención adecuada a los estudiantes y, entre otros motivos, para trabajar las habilidades interpersonales que son necesarias en la mayoría de profesiones. Además, promover la comunicación e interacción en las aulas virtuales favorece el acompañamiento del estudiante, genera una mayor unión en el grupo y crea un clima de aula positivo y afectivamente apropiado que permita al estudiante obtener una sensación de pertenencia que le ayude a superar su aislamiento inicial. Para ello, la cercanía del profesor y su supervisión y apoyo deben ser constantes en todo momento. Pero a nivel académico esto puede no resultar suficiente ni efectivo si no va acompañado de ciertas medidas adicionales, como las que se proponen en este trabajo y que serán expuestas en apartados posteriores.

Otra de las cuestiones que sin duda obstaculizan este tipo de enseñanza es la dificultad para promover experiencias educativas *online* que trasciendan la reproducción del conocimiento y que proporcionen espacios de aprendizaje que promuevan la comunicación y el diálogo. De esta forma no solamente se presta atención a la formación académica del estudiante, sino que también se le dota de competencias que inciden en su desarrollo social y personal, siendo esta la segunda cuestión que se aborda en el presente apartado.

A continuación, se profundiza en las necesidades que se han detectado como principales carencias de la enseñanza *online* en el ámbito de la inclusión y equidad universitaria con la pretensión de ayudar a la reflexión y ofrecer un marco conceptual que oriente la mejora de este tipo de prácticas en las aulas virtuales.

[...] la ubicuidad propia de las enseñanzas universitarias a distancia, pese a ser una de sus grandes ventajas, también comporta algunas dificultades tanto para los estudiantes que las cursan como para los docentes que las imparten. [...] la cercanía del profesor y su supervisión y apoyo deben ser constantes en todo momento

4.1. Respuestas tradicionales ante la diversidad en las aulas virtuales universitarias

Existe una infinita variedad de respuestas a la diversidad en las aulas universitarias virtuales españolas, quedando muchas de ellas enmarcadas bajo lo que el profesorado, por su propia libertad de cátedra, decida hacer. En muy raras ocasiones se observa un protocolo de actuación propio de la institución que incida sobre el quehacer docente en el aula. Por otra parte, la problemática se agrava y se evidencia aún más cuando se matriculan en una misma asignatura, impartida por un único profesor, varios estudiantes con características o dificultades similares que necesitan un mayor seguimiento y supervisión que el resto.

En algunas ocasiones, como ha sucedido en otras etapas educativas bajo el paradigma de la educación especial, esta situación deriva en una división por grupos, dejando a un lado al grupo ordinario, y a otro lado, al grupo «especial». En opinión de quienes llevan a cabo estos grupos paralelos, homogeneizando las aulas, esta dinámica mejora el rendimiento de los alumnos más aventajados y facilita la atención individualizada al colectivo. Sin embargo, a menudo estos grupos no reciben una mayor atención que la mencionada y, como mucho, obtienen una reducción de estándares educativos que repercute en el nivel de profundidad de los conocimientos adquiridos. Es decir, tras efectuar dicha separación de grupos, los estudiantes del «grupo especial» reciben una educación de menor calidad que sus compañeros del grupo ordinario, con recortes en sus temarios y una

menor exigencia docente, que no siempre concuerda con las necesidades de los alumnos que lo componen.

Esta homogeneización en función del rendimiento académico, que, generalmente, se concibe como la capacidad del estudiante para memorizar una cantidad de información, concretamente de una selección de contenidos realizada por el docente, no solamente se trata de una situación poco deseable, sino que se considera una situación difícil de alcanzar por las siguientes cuestiones: en primer lugar, el conocimiento ya no se considera como un producto cerrado, objetivo ni libre de interpretaciones o ausente de valores; en segundo lugar, la formación de los estudiantes se plantea desde un punto de vista complejo, en el que la práctica educativa se abre a valorar y trabajar las distintas capacidades y dimensiones que inciden en el aprendizaje académico y en el desarrollo personal de los estudiantes universitarios como futuros profesionales. A este respecto, es importante tener en cuenta los retos de los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que otorgan especial importancia a valores vinculados con la equidad para el desarrollo de las personas. «Estos valores implican que los individuos deberían poder alcanzar su potencial y deberían respetar a otros y contribuir a producir una sociedad equitativa. Esta complementariedad del individuo y las metas colectivas debe verse reflejada en el marco de competencias

que reconoce tanto el desarrollo autónomo de los individuos como su interacción con otros» (OCDE, s. f.).

Precisamente la memorización es la práctica más habitual en la educación a distancia, especialmente en los casos en que el número de alumnos matriculados en algunas aulas virtuales impide llevar a cabo una educación personalizada que permita adaptar las exigencias y peculiaridades de la materia a las necesidades educativas personales (García-Barrera, 2013) de cada estudiante. Por tanto, en los casos en los que dentro de un mismo grupo se evidencien estudiantes con unas determinadas características o dificultades, el grupo se debería dividir, pero no separándolo en grupos homogéneos como los anteriormente mencionados, sino realizando varios grupos en los que aquellos estudiantes que tengan unas dificultades más marcadas respecto a la materia sean distribuidos entre el resto de grupos, de modo que los grupos creados sean heterogéneos y que permitan, entre otras cuestiones, experimentar a los propios estudiantes la riqueza de la diversidad. A este respecto es relevante la obra de Castells (2003, 2005 y 2006), quien ya puso de manifiesto que, en la actualidad, las instituciones están sometidas a procesos de transformación y adaptación a los cambios acontecidos en el plano político, económico y cultural, y las organizaciones educativas no pueden permanecer al margen del nuevo alumnado y de las demandas del mismo en las aulas universitarias.

Existe una infinita variedad de respuestas a la diversidad en las aulas universitarias virtuales españolas, quedando muchas de ellas enmarcadas bajo lo que el profesorado, por su propia libertad de cátedra, decida hacer. En muy raras ocasiones se observa un protocolo de actuación propio de la institución que incida sobre el quehacer docente en el aula

A continuación se expondrán brevemente dos de las cuestiones fundamentales que ineludiblemente deben tener en cuenta y resolver las instituciones de educación superior a fin de dar respuesta a la diversidad presente en sus aulas y así garantizar que el sistema respete realmente los derechos fundamentales de sus estudiantes, encontrando el equilibrio necesario entre equidad y calidad.

4.2. Cambios necesarios para una docencia inclusiva y de calidad

En el escenario de trabajo del EEES, el grupo de competencias clave del Proyecto DeSeCo, de la OCDE, supone un marco didáctico de referencia para el profesorado universitario. Recordemos que esta propuesta recoge tres grupos de competencias interdependientes que son vitales para la formación de los futuros profesionales en la sociedad del conocimiento (Rychen y Salganik, 2006) y que se consideran relevantes para el tema que nos ocupa:

- Actuar de forma autónoma.
- Usar herramientas de forma interactiva.
- Interactuar en grupos heterogéneos.

Queda ya patente que las necesidades sociolaborales actuales y el perfil cada vez más diverso del alum-

nado hacen imprescindible la elaboración de un currículo que tome como referencia el diseño universal de aprendizaje (CAST, 2008), de naturaleza abierta, flexible y participativa, que sea capaz de incluir la diversidad lingüística, sociocultural y personal de cada estudiante. Es decir, los retos a los que nos enfrentamos se centran en ofrecer respuestas educativas y niveles de concreción en función de las exigencias específicas de sus actores, permitir los ajustes y adaptaciones necesarias en su planificación, metodología, recursos y materiales, sin ocultar o dejar de lado las desigualdades socioculturales y económicas existentes (Fontana, 2009).

Por lo tanto, uno de los retos en la docencia universitaria consiste en llevar a cabo un cambio metodológico que conciba al estudiante como un sujeto activo

de su propio aprendizaje y no como un mero memorizador de información. «La concepción clásica, contemplativa, que entendía la ciencia como la actividad humana que describe y explica los fenómenos para encontrar las leyes y para generar teorías, sigue siendo la base desde donde se define qué es el conocimiento, pero su objetivo último ya no es solamente generar teorías. Hoy se pretende también operar sobre la realidad, resolver problemas. El objetivo no es solo la generación de teorías, sino que se agrega la posibilidad de actuar sobre la realidad para mejorarla. Y esto, que parece un detalle, modifica de manera diametral la relación entre el hombre, el conocimiento y el mundo» (Aguerredondo, 2009, pág. 6).

