



## Flexibilidad y asincronía para favorecer la conciliación de los estudios superiores con el trabajo

### Flexibility and asynchrony to foster the reconciliation of higher studies with work

Salvador Javier Ros Turégano<sup>1</sup>

---

Fecha de recepción: 19/12/2023; Fecha de revisión: 23/01/2024; Fecha de aceptación: 27/06/2024

**Cómo citar este artículo:**

Ros-Turégano, S.J. (2024). Flexibilidad y asincronía para favorecer la conciliación de los estudios superiores con el trabajo. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 13, 59-76.

---

Autor de Correspondencia: [ros.turegano@gmail.com](mailto:ros.turegano@gmail.com)

**Resumen:**

El objetivo del trabajo es presentar un modelo de educación superior inclusivo que permita la conciliación de la vida académica con la vida laboral y familiar del alumnado más vulnerable desde el punto de vista socioeconómico. Para ello se ha hecho un estudio de antecedentes de los modelos más flexibles y se han extraído cinco acciones para aplicar a todas las asignaturas: rediseñar toda la programación, usar de un sistema de gestión online, programar sobre la marcha, optimizar el aprendizaje mediante el uso de la tecnología y diseñar las actividades para ejecutarlas indistintamente de manera síncrona o asíncrona. Se ha definido el modelo Aula Universal como aquél que incorpora todas esas características. A continuación se ha implementado el modelo en asignaturas de los títulos superiores de diseño y se han evaluado los resultados de un grupo clase. Se concluye que esta aplicación del sistema ayuda a conciliar el trabajo con los estudios, hace que participe más alumnado y mejora los resultados de aprendizaje de todo el grupo clase.

**Palabras clave:** enseñanza superior, acceso a la educación, flexibilidad, igualdad de oportunidades.

**Abstract:**

The objective of the work is to present an inclusive higher education model that allows the reconciliation of academic life with the work and family life of the most vulnerable students from a socioeconomic point of view. To do this, a background study of the most flexible models has been carried out and five actions have been extracted to apply to all subjects: redesign all programming, use an online learning management system, program on the fly, optimize learning through the use of technology and design activities to execute them either synchronously or asynchronously. The *Aula Universal* model has been defined as the one that incorporates all these characteristics. The model has then been implemented in subjects of design degrees and the results of a class group have been evaluated. It is concluded that this application helps to reconcile work with studies, makes more students participate and improves the learning results of all students.

**Key Words:** higher studies, access to education, flexibility, equal opportunity.

---

<sup>1</sup> Escuela de Arte y Superior de Diseño de Orihuela (España), [ros.turegano@gmail.com](mailto:ros.turegano@gmail.com); CÓDIGO ORCID: 0000-0002-2279-9402

## 1. INTRODUCCIÓN

En las escuelas superiores de diseño españolas se ha detectado una praxis rígida de la docencia en relación a las faltas de asistencia del alumnado. En las guías docentes de muchas escuelas se indica que una asistencia inferior al 80% implica un suspenso en la asignatura o una pérdida del derecho del estudiantado a la evaluación continua. El uso punitivo de las faltas supone la causa principal de abandono de los estudios por parte de estudiantes de bajo perfil socioeconómico que necesitan trabajar y, por tanto, conciliar sus estudios con el trabajo (Ros-Turégano, 2023c). Asimismo, la rigidez en la práctica docente es opuesta al paradigma de Bolonia y a la normativa de educación, cosa que la mayor parte del profesorado desconoce (Ros-Turégano, 2023b).

Para resolver el problema de la rigidez, tanto en lo relativo a las faltas de asistencia como en cualquier otro aspecto de la docencia, se ha repasado la bibliografía sobre sistemas flexibles para encontrar las características de los modelos más flexibles. A continuación, se ha definido un nuevo modelo que aglutina todas ellas y se ha denominado *Aula Universal*. Por último, se ha implementado en algunas asignaturas de una escuela superior de diseño de la comunidad valenciana y se han evaluado los resultados.