Es decir, los alumnos no pueden ser meros aprendices, sino que la calidad de la enseñanza y la posibilidad de integración sociolaboral de los futuros profesionales requieren que el docente modifique sus creencias y concepciones, concibiendo al estudiante como gestor y productor de conocimiento. Por ello, en los últimos años se incide en un modelo de enseñanza universitaria que trascienda el tradicional sistema de memorización y reproducción de información y en el que se dote a los estudiantes de procesos de aprendizaje desde una perspectiva compleja (Tobón, 2007). Este autor comprende que la formación de los estudiantes por competencias requiere llevar a cabo procesos complejos que tengan en cuenta al menos las siguientes cuestiones:

- Promover el compromiso ético de la ciudadanía.
- Manejarse eficazmente en distintos contextos y situaciones.
- La búsqueda de la realización personal.
- La elaboración de proyectos formativos que promuevan una formación integral, articulada a través de distintos saberes y dimensiones humanas.

Este aspecto conduce a la segunda cuestión fundamental del presente trabajo, pues se pone de manifiesto que las aulas universitarias diversas se convierten en un espacio de aprendizaje personal de los estudiantes, en las que adquiere vital importancia la aceptación de lo diferente, lo que supone una apertura de los estudiantes a otros puntos de vista y formas de vida que inciden en su desarrollo personal como

[...] uno de los retos en la docencia universitaria consiste en llevar a cabo un cambio metodológico que conciba al estudiante como un sujeto activo de su propio aprendizaje y no como un mero memorizador de información

ciudadanos. Por lo tanto, un aspecto significativo en el reconocimiento del valor de la diversidad lo conforma, sin duda, la construcción de las identidades de los grupos que constituyen la comunidad del aula, ya que compartir y poner de relieve los puntos en común entre sus distintos miembros facilita, por un lado, la consolidación de una identidad personal y, por otro, la formación de una conciencia grupal en tanto seres sociales (Fontana, 2009).

Por otra parte, cabe resaltar la imperiosa necesidad de que las instituciones de educación superior se vuelquen en la formación del profesorado en atención a la diversidad, instruyéndoles en técnicas, métodos y estrategias que les permitan adaptar su enseñanza a las necesidades de sus estudiantes, tanto dentro del grupo-clase, mientras imparten su docencia, como fuera del aula, ayudándoles a enfocar su estudio. Sería importante que desde las diferentes unidades de apoyo y asesoramiento a los estudiantes se ofreciera la información y la preparación necesaria no solamente para

[...] cabe resaltar la imperiosa necesidad de que las instituciones de educación superior se vuelquen en la formación del profesorado en atención a la diversidad

que los alumnos puedan desarrollar correctamente sus estudios, sino para que también sean los docentes quienes, entendiendo la diversidad de su grupo, sepan adecuar su metodología.

Sin embargo, un reto difícil de alcanzar es la sensibilización del profesorado frente a la diversidad, dado que no todos los docentes son conscientes de la importancia que tiene adaptar su enseñanza a las necesidades educativas personales de sus estudiantes, y muchos aún piensan, hoy por hoy, que deben ser los discentes quienes se amolden a las caracterís-

ticas y a las peculiaridades de su enseñanza. Voltear esta perspectiva requerirá un duro trabajo que las instituciones deben estar dispuestas a realizar y a adquirir como compromiso y garantía de calidad.

En el siguiente apartado se ofrecen algunas propuestas a fin de orientar y facilitar al profesorado algunas actuaciones y estrategias que se pueden llevar a cabo para adaptar la enseñanza a distancia a las características y a las necesidades que actualmente pueden encontrarse en muchas de las aulas virtuales universitarias.

5. PROPUESTA DE ACTIVIDADES INCLUSIVAS PARA LAS AULAS VIRTUALES UNIVERSITARIAS

A modo de respuesta al problema que se plantea en el presente trabajo, el profesorado universitario deberá utilizar distintas estrategias de aprendizaje que permitan constatar que el alumno es un autónomo gestor del conocimiento, capaz de autorregular su aprendizaje, así como incluir en los programas contenidos y tareas que permitan identificar sus habilidades y destrezas en las relaciones con otras personas y en distintos contextos. Es decir, en la educación superior se ha de formar a profesionales que sean capaces de detectar necesidades de formación, que sean creativos en la identificación de los problemas y en su resolución, que posean actitudes para trabajar en equipo y cooperar, así como para aprender de un modo autónomo. Estas competencias son necesarias para que nuestros estudiantes sean capaces de construir, organizar y gestionar el conocimiento a lo largo de la vida (Rayón, De las Heras y Muñoz, 2011).

A continuación se presentan algunas actividades que facilitan el aprendizaje de los estudiantes en un entorno virtual inclusivo y que son de utilidad para promover un diseño metodológico que permita ofrecer una enseñanza personalizada para el alumnado, así como favorecer el intercambio entre los distintos estudiantes contribuyendo a que su aprendizaje sea más significativo, rico y útil para superar con éxito cada asignatura.

5.1. Actividades de conocimiento mutuo

A continuación se exponen una serie de actividades que se han empleado para conocer los conocimientos previos e intereses de los estudiantes, así como su disposición ante la asignatura. Además, estas actividades pretenden favorecer la socialización en el aula virtual y promover el contacto entre los estudiantes y el profesor:

- **Presentación.** Una de las primeras cuestiones que se debería plantear en toda asignatura es la presentación de los estudiantes que componen el grupo y el profesor. Ambos deben conocerse mutuamente para averiguar sus respectivas expectativas en relación a la materia, así como su lugar de procedencia, residencia actual, experiencia previa, motivación e interés hacia la asignatura, etc. Para ello, en las aulas virtuales lo ideal es crear una sesión de videoconferencia que permita intercambiar esta serie de aspectos e impresiones de forma sincrónica, manteniendo una conversación fluida y natural como la que acontecería normalmente en un aula presencial. No obstante, también sería posible generar un foro en el que tuvieran lugar esta serie de presentaciones de forma asíncrona, aunque se considera que resultaría menos ameno y enriquecedor para los estudiantes, ya que la labor de moderación y animación a la participación por parte del docente sería más compleja y distante.

- **Detección de conocimientos y experiencias previos.** Este tipo de actividades son propuestas en las primeras semanas de la asignatura. En ellas el docente puede proponer, por ejemplo, una pequeña tarea en forma de narración vinculada a su experiencia personal y profesional que le permita conocer al grupo y disponer de elementos de juicio para articular una propuesta formativa adaptada a sus estudiantes. De acuerdo con Brockbank y McGill (2008), la narración es concebida como una «historia subjetiva» que implica la participación del sujeto y que permite que la tarea no se quede en una mera exposición y análisis de datos. La narración «es una auténtica autorrevelación: un intento de revelarme a mí mismo como persona y de alcanzar al oyente. La historia subjetiva conlleva la emoción; es una señal de invitación. El orador está abriendo la puerta a los demás miembros del grupo» (Brockbank y McGill, 2008, pág. 200), lo que supone una estrategia fundamental en contextos diversos que hace posible que los estudiantes se conozcan entre sí y aprendan a valorar la riqueza de la diversidad.
- **Pedagogía del error.** Para conseguir un clima de aula afectivamente positivo y una alta implicación del estudiante en su proceso de aprendizaje, es importante que el alumno pierda su miedo a equivocarse, cuestión que a menudo motiva la baja participación en las actividades académicas que pretenden estimular e involucrar de forma activa al estudiante. Para ello, resulta imprescindible tener en cuenta que, si estamos realizando, por ejemplo, una lluvia de ideas al principio de una sesión para detectar lo que los estudiantes saben o creen saber sobre el tema que se va a trabajar, no deberíamos penalizar sus aportaciones ni señalar sus intervenciones como erróneas ante el resto de compañeros. Es importante que sean ellos mismos quienes, tras nuestra correspondiente explicación o su propia búsqueda de información o realización de actividades, se den cuenta del error que cometieron y traten de corregirlo. De esta forma, y a diferencia de la tradicional pedagogía del éxito, lo que se pretende es aprovechar los errores en los que puedan incurrir los alumnos a fin de tomarlos como punto de partida para conocer sus necesidades educativas y ajustarnos a ellas con la finalidad de facilitar su posterior aprendizaje.