Las características flexibles encontradas que definen el nuevo modelo son las siguientes:

1. Se rediseña la programación. Se ha de hacer para cada grupo en concreto porque cada estudiante tiene unas necesidades de aprendizaje que la persona docente ha de conocer previamente para poder diseñar las actividades (López-Gómez, 2017).
2. Se utiliza un sistema de gestión del aprendizaje o learning management system LMS, por sus siglas en inglés. Los LMS permiten el control, la interacción síncrona y asíncrona, el acceso a los materiales en cualquier momento y lugar y el trabajo cooperativo (Hernández-Sellés, 2021).
3. Se programa sobre la marcha. Esto permite el codiseño o diseño participativo de las actividades de aprendizaje (Sanders y Stappers, 2008) y es la forma de trabajar idónea para personalizar el aprendizaje (Shemshack y Spector, 2020).
4. Se optimizan las actividades formativas (AF) haciendo uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Las TIC ayudan a mejorar el rendimiento académico (Olea et al., 2015).
5. Se diseñan las AF de las horas lectivas de modo que cada estudiante elige hacerlas de manera síncrona on-site, síncrona online o asíncrona online. Esta es la aportación más característica de esta experiencia porque no hay antecedentes en las escuelas públicas de diseño, donde se imparte en la modalidad presencial. Este diseño da una respuesta a la primera clave que apunta Weimer (2002) para transitar hacia una enseñanza centrada en el estudiante: el balance de poder. El alumnado decide cuándo, dónde y cómo aprende (Figura 1).



Figura 1. Características de Aula Universal.

Fuente: Elaboración propia.

## 2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN

La experiencia se llevó a la práctica por tres docentes en 8 asignaturas diferentes durante los cursos 21-22 y 22-23. El docente D1 ideó el modelo y comenzó a experimentar en 2019. En 2021 inició la puesta en práctica en sus asignaturas con el permiso de la dirección del centro y en el marco del proyecto de innovación. Las docentes D2 y D3 se incorporaron al equipo en el curso 21-22.

A continuación, se describen las acciones llevadas a cabo por D1 en la asignatura Materiales y Estructuras de segundo curso de la especialidad de Diseño de Interiores. La asignatura es de carácter tecnológico y se impartió a un grupo de 10 estudiantes en el primer semestre del curso 2021-2022.

### 2.1. Entrevista individual con el alumnado (tutoría inicial)

En estas entrevistas se obtuvieron datos relativos a los intereses y necesidades del alumnado. Es una entrevista abierta, una conversación, en la que se obtiene información de sus antecedentes, de sus objetivos, fortalezas, debilidades y de las posibles barreras a su inclusión en el sistema.

El docente utilizó el siguiente mapa mental de los temas a tratar (Figura 2).

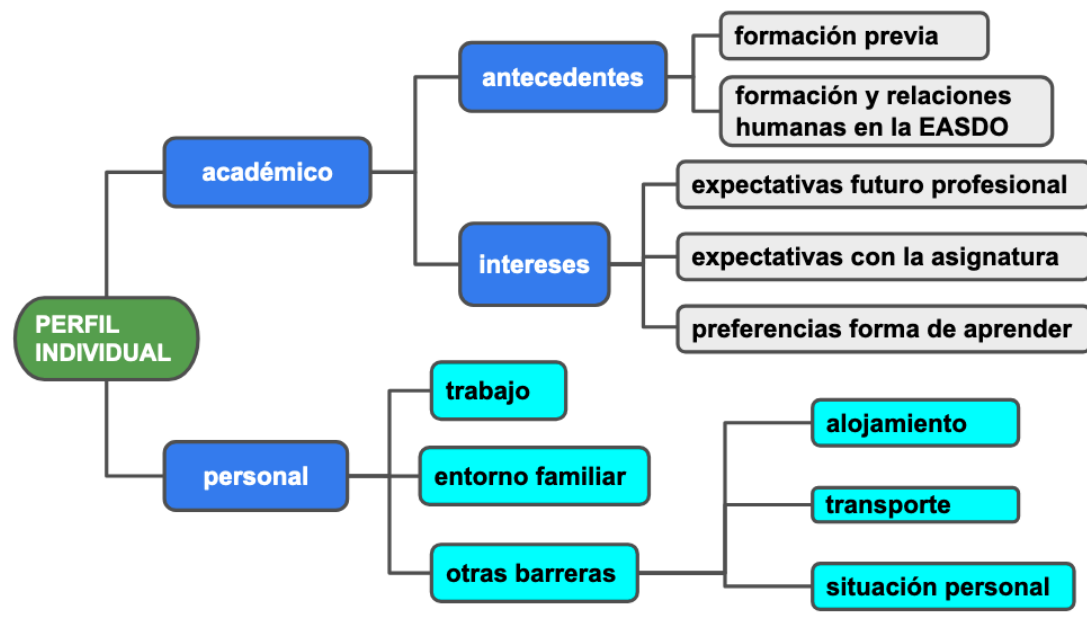


Figura 2. Mapa mental de la tutoría personal inicial.

Fuente: Elaboración propia.

Una vez registrados los datos, cada estudiante se pudo incluir en una de las siguientes categorías:

1. Estudiantado no tradicional (ENT)
  - a. De alto perfil socioeconómico (APS)
  - b. De bajo perfil socioeconómico (BPS)
2. Estudiantado tradicional (ET)

La categoría de ENT de BPS incluye aquellas personas que trabajan por necesidad o tienen familiares a cargo y escasos recursos. El ENT de APS trabaja pero dispone de recursos suficientes para escoger horario o para no trabajar durante un tiempo. El ET es aquel alumnado que solo se dedica a estudiar, es decir, el colectivo de estudiantes que no trabajan ni tienen cargas familiares.

## 2.2. Ajuste de las guías de aprendizaje

Se eliminó el uso punitivo de las faltas de asistencia y se especificó que cada estudiante podía realizar las actividades de manera síncrona en el aula, síncrona online (a través de *Google Meet*) o asíncrona (a través de *Google Classroom*). La guía de la asignatura y la programación de aula se puede consultar en el trabajo de Ros Turégano (2023a).

## 2.3. Codiseño de las actividades

Antes del comienzo de las actividades, el alumnado participó en el planteamiento, el reparto de roles y de contenidos y en la elaboración de los niveles de desempeño, es decir, la concreción de los resultados de aprendizaje y su calificación.

En relación con la inclusión del ENT, en cada tarea se definieron mecanismos de participación y evaluación asíncronos. Esto significa que cualquier estudiante, cuando no pudo asistir al aula física o al aula virtual en el horario estipulado, tenía la opción de completar la actividad mediante la interacción asíncrona online. Para ello, las intervenciones orales del docente o del alumnado que formaban parte de las actividades se grabaron y se incorporaron a la actividad en la plataforma LMS. Del mismo modo, el alumnado que no podía intervenir en síncrono pudo grabar y compartir su intervención en asíncrono. Para las tareas de discusión o reflexión acerca de las intervenciones se habilitó un espacio interactivo en la plataforma que funcionaba de manera síncrona y asíncrona.

A modo de ejemplo, la dinámica de actuación para una actividad de dos sesiones lectivas y dos periodos de trabajo autónomo en casa viene reflejada en la Figura 3.