5.2. Actividades de orientación académica

Como venimos exponiendo, la diversidad de nuestros alumnos requiere cierta flexibilidad a la hora de plantear el trabajo en las aulas virtuales. Para favorecer el seguimiento del trabajo del alumno se proponen las siguientes actividades de orientación académica, favoreciendo la relación profesor-alumno y entre los estudiantes:

- **Tutor académico.** Esta figura se convierte en el referente del estudiante en sus estudios y quien le acompaña a lo largo de su recorrido académico en la institución. En la enseñanza a distancia se considera una figura clave que permite paliar la soledad y, en algunos momentos, la desorientación que el estudiante pueda experimentar, cumpliendo una función de asesoramiento y facilitando al estudiante el desarrollo de destrezas para el desarrollo de la autonomía y el autoaprendizaje. De esta forma, el profesor universitario cumple una doble función: la de docente y la de orientador en el aprendizaje del estudiante, tanto en el plano académico como personal y profesional (Martínez, 2014).
- **Sesiones de tutoría.** Además de la atención del estudiante a través del aula virtual, es de vital importancia la programación de sesiones de tutorías telefónicas o por videoconferencia, tanto individuales como en grupos reducidos, que permitan al docente supervisar los avances de cada estudiante y conocer las dificultades a las que se enfrenta, de modo que pueda orientarle en su proceso de aprendizaje. De esta forma, el profesor se convierte en un «facilitador» en la formación de los estudiantes, identificando sus necesidades y permitiendo una enseñanza de mayor calidad y más ajustada a los distintos estilos de aprendizaje de cada alumno (Castaño, 2003).
- **Tutorías entre iguales.** En la enseñanza a distancia resulta fundamental disponer de distintos canales que potencien la comunicación entre los estudiantes. Ejemplo de ello es el establecimiento de foros o canales de videoconferencia en los que los estudiantes puedan ayudarse los unos a los otros, resolviendo dudas, planteando sus dificultades, comentando de qué forma están orientando su estudio o sus actividades, etc.

- **Entregas parciales.** Permitir que los estudiantes puedan realizar una entrega previa en forma de borrador de sus trabajos resultaría útil para que el profesor observara si los estudiantes están comprendiendo adecuadamente lo que se les solicita y si sus trabajos van por el buen camino. Supone una ayuda al estudio, ya que el estudiante puede redirigir su trabajo en caso de no adecuarse a los requisitos estipulados, mejorar algunos aspectos que no hayan quedado del

todo claros, aumentar la calidad de su fundamentación teórica y/o de aquellos otros aspectos que el profesor considere necesarios, etc. A su vez, permite al docente detectar a tiempo posibles lagunas y errores conceptuales, áreas susceptibles de apoyo, conceptos que requieran una explicación adicional, etc. Es una buena forma de ofrecer un seguimiento personalizado a los estudiantes que les ayude a desarrollar al máximo su potencial individual.

5.3. Actividades y recursos de apoyo de la asignatura

La diversidad de estudiantes supone que existan distintos estilos de aprendizaje dentro del mismo aula. Por ello, para favorecer el seguimiento de las asignaturas en enseñanza a distancia, es importante disponer de diferentes recursos y tareas que favorezcan la comprensión de las ideas fundamentales de la asignatura. A continuación se muestran algunas actividades y recursos que son valiosos para los estudiantes:

- **Facilitación del aprendizaje.** A fin de intentar responder a los distintos estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples presentes en las aulas virtuales, sería conveniente introducir recursos y materiales que expliquen, resuman y/o ejemplifiquen los aspectos más importantes de cada unidad didáctica. Para ello, se debe procurar representar la información a través de medios diferentes al tradicional (escrito u oral), proporcionando esquemas, mapas conceptuales, vídeos, infografías, etc.
- **Ampliación y refuerzo.** El diseño de tareas de profundización en lo aprendido y de consolidación de los conocimientos permite al estudiante a distancia reforzar su aprendizaje en aquellos aspectos en los que menor formación posee, así como atender a sus áreas de interés al ofrecerle la oportunidad de seleccionar aquellas temáticas que le resulten más atractivas tanto personal como profesionalmente. Estas tareas pueden diseñarse de forma que el estudiante elija libremente cuáles desea realizar en función de sus necesidades e intereses, o bien pueden disponerse por parte del profesor de forma directa y específica en función de las lagunas o errores conceptuales que detecte en el alumno, o de los intereses que muestre a lo largo del curso. En el primer caso, el control de qué estudiantes llevan a cabo libremente cada una de estas actividades permite al docente obtener una información educa-

tiva muy valiosa, que podría resultar de utilidad para comprender de primera mano cuál es la situación en la que los estudiantes se encuentran respecto a la materia en cada momento: cuáles están siendo sus dificultades, si existe algún tema que resulta más complejo para la mayoría de estudiantes y que sería conveniente adaptar o explicar en mayor detalle, qué cuestiones son las que están despertando mayor interés y podría resultar interesante ampliar, etc.

- **Recursos audiovisuales de apoyo.** El profesor puede realizar una selección de vídeos, mapas conceptuales, esquemas, podcasts u otros recursos que puedan reforzar el aprendizaje de los estudiantes. De esta forma, se pretende que consigan solventar dudas, ayudarles a identificar las ideas principales de los materiales de estudio, así como visualizar materiales que muestren ejemplos para facilitar la comprensión de la teoría aprendida sobre los distintos temas de estudio.
- **Materiales adaptados.** En las instituciones que ofrecen titulaciones no presenciales es necesario contar con un equipo que esté dedicado a la atención de los estudiantes con dificultades de aprendizaje, es decir, un equipo que preste especial atención a la producción de temarios en braille, temarios digitales habilitados para lectores de pantalla, temarios en fácil lectura, edición de audiolibros, elaboración de vídeos subtítulos, etc.
- **Glosarios conceptuales.** La introducción de recopilatorios de términos importantes del temario, respuestas a preguntas frecuentes, paralelismos entre palabras de uso frecuente entre otras lenguas y el castellano, etcétera, puede resultar muy útil para romper las barreras del idioma, ayudar al estudio y facilitar que el estudiante adquiera mayor conocimiento y control sobre algunos términos específicos de la materia.

5.4. Actividades colaborativas

Las actividades colaborativas cobran un papel fundamental en la enseñanza a distancia, pues favorecen el acompañamiento de los estudiantes, fomentan la cohesión de grupo y favorecen su rendimiento con las aportaciones e ideas de los compañeros. Por ello, para favorecer la colaboración en enseñanza a distancia se deben promover actividades como las siguientes:

- **Trabajos en equipo.** En la organización de actividades de trabajo colaborativo el docente debería ser el encargado de crear grupos heterogéneos equilibrados, ya que resultan de utilidad, puesto que los estudiantes más avanzados pueden ayudar a aquellos que presenten mayores dificultades. Además, cada alumno mostrará sus puntos de vista y ofrecerá nuevas ideas que pueden ser útiles a sus compañeros, potenciando el aprendizaje respecto a la experiencia de actividades que se llevan a cabo de forma individual. El trabajo en equipo ofrece la posibilidad de que cada estudiante acerque al aula sus vivencias y pueda compartir sus inquietudes, dificultades y festejar sus logros con otros estudiantes. Supone un momento de socialización importante para el alumnado, pues genera un espacio para contrastar e intercambiar impresiones con sus compañeros, que es especialmente importante en la educación a distancia, ya que provienen de distintos contextos. El proceso vivido en el equipo obtiene como resultado algo más que el aprendizaje de conceptos e ideas y aporta beneficios que superan la mejora del rendimiento de los estudiantes, pues «trasciende lo transmisivo y constituye un procedimiento dialógico y social» (Brockbank y McGill, 2008, pág. 247).
- **Interdependencia positiva.** Promover actividades grupales en las que exista una interdependencia positiva entre sus distintos miembros resulta de vital importancia para fomentar el respeto a la diversidad y comprender el valor de las diferencias humanas. Se pueden diseñar trabajos en los que cada estudiante tenga en su poder una parte de la información imprescindible para que el grupo pueda avanzar y terminar la tarea propuesta, o bien delimitar una actividad en la que cada estudiante, desde sus propias habilidades o conocimientos, resulte indispensable para comprender el resultado o darle una visión global enriquecedora. Puede ser beneficioso para el alumnado realizar actividades conjuntas con estudiantes de otros grados y aprender de su perspectiva sobre determinada cuestión; por ejemplo, situar en un mismo equipo a alumnos de Magisterio de Educación Infantil y Primaria, Psicología, Trabajo Social, etc.
- **Distintos lenguajes de representación y comunicación.** El uso de recursos audiovisuales y herramientas TIC que permitan al estudiante la comunicación con distintos lenguajes de representación, como pueden ser wikis colaborativas que, además, permiten compartir sus conocimientos, ideas y puntos de vista con el resto de compañeros de una forma más efectiva. De esta forma, potenciar el uso de la imagen, junto con el lenguaje escrito, en las producciones de los estudiantes permite expresar lo que palabras e imágenes no son capaces de transmitir por separado. «No se trata de contar con más medios de comunicación, ni de su digitalización frente a medios impresos, sino de la combinación de medios que articulen y soporten una forma de comunicar distinta» (De las Heras y Rayón, 2014, pág. 205). Estas actividades son importantes para los estudiantes universitarios, ya que posibilitan un uso efectivo de distintas herramientas digitales y audiovisuales, potenciando una lectura y producción crítica de mensajes en distintos formatos. De esta forma, se consigue que el alumno enriquezca sus discursos cuando ha de transmitir nuevas ideas, reflexiones, así como le permite construir significados en torno a los conocimientos que va adquiriendo en la asignatura. Además, el uso de distintos lenguajes de representación favorece los resultados y la gestión de conocimiento de los estudiantes habilidosos en el uso de los recursos tecnológicos, pero también son herramientas para la inclusión entre los estudiantes, puesto que disponen de más medios para mostrar su contexto y reflejar sus ideas.

5.5. Actividades reflexivas y de análisis

Este tipo de tareas son fundamentales para evitar que el aprendizaje de los alumnos únicamente requiera de la memorización de los contenidos. Con actividades como las que se plantean a continuación, se favorece la aplicación práctica de lo aprendido en la asignatura trabajando diferentes competencias que sean necesarias para el ejercicio de la profesión:

- **E-portfolio.** Se considera una herramienta muy útil para incentivar la reflexión crítica del estudiante, así como para analizar y evaluar su progreso académico. Resulta especialmente interesante integrarlo en aquellas asignaturas de índole más práctica, en las que se pueden describir y recoger distintas experiencias, ejercicios, actividades, etc., siempre acompañados de las ideas y pensamientos del alumno, vinculados a su conocimiento teórico y aprendizaje adquirido.
- **Role playing.** Una de las bondades que encierra este tipo de actividades es su carácter colaborativo. Pero, además, son especialmente útiles en la resolución de casos prácticos, permitiendo a su vez la valoración de distintos puntos de vista, el desempeño de procesos de negociación y la aplicación del conocimiento teórico aprendido en situaciones problemáticas en las que tendrán que poner en juego habilidades interpersonales y destrezas comunicativas para la búsqueda de un acuerdo colectivo. Se ha de destacar que estas adquieren relevancia por su potencialidad formativa en la que los alumnos aprenden de forma significativa y dialógica, así como ponen en juego competencias como la reflexión, el respeto a otras interpretaciones y la cooperación (García-Barrera, 2015). Por último, se ha de destacar la importancia que tienen este tipo de tareas para que el alumno se sitúe en un rol profesional concreto, de forma que experimenta en primera persona las dificultades y satisfacciones de su profesión. Este tipo de actividades dan paso a un aprendizaje académico, personal y emocional, proporcionando una alta motivación de los estudiantes para estudiar las asignaturas, a la vez que van dotando de significado y utilidad al conocimiento que van aprendiendo a lo largo del semestre.
- **Trabajo por proyectos.** Bien de forma individual o grupal, los proyectos son una actividad interesante que puede integrar diversas estrategias de aprendi-

zaje y que requiere una alta participación e implicación del alumnado. Se trata de actividades de carácter práctico e investigador para que los estudiantes integren múltiples conocimientos en torno a una temática. «A través de los proyectos, el profesorado puede ayudar a que los estudiantes se interroguen sobre las cuestiones profesionales y de la materia que estudian, permitiéndoles relacionarse con la realidad y diseñar sus propios mecanismos de trabajo y aprendizaje» (Sánchez, 2011, pág. 202).

- **Aprendizaje basado en problemas (ABP).** Esta metodología consiste en proponer un conflicto o situación problematizada dentro del campo de formación del estudiante (Rué, Font y Cebrián, 2011). Presenta un gran potencial para ayudar al estudiante a desarrollar múltiples habilidades instrumentales, cognitivas e interpersonales, orientadas a integrar los conceptos y los principios que presenta dicho problema y que los alumnos deben aprender a manejar y operativizar dentro de ese contexto, similar al que podrían encontrarse profesionalmente. Resulta especialmente interesante implementar esta metodología en grupo, de modo que los estudiantes, de forma colaborativa, puedan ayudarse mutuamente y encontrar conjuntamente la resolución al problema presentado.

[...] el profesorado universitario deberá utilizar distintas estrategias de aprendizaje que permitan constatar que el alumno es un autónomo gestor del conocimiento, capaz de autorregular su aprendizaje, así como incluir en los programas contenidos y tareas que permitan identificar sus habilidades y destrezas en las relaciones con otras personas y en distintos contextos

5.6. Actividades de evaluación

En último lugar, es importante hacer mención a la evaluación, puesto que esta condiciona cómo aprenden nuestros estudiantes. Por ello, es importante planificar diferentes tareas que permitan que el estudiante tome conciencia sobre su aprendizaje, para lo que se proponen las siguientes ideas:

- **Autoevaluación y coevaluación.** Estas tareas son inmensamente útiles para constatar el trabajo de los estudiantes y que estos tomen conciencia del proceso de aprendizaje seguido. Siguiendo a Stenhouse (1984), la evaluación tiene la bondad de ayudar al estudiante a conocerse un poco más y también le permite conocer a los demás. Si les hacemos partícipes de la evaluación, los alumnos podrán reflexionar sobre las dificultades a las que se han enfrentado y el rol desempeñado a la hora de trabajar tanto de manera individual como con su equipo. También, les permite tomar conciencia del desempeño de sus compañeros, de los éxitos cosechados y de los aspectos que son susceptibles de mejora. Para ello, resulta imprescindible la creación de rúbricas de evaluación que permitan a los estudiantes valorar si sus propios trabajos o los trabajos de sus compañeros cumplen los estándares delimitados. Pero, además, es necesario ofrecer espacios para respuestas abiertas de forma que los alumnos puedan expresar sus opiniones y profundizar en sus valoraciones.
- **Cuestionarios de proceso.** Se puede proponer a los estudiantes que a medida que avanzan en la asignatura cumplimenten una serie de formularios en los cuales contesten abiertamente a una serie de preguntas en las que muestren su propia perspectiva sobre su aprendizaje: si consideran que están llevando un ritmo de estudio adecuado, cómo consideran el grado

de dificultad de la materia hasta ese momento, qué conocimientos han obtenido a partir de las actividades y cómo se vinculan con los apuntes teóricos, etc.

- **Controles para la autocomprobación de conocimientos.** Situar en cada unidad didáctica un control con preguntas breves que apunten a los aspectos más importantes de la materia supone una gran herramienta de apoyo al estudio, permitiendo a los estudiantes averiguar muy fácilmente en qué cuestiones el docente está haciendo un mayor hincapié y cuáles son los contenidos que verdaderamente tienen una mayor relevancia.
- **Evaluación continua.** Si la asignatura está bien diseñada, con múltiples actividades que proporcionen un *feedback* constante y distintos elementos que garanticen una supervisión permanente del proceso de aprendizaje de los estudiantes, es conveniente dar un mayor peso a la evaluación continua que al resultado final, dado que en un último instante pueden darse diversas circunstancias que impidan al estudiante demostrar correctamente su nivel de conocimientos y competencias.
- **Evaluación inclusiva.** Es de vital importancia que las distintas pruebas de evaluación de la asignatura permitan a todos los estudiantes demostrar sus capacidades. Por ello, es indispensable proponer distintas vías, métodos y soportes para evaluar los aprendizajes, no solamente en la evaluación continua, sino también en la inicial y final, durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pueden proponerse pruebas orales, escritas, audiovisuales, multimedia, etc., y todas ellas con una gradación de la dificultad para poder adaptarnos a las características de cada estudiante.