AF	Tarea	Tipo	Instrucciones	Lugar de ejecución	Entrega	RA	CE	Niveles de desempeño
ACTIVIDAD	T1	*	Para ejecución en asíncrono	Aula virtual	En plazo, antes de la siguiente sesión	RA4		Nivel-1CE4 Nivel-2CE4 . .
	T2	**	Para ejecución en síncrono	Aula física o virtual	En el aula durante la sesión	RA1 RA2 . .	CE1 CE2 . .	Nivel-1CE1 Nivel-2CE2 . . Nivel-1CE2 Nivel-2CE2
			Para ejecución en asíncrono	Aula virtual	En plazo, antes de la siguiente sesión			
	T3	*	Para ejecución en asíncrono	Aula virtual	En plazo, antes de la siguiente sesión	RA1 RA5 . .	CE1 CE5 . .	Nivel-1CE1 Nivel-2CE2 . . Nivel-1CE5
	T4	**	Para ejecución en síncrono	Aula física o virtual	En el aula durante la sesión	RA2 RA3	CE2 CE3	Nivel-1CE2 Nivel-2CE2 . . Nivel-1CE3
			Para ejecución en asíncrono	Aula virtual	En plazo, antes de la siguiente sesión			

Acronimos y símbolos: **AF**, actividad formativa; **T**, tarea; **RA**, resultado de aprendizaje; **CE**, criterio de evaluación; \*\* Tarea en horario lectivo con opción asíncrona; \* Tarea para casa.

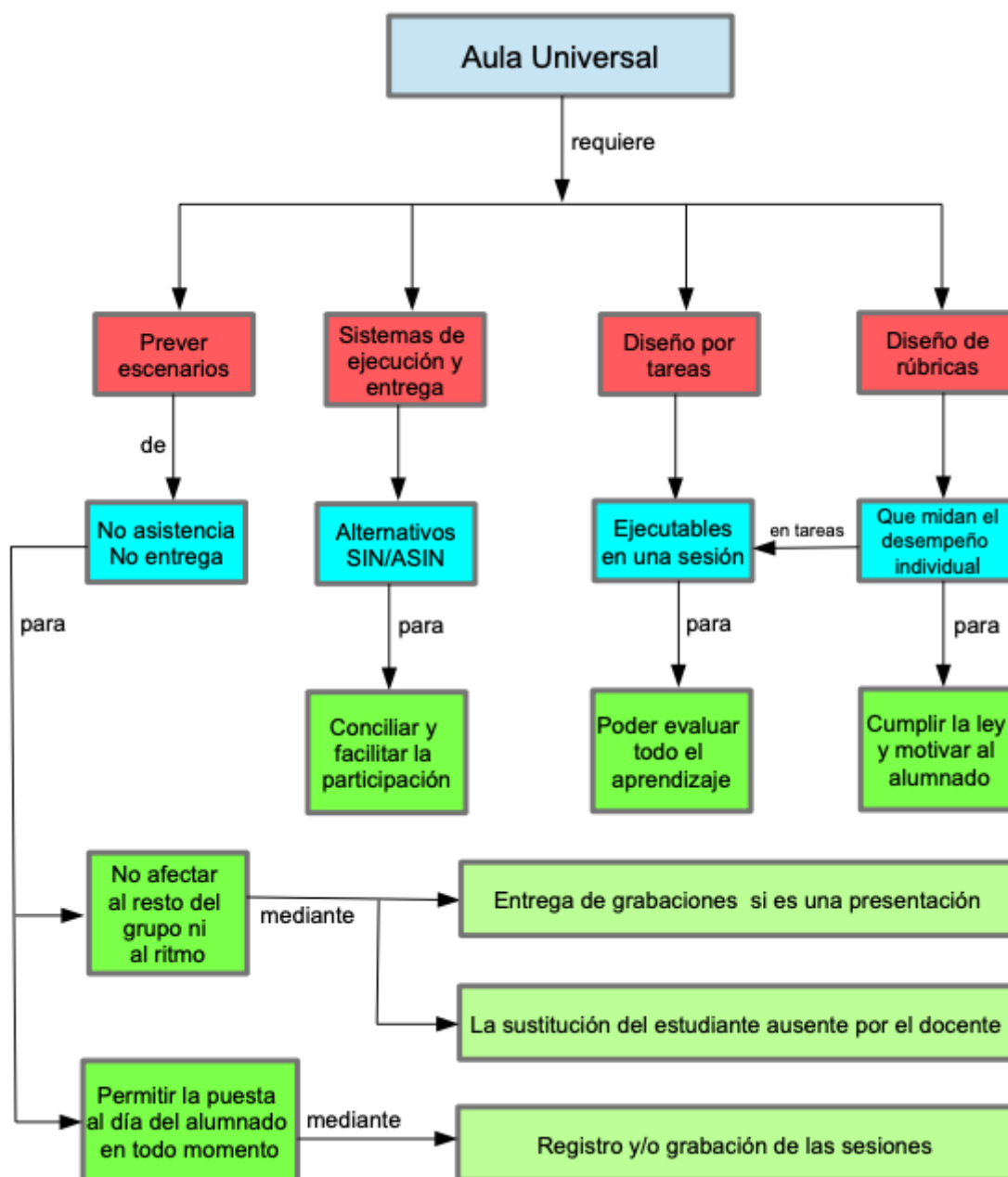
Figura 3. Elementos organizativos de una actividad de dos sesiones.

Fuente: Elaboración propia.

En las celdas marrones figuran los elementos organizativos. El cuerpo de la tabla describe los elementos en sesiones de horario lectivo (celdas azules) y en periodos de trabajo en casa entre sesiones (celdas verdes). Nótese que la tarea 1 (T1) está en verde. Eso es debido a que, en general, se ha implementado la clase invertida en las actividades.

El mapa mental de la figura 4 fue el resultado de la reflexión personal del docente D1 para aplicar el modelo Aula Universal a la asignatura. El docente tuvo que cambiar la perspectiva mental de actuación. En años anteriores, lo primero que tenía en cuenta al acceder al aula era qué personas estaban presentes, su estado de desarrollo competencial, su estado anímico, sus intereses, etc. Ahora, lo primero que mira es quién

no está presente y cómo se puede plantear el desarrollo de los acontecimientos para ayudar a la persona o personas que faltan. Este cambio de perspectiva no se produce automáticamente; se tiene que entrenar. En muchas ocasiones, a los pocos minutos de terminar la sesión, el docente se percató que no había actuado correctamente. Por ejemplo, a veces se olvidaba de grabar alguna intervención o de habilitar algún mecanismo asíncrono porque no tuvo en cuenta la ausencia de alguna persona.



Nota: SIN/ASIN significa que se puede realizar de manera síncrona o asíncrona.

Figura 4. Mapa mental del docente D1 para llevar el modelo a la práctica.

Fuente: Elaboración propia.

### 3. RESULTADOS

El objetivo del modelo *Aula Universal* es la inclusión de todo el estudiantado de los estudios superiores de diseño en escuelas públicas. En todas ellas se imparte en la modalidad presencial. Particularmente, se busca evitar el abandono del estudiantado más vulnerable desde el punto de vista socioeconómico. Este alumnado necesita conciliar los estudios con su vida laboral y familiar. Hay que tener en cuenta que existen opciones privadas para estudiar diseño online a distancia, pero el ENT de BPS no se puede permitir pagar las matrículas de escuelas o universidades privadas. Por esos motivos, los resultados se van a presentar en términos de los efectos de la aplicación del modelo en el alumnado que vivió la experiencia.

El efecto en el alumnado es subjetivo, es decir, cada estudiante ha vivido su propia experiencia y es la persona que vive dicha experiencia la que puede aportar luz sobre sus efectos. Así, la fuente de los datos es el alumnado que ha cursado una asignatura completa, los datos son subjetivos y la información de los resultados, que ha de ser objetiva, es el resultado de la interpretación de los datos.

Por ese motivo, la metodología empleada para obtener los resultados fue la propia de una investigación cualitativa de enfoque interpretativo. La técnica de recogida de los datos fue la entrevista individual estructurada que se realizó online mediante la aplicación Google Meet. Para ello, se diseñó un instrumento que consistió en una lista de ítems sobre la que los informantes se habían de pronunciar. El registro de los datos fue la grabación y posterior transcripción de las entrevistas mediante la aplicación online gratuita *oTranscribe*. El análisis se llevó a cabo mediante un proceso de teorización sustantiva, entendida esta según la formulación de Glaser y Strauss (2010).