6. EJEMPLOS DE ACTIVIDADES

A continuación se presentan algunas actividades que han sido implementadas en el ámbito de la educación superior a distancia por las autoras del presente trabajo y que pueden servir como ejemplo para que el profesorado atienda a la diversidad en sus aulas virtuales, planteando tareas de similares características adaptadas a la formación que imparten.

6.1. Role playing. «Juicio»

Esta actividad grupal consiste en realizar un *role playing* o escenificación simulando un juicio en el que se debate un tema polémico. Para ello, se pueden utilizar herramientas de videoconferencia gratuitas como Skype o Hangouts.

Los principales objetivos que persigue este trabajo serían los siguientes:

- Poner en práctica uno de los conocimientos adquiridos en la lección, concretamente el *role playing* de tipo «juicio».
- Reflexionar sobre los usos que se podrían hacer en el aula del *role playing*.
- Vivir en primera persona una experiencia de *role playing* y aprender a diseñar una sesión didáctica que la integre.
- Conocer algunas de las ventajas que pueden ofrecer las herramientas de videoconferencia, tales como Skype o Hangouts, para el aula y el fomento de los vínculos de la escuela con su entorno (ya sean otros centros, familiares, amigos, etc.).
- Poner en marcha la creatividad e imaginación.
- Adquirir habilidades sociales y capacidades propias del trabajo colaborativo.
- Tomar contacto con experiencias de aprendizaje cooperativo a distancia.

Para llevar a cabo la actividad, en el aula virtual de Moodle se debe generar un foro a fin de facilitar la formación de los distintos grupos de trabajo, debiendo cada estudiante adscribirse a uno de ellos en función de su disponibilidad (mañana, tarde o noche), de cara a la posterior realización síncrona del trabajo. Este foro servirá además como apoyo a la comunicación entre los integrantes de cada grupo, con el fin de que puedan intercambiar sus impresiones, perfilar la forma de trabajo y pensar en qué consistirá su *role playing*.

Además de la sesión propia en la que se desarrolle el *role playing*, cada grupo de estudiantes deberá elaborar un documento de trabajo que recoja:

- El título o la temática del *role playing*.
- Una breve descripción del juicio que se pondrá en marcha.
- Los autores que ejecutarán los distintos roles (nombre y apellidos de la persona encargada de interpretar cada papel en el diálogo).
- Cómo se utilizaría en clase (descripción de la implementación en el aula).
- El enlace a la grabación del *role playing* (se proporcionará un tutorial indicando cómo hacerlo).

[...] en la educación superior se ha de formar a profesionales que sean capaces de detectar necesidades de formación, que sean creativos en la identificación de los problemas y en su resolución, que posean actitudes para trabajar en equipo y cooperar, así como para aprender de un modo autónomo

Para facilitar la creación de este trabajo junto con el resto de compañeros de equipo se podrá utilizar la herramienta «Docs» de Google Drive.

Los roles que hay que distribuir entre los diferentes miembros de cada equipo podrán ser, entre otros, el de juez (coordinando el proceso y ofreciendo su veredicto final), el de jurado (decidiendo democráticamente y en función de lo escuchado en el acto si el tema o asunto juzgado es inocente o culpable), el de abogado (defendiendo una de las partes) y el de portavoz del equipo fiscal (defendiendo la otra parte) (De la Herrán, 2009).

Una vez elaborado el guion del *role playing*, cada equipo debe concertar un breve encuentro *online*, a través de las herramientas Skype o Hangouts, para interpretarlo.

En la evaluación de esta actividad se debe tener en cuenta que el desarrollo de la sesión se encuentre correctamente argumentado y justificado, valorando la creatividad de la propuesta y que esta resulte motivadora para los alumnos de educación primaria, adaptándose a las características de la etapa. De igual modo, se valorarán positivamente las habilidades interpersonales mostradas por cada estudiante en el desarrollo de la actividad, tomando como referencia sus aportaciones en el foro y en los comentarios del trabajo en Google Drive.

6.2. Glosario. «Mapas interactivos»

La actividad que se presenta a continuación consta de dos partes: por un lado, el diseño de un mapa interactivo en la página de Educaplay y, por otro, la coevaluación entre los estudiantes.

Una vez creado el mapa interactivo en dicha página, cada estudiante debe agregar una entrada al glosario creado en Moodle, que a tal efecto servirá como compendio de los mapas interactivos realizados. En la entrada se deberá explicar brevemente cómo se utilizaría el mapa interactivo creado en un aula de educación primaria. Para ello, la entrada deberá contener los siguientes apartados:

- Título de la actividad.
- Objetivos docentes.
- Competencias que los alumnos deben adquirir.
- Desarrollo en el aula.
- Evaluación de los alumnos.

A continuación se deberán valorar las aportaciones de al menos dos compañeros. Para ello, habrá que leer sus entradas y visualizar los mapas interactivos creados. Una vez hecho esto, se tendrá que añadir un comentario a sus respectivas entradas en el glosario, exponiendo de forma justificada la evaluación de su trabajo y otorgando la correspondiente puntuación.

La evaluación de esta actividad, por tanto, consta de dos calificaciones otorgadas al alumno de forma motivada y justificada por dos compañeros de su grupo-clase. Así, cada nota vendrá siempre acompañada de las observaciones y apreciaciones que han conducido a los estudiantes a poner esa calificación y no otra, de modo que se favorezca la valoración crítica de las actividades y que se fomente el aprendizaje a partir tanto de los posibles errores cometidos como de los puntos positivos que ha tenido el trabajo en cuestión. En caso de que un mismo mapa interactivo reciba varias puntuaciones, el sistema realizará automáticamente una media ponderada de las mismas. En este sentido, si el docente detectase algún tipo de injusticia o incoherencia en las calificaciones, debería compensar las mismas por medio de una calificación adicional. Asimismo, si considera que debe puntualizarse algún aspecto en la aportación, anotará las observaciones que estime oportunas al respecto en los comentarios a su entrada en el glosario.

Esta actividad ayudará a los estudiantes a:

- Conocer una de las actividades innovadoras basadas en el uso de las TIC que la página Educaplay nos ofrece para el aula.
- Saber utilizar la actividad «Mapa interactivo» de la página Educaplay de forma original.
- Poner en marcha la creatividad e imaginación.
- Comprobar uno de los usos que puede hacerse de las TIC en el aula de primaria.
- Descubrir las ventajas que pueden ofrecer este tipo de materiales interactivos de cara al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Aprender a diseñar un material interactivo innovador tomando como base una de las herramientas gratuitas y *online* de Educaplay.
- Poner en marcha un sistema de evaluación entre iguales que favorezca el aprendizaje crítico y la ayuda mutua entre compañeros.

6.3. Evaluación oral. «Diseño instruccional»

Esta actividad, que hay que realizar en parejas, consiste en diseñar una sesión de aula en la que se reflejen e identifiquen claramente la fase de activación, la fase instruccional y la fase de retroalimentación. Para ello, y a través de una herramienta de videoconferencia gratuita como puede ser Skype o Hangouts, cada pareja deberá exponer oralmente qué se hará dentro de estas fases en la sesión diseñada, justificando oportunamente por qué lo planteado responde a cada una de ellas.

Antes de llevar a cabo esta sesión de evaluación oral, cada pareja podrá preparar dicha sesión como estime oportuno, haciendo uso del foro habilitado a tal efecto en Moodle, así como de otras herramientas externas, como, por ejemplo, Google Drive.

El principal objetivo de esta actividad es ofrecer al estudiante un medio de evaluación distinto al tradicional (prueba escrita) a fin de valorar el grado de comprensión alcanzado y los conocimientos adquiridos en relación a los contenidos mencionados.

Esta propuesta además incentiva el trabajo colaborativo entre los estudiantes, mejorando sus habilidades interpersonales, así como su conocimiento y apoyo mutuo.

6.4. WebQuest. «WebQuesteando el aprendizaje»

La presente actividad, que hay que realizar en grupo, consiste en que los estudiantes reflejen a través de una WebQuest en formato wiki (a través de Wikispaces) lo que han aprendido en la unidad didáctica trabajada en el aula virtual de la asignatura.

Por medio de la realización de esta actividad se pretende que los estudiantes alcancen los siguientes objetivos:

- Aprender a elaborar una WebQuest en formato wiki.

- Conocer el manejo de la herramienta Wikispaces.
- Valorar las posibilidades que ofrecen este tipo de materiales para el aula.
- Reflejar, a través de diferentes medios de representación, el aprendizaje adquirido.

Además, supone una forma de evaluar las competencias y los conocimientos aprehendidos por los alumnos que difiere del tradicional examen escrito.

6.5. Taller. «Comunidades de aprendizaje»

Este taller consta de tres fases, que deben realizarse obligatoriamente y que se abrirán progresivamente (no son simultáneas):

- **Primera fase.** Consistente en el envío del trabajo escrito.
- **Segunda fase.** Basada en la autoevaluación y la evaluación por pares de dicho trabajo.
- **Tercera fase.** Compuesta por la evaluación efectuada por el docente de la asignatura (heteroevaluación).

En la primera parte del trabajo el estudiante debe responder individualmente a una serie de preguntas acerca de las comunidades de aprendizaje, para lo cual se le facilitan una serie de materiales audiovisuales y de artículos.

Una vez realizado el envío individual del trabajo escrito, cada estudiante tendrá que valorar la aportación de uno de sus compañeros (evaluación por pares), asignado al azar por el profesor de la asignatura, y la suya propia (autoevaluación). Para ello, deberá leerse con atención el trabajo del compañero, teniendo en cuenta la rúbrica de evaluación que se proporciona en dicha fase del taller y que deberá completarse en cada evaluación (la del compañero y la suya propia). Dicha rúbrica de evaluación permite añadir los comentarios que se estimen oportunos en las casillas reservadas a tal efecto en cada uno de sus criterios.

Por último, se procederá a abrir la última fase del taller, en la que el profesor de la asignatura evaluará cada uno de los trabajos presentados y las evaluaciones por pares efectuadas.

Esta actividad trabaja las habilidades interpersonales de los estudiantes, su juicio y razonamiento crítico y su

capacidad para aceptar las valoraciones y las opiniones de los demás con respeto y humildad. Además, supone una forma de triangular la evaluación y de conseguir objetivizar sus resultados, ajustándolos de la mejor forma posible a la realidad. No obstante, además de ello, algunos otros objetivos de aprendizaje de esta actividad son los siguientes:

- Adquirir conocimientos acerca de las comunidades de aprendizaje: qué son, para qué sirven, qué agentes y actuaciones implican y cuáles son sus fases de puesta en marcha.
- Aprender a desarrollar una búsqueda, el análisis y la síntesis de información basada en internet y en los recursos aportados.
- Poner en marcha un sistema de revisión por pares basado en la colaboración crítica y en la ayuda mutua entre compañeros.
- Desarrollar un proceso de autoevaluación que favorezca la conciencia crítica sobre la calidad objetiva del trabajo realizado.

Si durante la evaluación el docente detectase algún tipo de injusticia o incoherencia en las calificaciones, deberá compensar las mismas por medio de una calificación adicional.

La nota final del taller consta de una puntuación sobre 60 puntos, equivalente a la media de la calificación autoasignada por el estudiante a su propio trabajo (autoevaluación) y la que le ha otorgado el compañero (evaluación por pares). La puntuación restante, sobre 40 puntos, equivale a la puntuación asignada por el profesor (heteroevaluación) al trabajo escrito, a la autoevaluación efectuada y a la evaluación realizada al par.

6.6. Resolución de casos. «Intervención tutorial»

Esta actividad sitúa a los estudiantes en un problema cotidiano del aula para la etapa educativa en la que se están formando, a la que han de ofrecer una respuesta desde la óptica de la innovación educativa. Es deseable que la actividad sea de elaboración grupal para fomentar su potencial formativo y la ayuda entre los estudiantes con la finalidad de consolidar el aprendizaje de la asignatura. Para ello, se ha de seguir el siguiente proceso de trabajo:

- Definición del problema y clarificación de ideas previas.
- Lluvia de ideas para la resolución del problema escolar planteado.
- Organización de las ideas y clarificación de los objetivos.
- Búsqueda de información y elaboración de las propuestas.
- Estudio de la viabilidad de las propuestas y toma de decisiones.
- Presentación de la intervención a llevar a cabo en el aula.
- Evaluación personal del proceso.

Con esta actividad los estudiantes universitarios se sitúan en el rol profesional y van tomando conciencia de las dificultades que encontrarán en el ejercicio de la profesión, a la vez que experimentan el valor de la cooperación en el entorno laboral. Finalmente, el profesor propone una plantilla con diversas cuestiones para la autoevaluación y la coevaluación, que permite a los estudiantes tomar conciencia del proceso que han seguido. Estas preguntas alientan a la reflexión acerca de las mayores dificultades y la toma de conciencia de los aspectos mejorables, animándoles a conocer tanto sus mejores actitudes y competencias como las de sus compañeros, fomentando así su autoestima y favoreciendo su crecimiento personal y profesional. Además, se les permite indicar los aspectos que consideran mejorables sobre la actividad y la labor del docente, permitiendo al profesor obtener una información valiosa para la mejora de su práctica.

6.7. Actividad de ampliación de conocimientos. «Actividades y recursos para el aula»

En el primer curso de cada titulación es importante utilizar alguna estrategia didáctica que permita a los estudiantes explorar distintas fuentes de información de forma guiada para que tomen conciencia de la importancia de la selección y el contraste de información que nos posibilitan las TIC, con la finalidad de que, posteriormente, sean ellos quienes tomen la iniciativa en estos procedimientos de trabajo.

El uso de distintas fuentes (materiales audiovisuales, páginas web, etc.) permite adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje presentes en el aula

virtual, poniendo a disposición recursos de distinta naturaleza y con distinto nivel de dificultad que favorecen la comprensión de la materia, adaptándose a las necesidades de cada estudiante.

Por ello, es importante facilitar a los estudiantes una actividad, por ejemplo, mediante una lección de la plataforma Moodle, que les exija consultar distintas fuentes de información, contrastar datos e ideas y responder a preguntas propuestas por el docente, profundizando en un tema relacionado con la materia que se esté trabajando y que resulte de su interés.

6.8. Foro de conocimientos previos. «Experiencia escolar y modelos educativos»

Al comienzo de la asignatura resulta de mucha utilidad proponer un foro de debate que nos permita identificar el nivel de conocimientos que tienen los estudiantes sobre la misma, su experiencia en dicho campo profesional, así como potenciar que los estudiantes se conozcan e interactúen entre sí. Por ello, es importante que, en las indicaciones de la actividad, los alumnos realicen su entrada abordando la temática propuesta y hagan una segunda aporta-

ción en respuesta a la contribución presentada por otro compañero.

Concretamente, en la actividad presentada, los alumnos han de recordar una experiencia escolar que haya sido significativa en sus vidas. Para la elaboración de la entrada, a los alumnos, se les pide:

- Describir la situación educativa que han elegido.
- Identificar el modelo de enseñanza en que se enmarca.

- Justificar su elección y reflexión con lo que han aprendido en la unidad didáctica.
- Realizar un análisis crítico sobre lo acontecido y aportar una alternativa de acción.

De esta forma, se acerca el conocimiento teórico a sus experiencias, y conocemos a nuestros estudiantes y las concepciones y creencias educativas que les han conformado como sujetos escolares.

6.9. Wiki colaborativa. «Experiencias de participación de las familias»

La presente actividad es de carácter grupal y favorece la colaboración entre los estudiantes, enriqueciendo su proceso de aprendizaje sobre uno de los temas de la asignatura que más interés les suscita y que en la práctica supone mayor incertidumbre: cómo gestionar las relaciones con las familias de los estudiantes. Los alumnos se agrupan por temáticas con el objetivo de profundizar sobre estrategias para fomentar la participación de las familias en los centros de enseñanza, profundizando en experiencias llevadas a cabo en centros educativos. De esta forma, estos equipos se convierten en grupos de expertos de acuerdo a un interés común, lo que fomenta su motivación por la tarea.