#### 3.1. Muestreo

Se invitó a la participación del estudiantado que había cursado la asignatura mediante el correo electrónico oficial de la escuela. Se les informó de los objetivos del proyecto y de su participación en el mismo, del tipo de entrevista y del tratamiento de los datos. Participaron 10 estudiantes que dieron su consentimiento informado.

El perfil del estudiantado informante se obtuvo en la tutoría de inicio de curso. Se catalogó a cada informante como estudiante tradicional (ET) o no tradicional (ENT). Los perfiles de ENT, a su vez, se catalogaron como bajo perfil socioeconómico (BPS) o alto perfil socioeconómico (APS). Ninguna de las personas informantes era madre o padre. Los perfiles descritos recogen sólo la información necesaria para entender los resultados:

- ET1: mujer, 19 años, vive con sus padres.
- ET2: mujer, 20 años, vive con sus padres.
- ET3: mujer, 19 años, comparte piso con más estudiantes.
- ET4: mujer, 20 años, comparte piso con más estudiantes.
- ET5: mujer, 22 años, comparte piso con más estudiantes.
- ET6: mujer, 45 años, vive con sus padres. Dedicación exclusiva a los estudios.
- ENT1: hombre, 22 años, trabaja en un negocio familiar. APS.
- ENT2: mujer, 28 años, comparte piso. Trabajo temporal a jornada completa. BPS.
- ENT3: mujer, 24 años, vive con sus padres. Trabaja con ellos para ayudar. BPS.
- ENT4: mujer, 28 años, vive con su pareja. Trabaja a tiempo parcial. BPS.

### 3.2. Instrumento

El cuestionario utilizado fue el siguiente:

- Cuéntame cómo ha sido tu experiencia en esta asignatura.
- Dime cuáles son, a tu juicio, los puntos fuertes de:
  - la manera de dar las clases
  - la evaluación
  - el aula virtual
  - las aplicaciones empleadas.
- Dime cuáles son, a tu juicio, los puntos débiles de:
  - la manera de dar las clases
  - la evaluación
  - el aula virtual
  - las aplicaciones empleadas.
- Dime, a la vista de la guía docente, qué piensas de lo que has aprendido.
- Dime, a la vista de la guía docente, si se han cubierto tus expectativas.
- Si pudieras viajar al pasado y empezar de nuevo a cursar esta asignatura, qué cosas te gustaría quitar y qué pondrías a cambio.

### 3.3. Análisis de los datos

Las respuestas textuales de las personas informantes constituyeron el punto de partida para extraer los significados y la codificación. El proceso de codificación se llevó a cabo siguiendo las tres fases explicadas por Strauss y Corbin (2008): codificación abierta, axial y selectiva.

#### A. Codificación abierta

Se obtuvieron las categorías o asuntos genéricos que se extraen del discurso de las personas informantes. A continuación, se enumeran los asuntos, el número de intervenciones donde se abordaron y la identificación de los participantes que los verbalizan.

1. Cinco opinaron que les gustó que las actividades estuvieran bien organizadas (ET 2, 3, 5 y 6 - ENT 1)
2. Cinco declararon que les gustó la formación en competencias digitales (ET1, 2, 4 y 6 - ENT 1)
3. Tres manifestaron que quieren libertad horaria para ponerse al día y participar (ENT 2 y 5 - ET 6)
4. Dos dijeron que quieren una metodología adaptada a cada persona (ET 1, ENT 4)
5. Dos declararon que quieren profundizar en el aprendizaje (ENT 2 y 4)
6. Nueve dijeron que quieren aprender haciendo y de sus intervenciones se concluye que creen que se aprende con la práctica (todos menos ET3)
7. Cuatro han manifestado su satisfacción por haber aprendido de los demás (ET 1, 3, 5, 6)
8. Seis han valorado positivamente la claridad en los criterios de evaluación (ET 1, 2, 3, 4, 5, 6 - ENT 3)
9. Uno reclama liderazgo del docente en los trabajos en grupo (ENT 1)
10. Uno manifiesta que quiere aprender por su cuenta 1 (ENT 1)

#### B. Codificación axial



Esta codificación ofrece las relaciones entre categorías. Para ello, cada intervención textual se asocia a la persona participante y a si esta manifestó que ese discurso era una ventaja o un aspecto positivo de la implementación de la docencia (V), un inconveniente o aspecto negativo (I), o una sugerencia del informante para mejorar (S). Además, a cada intervención de un participante se le asigna una letra (a, b, c, etc) para identificarla y contabilizarla.

1. Quieren *actividades bien organizadas*, 5 (ET 2, 3, 5 y 6 - ENT 1)

Cuando el docente les preguntó por el trabajo con LMS (Google Classroom), manifestaron:

“Sabes lo que te falta y sabes lo que no. Tú sabes lo que has entregado, lo que no. Por lo menos lo tienes organizado” (ENT1a-V).

“A mí me parece bien, porque tiene tanto lo de las tareas, como luego ibas subiendo nuevos materiales que podíamos consultar. Entonces me parece bien, mejor que si hubiéramos hecho, por ejemplo, una carpeta de Google Drive”. (ET2a-V)

“El Classroom me gusta porque te avisa y te van saliendo las notas y demás” (ET3a-V).

“tener ahí todo ordenado y tener ahí todos los trabajos corregidos. Puntuados con sus notas y todo es como muy práctico” (ET5a-V)

“bastante cómoda trabajando con el Classroom” (ET6a-V)

Los discursos encajan. Es cómodo (ET6) porque está organizado (ENT1) con materiales (ET2), notas (ET3) y trabajos corregidos (ET5) que podíamos consultar (ET2). Hay que tener en cuenta que los *feedbacks* están en la plataforma. El alumnado fue informado de sus puntos fuertes y débiles, así como de la manera de mejorar. No solo eran las notas: “con sus notas y *demás*” (ET3); “los trabajos corregidos. Puntuados con sus notas y *todo*” (ET5).

2. Les agradó la *formación en competencias digitales*, 5 (ET 1, 2, 4 y 6 - ENT 1)

Una de las aplicaciones digitales que el docente introdujo fue *Google Sites*. El alumnado tenía que hacer un trabajo de indagación sobre materiales y crear un sitio web para presentarlo. Cuando se les preguntó sobre las aplicaciones empleadas, manifestaron:

“Está bastante bien todas, sobre todo lo de las webs” (ET1a-V)

“lo de la página web no lo conocía. Me ha gustado trabajar con eso” (ENT1b-V)

“hemos aprendido ... además de lo de la materia, hemos aprendido a manejar nuevas herramientas, como lo de las páginas web” (ET2b-V)

“... todo eso bien. Luego también es ... hay, en plan, herramientas, como por ejemplo la página web” (ET6b-V)

“... al hacer online también, no sé, como que te da más posibilidades de poder aprender cosas nuevas, como por ejemplo lo de hacer la página web y todo eso” (ET4a-V)

3. Quieren *libertad horaria para ponerse al día y participar*, 3 (ENT 2 y 5 - ET 6)

Cuando se hablaba del aula virtual y de la manera de dar las clases, manifestaron:

“no dependes tanto de tus compañeros para seguir al día con la asignatura porque el profesor te da facilidades para que no te pierdas. Diría que esta es la mejor parte de la asignatura, pues permite un mejor seguimiento” (ENT2a-V)

“Hay muchísimas herramientas que te permiten trabajar o estudiar, en este caso en un horario diferente al presencial. Compartiendo además las ... los contenidos. Bueno, Google, que es lo que hemos hecho contigo, al menos yo, lo que he descubierto contigo tiene ahí unas herramientas que ya están diseñadas para eso. Entonces eso me pareció positivo” (ET6c-V)