Su proceso de aprendizaje se ve enriquecido al elaborar un vídeo de corta duración explicando las estrategias seleccionadas y sus aplicaciones prácticas, y reflexionando sobre las fortalezas e inconvenientes que presentan.

Al utilizar la wiki, los pequeños grupos de expertos favorecen el aprendizaje colectivo, ya que todos los alumnos tienen acceso al resto de trabajos, lo cual permite a los estudiantes recopilar múltiples estrategias e ideas que serán útiles cuando sean trabajadores de un centro escolar.

Por lo tanto, la actividad se presenta con una triple finalidad. En primer lugar, se pretende trabajar las destrezas interpersonales necesarias para cualquier docente, así como favorecer un sistema de trabajo en red entre profesionales, conociendo otras ideas nacidas de la práctica. En segundo lugar, trabajar con diferentes herramientas TIC que les permiten mayor difusión del conocimiento y la representación de mensajes e ideas en múltiples lenguajes. Y, finalmente, favorecer el conocimiento práctico y creativo del estudiante.

7. CONCLUSIONES

Como resultado de todo lo expuesto anteriormente, cabe destacar que el papel del profesor en la educación a distancia requiere del diseño de un currículo flexible y adaptado a los estudiantes, teniendo en cuenta las características del grupo, los conocimientos previos de los que parten en la materia, y ofreciendo los apoyos necesarios para favorecer la comprensión en las asignaturas a través de la creación de diferentes recursos y la propuesta de una variedad de actividades que se adapten a múltiples estilos de aprendizaje. Concretamente, entre sus competencias destaca la propuesta de actividades significativas para los alumnos de modo que puedan utilizar el conocimiento para analizar sus experiencias, o bien plantear actividades abiertas para que puedan ofrecer respuestas y buscar alternativas a problemas de su entorno.

Este tipo de tareas se consideran acciones educativas clave para el desarrollo académico de los estudiantes, especialmente en grandes grupos donde la atención y la personalización de la enseñanza se convierte en una tarea compleja para el docente.



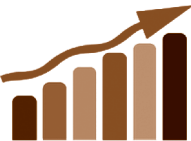
Pero no solamente estas actividades favorecen el aprendizaje individual del estudiante, pues, gracias a las múltiples posibilidades que ofrecen las TIC, la actividad discente puede ser soportada en herramientas colaborativas que permiten aprender de sus compañeros, reforzar los conceptos y los conocimientos de la asignatura, ampliar las visiones de los estudiantes con la experiencia de otros miembros del aula, revisar sus propias creencias y adoptar una actitud más respetuosa y positiva frente a la diversidad.

El profesorado tiene a su alcance múltiples vías para adecuar su enseñanza a la diversidad presente en sus aulas y hacer posible que cada alumno pueda desarrollar al máximo su potencial individual. Este trabajo precisamente trata de dar cuenta de ello y facilitar a los docentes algunas ideas de trabajo para la enseñanza a

distancia. No obstante, aún «falta mucho por hacer para enfrentar los retos que la atención a la diversidad exige en el ámbito universitario» (Fontana, 2009, pág. 38), por lo que resulta imprescindible que desde el ámbito de la investigación educativa se siga tratando de avanzar en esta línea.

7.1. Decálogo de buenas prácticas en las aulas virtuales

Para que el profesorado no pierda de vista las actuaciones que sería necesario llevar a cabo para atender adecuadamente a la diversidad en sus aulas virtuales, a continuación se propone un decálogo que recoge brevemente algunos de los aspectos que no se deben perder de vista para lograr dicho objetivo:

DECÁLOGO	
	<p>1. Presentación y evaluación de conocimientos previos</p> <p>Realizar una sesión y, si es posible, proponer un foro de bienvenida en el que los estudiantes puedan presentarse y comentar dónde viven, su motivación por la asignatura, sus conocimientos previos, su experiencia profesional o vital relacionada con la materia, y todos aquellos otros aspectos que el docente pueda considerar relevantes para el correcto desarrollo de su asignatura. También se debe proponer un cuestionario o tarea inicial en aquellas partes del temario que requieran una serie de conocimientos previos determinados a fin de detectar a aquellos estudiantes que presentan ciertas lagunas o errores conceptuales de base que deben trabajarse antes de seguir profundizando en la materia. Si se hacen actividades síncronas para detectar dichos conocimientos, no se debe olvidar la importancia de la pedagogía del error.</p>
	<p>2. Disposición de canales de contacto directo</p> <p>Proporcionar un canal de contacto directo (por ejemplo, un foro o una sesión de videoconferencia permanentemente abierta) que les permita comunicarse tanto con sus propios compañeros como con el profesor en cualquier momento a lo largo del curso. También es importante crear sesiones para mantener el contacto con los estudiantes, comprobar cuál es su nivel de motivación hacia la asignatura en esos momentos, resolver posibles dudas que puedan ir surgiendo a medida que se avanza en el estudio, etc.</p>
	<p>3. Tutorización y seguimiento en el proceso de aprendizaje</p> <p>Efectuar un seguimiento constante del estudiante, estableciendo determinados momentos dentro de la asignatura para analizar su evolución y contactar con él para atender sus necesidades siempre que sea necesario, tutorizándole, orientándole y guiándole a través de la asignatura para evitar su fracaso o abandono académico.</p>
.../...	

DECÁLOGO

.../...



4. Diseño de actividades de refuerzo y ampliación

Proponer en cada unidad didáctica o bloque temático un conjunto de actividades que permitan a los estudiantes:

- Adquirir y recordar aquellas nociones básicas necesarias para avanzar en la materia.
- Consolidar sus nuevos conocimientos.
- Ampliarlos y profundizar en aquellos aspectos que mayor importancia tengan o mayor interés puedan suscitar en ellos.



5. Promoción del aprendizaje entre iguales

Ofrecer oportunidades para que el estudiante se enriquezca de la experiencia y de los conocimientos de sus compañeros (planteando trabajos colaborativos basados en la interdependencia positiva entre sus miembros), proporcionándose apoyo mutuo y conociéndose entre sí. Diseñar actividades que permitan que los estudiantes trabajen juntos y se ayuden y conozcan mutuamente, facilitando el intercambio de impresiones, experiencias y aprendizajes, y superando dificultades, de forma que se fomente la cohesión entre los miembros y estos puedan tomar conciencia del valor de la diversidad y la cooperación.



6. Fomento de las habilidades interpersonales

Asegurar distintas actividades por medio de las cuales los estudiantes puedan aprender a reaccionar y mostrar una actitud adecuada ante posibles conflictos o situaciones en que los demás se encuentren en desacuerdo u opinen de forma contraria a lo que se cree o piensa. También es importante disponer actividades que requieran procesos de negociación que potencien sus destrezas académicas y sociales, y proporcionarles oportunidades para que puedan practicar y poner en marcha su asertividad, mejorar su comunicación no verbal, transmitir sus ideas de forma eficiente, etc.



7. Compromiso de equidad y accesibilidad

Aportar materiales y recursos que representen la información importante a través de diversos medios: gráfico, audiovisual, tecnológico, etc., de forma que se abarque el mayor número de estilos de aprendizaje posible y se trabaje en función de las inteligencias múltiples, a fin de favorecer la equidad, adaptar la enseñanza a las necesidades educativas de cada estudiante y lograr el máximo desarrollo de su potencial individual, ayudando a evitar su posible abandono o fracaso académico. Además, se debe garantizar que todos los estudiantes presentes en el aula puedan acceder en condiciones de igualdad a los materiales, recursos y actividades propuestas en la asignatura, sin olvidar sus referentes culturales y educativos, apoyando su adaptación a una metodología de evaluación continua y al contexto socioeducativo español. Igualmente importante es crear espacios de diálogo para empoderar a los estudiantes y que compartan con sus compañeros sus experiencias y conocimiento.

.../...

DECÁLOGO

.../...



8. Estimulo de la motivación y la creatividad

Plantear actividades variadas, que respondan al interés de los estudiantes y despierten su curiosidad y su afán por aprender. Proponer tareas de resolución de problemas vinculados con el ámbito profesional refuerza su autoestima y su motivación hacia el conocimiento teórico, permitiendo que el estudiante constata su utilidad y practicidad.

Es importante que las actividades no busquen una única respuesta, sino que exijan al estudiante buscar información, acceder a diversas opiniones, puntos de vista y opciones para ofrecer una respuesta divergente al problema. Estas actividades son valiosas, pues potencian la capacidad creativa de los estudiantes, a la vez que estimulan su capacidad crítica y reflexiva.



9. Cuidado del clima de aula

Incluir en la asignatura actividades colaborativas que fomenten la sensación de grupo y eviten el típico aislamiento del estudiante a distancia. Generar un clima de aula afectivamente positivo que proporcione seguridad al estudiante, ofreciéndole la confianza que le incentive a participar activamente sin miedo a equivocarse o a poder ser señalado debido a sus errores, así como a plantear sus dificultades y querer ayudar a sus compañeros a superar sus posibles dificultades. Resulta esencial promover el respeto entre los estudiantes y enseñarles a valorar las diferencias humanas como elementos que pueden enriquecernos como personas.



10. Oportunidades de evaluación

Diseñar actividades y pruebas a lo largo de la asignatura que, de un lado, permitan al estudiante demostrar lo aprendido, y, de otro, al profesor ir evaluando progresivamente las competencias y los conocimientos adquiridos por cada estudiante, valorando su grado de avance e implicación personal en la materia. También se deben facilitar distintos medios y oportunidades para que el estudiante pueda examinar si su ritmo y nivel de aprendizaje son los apropiados, comprobar si su comprensión de los contenidos es adecuada, valorar si está realizando un seguimiento de la asignatura pertinente, etc.

Fuente: elaboración propia.

Estos 10 aspectos, aunque enunciados de forma sumamente breve, recogen algunas de las condiciones que resultan imprescindibles para sentar las bases del diseño de un aula virtual que se adapte a las diferentes características y necesidades educativas presentes en el alumnado y que fomente en él una actitud respetuosa hacia la diversidad. Por tanto, el

profesorado que utilice este decálogo debe ser consciente de que lo expresado en él no puede presentarse de forma ocasional o aislada, pues es necesario partir de un diseño que resulte coherente con la experiencia formativa que se pretende desarrollar y esté inspirado en las condiciones que han sido abordadas a lo largo del presente trabajo.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Agueredondo, I. [2009]: «Conocimiento complejo y competencias educativas», *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, 8, Ginebra: UNESCO.
- Brockbank, A. y McGill, I. [2008]: *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*, Madrid: Morata.
- CAST [2008]: *Universal design for learning guidelines. Versión 1.0*, Wakefield (MA): Author.
- Castaño, C. [2003]: «El rol del profesor en la transición de la enseñanza presencial al aprendizaje *online*», *Revista Comunicar*, 21, págs. 49-55.
- Castells, M. [2003]: *La era de la información: el poder de la identidad*, Madrid: Alianza Editorial.
- [2005]: *La era de la información: la sociedad red*, Madrid: Alianza Editorial.
- [2006]: *La era de la información: fin de milenio*, Madrid: Alianza Editorial.
- Fontana, A. [2009]: «Retos de atención a la diversidad en la universidad: el caso de la Universidad Nacional de Costa Rica», *Visión Docente Con-Ciencia*, 51, págs. 30-39.
- Fundación Universia [2014a]: *Guía de atención a la discapacidad en la universidad*, Madrid: Fundación Universia.
- [2014b]: *Universidad y discapacidad. II estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*, Madrid: CERMI, Fundación Universia y PwC.
- García-Barrera, A. [2013]: *Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las necesidades educativas personales (NEP)*, tesis doctoral inédita, Departamento de Teoría y Didáctica de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.
- [2015]: «Importancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: una propuesta para su enseñanza a través del *role playing online*», *RED: Revista de Educación a Distancia*, 45, págs.1-20.
- Gardner, H. [1994]: *Estructuras de la mente*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Heras, A. M.^a de las y Rayón, L. [2014]: «La imagen fotográfica en la producción de textos multimodales en la enseñanza superior», en J. Rodríguez Torres (coord.), *Experiencias en la adaptación al EEES*, Madrid: McGraw-Hill, págs. 203-213.
- Herrán, A. de la [2009]: «Técnicas de enseñanza basadas en la cooperación», en J. Paredes y A. de la Herrán (coords.), *La práctica de la innovación educativa*, Madrid: Síntesis, págs. 279-307.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [2014]: *Panel de la educación. Indicadores de la OCDE 2014, Informe español*, Madrid: MECED.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades (BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2001, págs. 49.400 a 49.425).
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE núm. 89, de 13 de abril de 2007, págs. 16.241 a 16.260).
- Martínez, M. I. [2014]: «Los planes de acción tutorial (PAT) en la UGR», en J. Rodríguez Torres (coord.), *Experiencias en la adaptación al EEES*, Madrid: McGraw-Hill, págs. 381-392.
- Mayo, M.^a. E. [2012]: «La atención a la diversidad en las aulas universitarias: necesidades y dificultades del personal docente e investigador (PDI)», en J. Navarro, M.^a T. Fernández, F. J. Soto y F. Tortosa (coords.), *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*, Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- MECD [2014]: *Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2013-14*, Madrid: MECED.
- [2015]: *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2014-15*, Madrid: MECED.
- OCDE [s. f.]: *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Disponible en: <http://studylib.es/doc/6761585/la-definici%C3%B3n-y-selecci%C3%B3n-de-competencias-clave--ocde> [Consultado: marzo de 2016].
- Rayón, L.; Heras, A. M.^a de las y Muñoz, Y. [2011]: «La creación y gestión del conocimiento en la enseñanza superior: la autonomía, autorregulación y cooperación en el aprendizaje», *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2 (4), págs. 103-122.

Rodríguez, A.; Álvarez, E. y García-Ruiz, R. [2014]: «La atención a la diversidad en la universidad: el valor de las actitudes», *REOP*, 25 (1), págs. 44-61.

Rué, J.; Font, A. y Cebrián, G. [2011]: «El ABP, un enfoque estratégico para la formación en educación superior. Aportaciones de un análisis de la formación en derecho», *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1), págs. 25-44.

Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (eds.) [2006]: *Defining and selecting key competencies*, OCDE.

Sánchez, P. [2011]: «Métodos, principios y estrategias didácticas», en I. Cantón y M. Pino-Juste (coords.),

Diseño y desarrollo del currículum, Madrid: Alianza Editorial, págs. 185-204.

Stenhouse, L. [1984]: *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid: Morata.

Suriá, R.; Bueno, A. y Rosser, A. [julio 2010]: *Barreras mentales hacia los estudiantes con discapacidad: estudio de su evolución según la etapa formativa y la titulación*, VII Congreso Iberoamericano de Psicología, Oviedo.

Tobón, S. [2007]: «El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos», *Acción Pedagógica*, 16, págs. 14-28.

PUBLICIDAD



máster oficial

INICIO
OCTUBRE y FEBRERO
de cada año

La finalidad de este máster es dotar al estudiante de una formación especializada, orientada a ejercer las labores profesionales en el ámbito de las empresas culturales que conforman este sector de gran tradición y que en la actualidad se muestra en gran expansión internacional. Este máster oficial [60 créditos ECTS] se inicia en **octubre y febrero de cada año** y su duración normal es de **12 meses**.



MÁSTER EN

Mercado del Arte

ON LINE

DIRIGIDO A: Titulados universitarios con un perfil amplio y diverso, que va desde el alumno con sesgo claramente humanista (como licenciados en Historia, Humanidades, Historia del Arte, Arqueología), hasta el alumno formado en finanzas, empresa y asesoramiento financiero que quiere encauzar sus conocimientos y experiencia hacia el mercado del arte y en el asesoramiento patrimonial en este tipo de activos. Tienen acceso directo al máster los titulados universitarios en: Ciencias Empresariales, Administración y Dirección de Empresas y Economía. Aquellos titulados que no provengan de las titulaciones antes citadas deberán realizar unos complementos formativos.

OBJETIVOS: Formar profesionales altamente cualificados en el ámbito de la dirección y gestión de empresas culturales relacionadas con el sector, dotándoles de un perfil práctico, profesional y competitivo.

Más información en: www.cef.es • 914 444 920 / www.udima.es • 918 561 699