“La flexibilidad que dejas que te permite. Pues si no has ido a clase, por ejemplo, eh.. hacer un trabajo con el que al final vas a aprender igual y tienes la oportunidad de eso, pues no pierdes” (ENT4a-V)

Solo tres estudiantes valoraron la flexibilidad horaria, es decir, la característica fundamental y diferencial del modelo Aula Universal. Además es algo que anhelan porque inciden en para qué sirve: “para que no te pierdas” (ENT2), “ te permiten trabajar o estudiar (...) para eso” (ET6), “te permite (...) aprender igual (...) pues no pierdes” (ENT4). Dos son estudiantes no tradicionales de bajo perfil socioeconómico. Lo valoran porque les afectaba para la conciliación. ENT2 y ENT4 trabajan por cuenta ajena con un horario laboral. Además, necesitan los ingresos. Entonces, a pesar de que en general son otros los aspectos mejor valorados de la asignatura, para ENT2 esta es “la mejor parte de la asignatura”. Y la explicación la da ENT4: “al final, vas a aprender igual”. ENT4 concluye con “(...) pues no pierdes”. No perder por el hecho de ser una persona de bajo perfil socioeconómico y necesitar trabajar es la inclusión que busca *Aula Universal*. En definitiva, la justicia social.

Cabe preguntarse por qué ENT3, también de bajo perfil socioeconómico, no valoró la asincronía. La explicación está en que ENT3 trabajaba confeccionando ropa en su casa, con su familia. Ese trabajo no tiene horario, lo hace cuando quiere o puede y, por tanto, la flexibilidad la obtuvo del trabajo; no necesitaba la flexibilidad del centro educativo.

ET6 valoró la flexibilidad sin necesitarla. Quizás se deba a que es una persona madura, valora la libertad y la independencia e hizo un juicio maduro: “lo que he descubierto contigo tiene ahí unas herramientas que ya están diseñadas para eso”.

#### 4. Quieren una *metodología adaptada a cada persona*, 2 (ET 1 y ENT 4)

Cuando el investigador sacó a colación la forma de dar las clases, manifestaron:

“Yo creo que al final hemos aprendido bastante, por lo menos yo con la base que llevaba, que era nula” (ET1b-V)

“para mí un punto fuerte también, es la flexibilidad que dejas, no? Porque al final lo importante aquí es aprender, o sea no cumplir una cosa sí o sí y punto, sino que cada uno somos diferentes y lo importante al final es aprender” (ENT4b-V)

Cuando ENT4 dice “no cumplir una cosa sí o sí y punto” quiere decir que el docente no dictó cómo iba a ser una tarea, sino que lo negoció para adaptarla a cada estudiante o dejó margen de decisión que permitió dicha adaptación personalizada (codiseño) porque entiende que “cada uno somos diferentes”. Así, ET1 pudo aprender “bastante” aunque la base que llevaba era “nula”. Hay que tener en cuenta que, en lo relativo a competencias académicas previas, el perfil de alumnado en los estudios de diseño es particularmente diverso porque vienen tanto de bachilleratos tecnológicos o científicos como de artes y humanidades. Por eso es tan importante personalizar para que todos puedan aprender. Eso significa crear un escenario donde cada persona pueda desarrollar todo su potencial.

5. Quieren *profundizar en el aprendizaje*, 2 (ENT 2 y 4)

En lo tocante a la forma de dar las clases, manifestaron:

“hemos podido aprender a explicar lo que hemos aprendido, ayudándonos en la comprensión de la misma, así como a expresarnos para hacernos entender” (ENT2b-V)

“tal y como hacemos los trabajos, por ejemplo, yo realmente del que más me quedo es con el trabajo que hago yo, pero con el trabajo de mis compañeros... pues no tanto, o sea, no lo interiorizo tanto” (ENT4c-I)

Las tareas se planteaban de modo que había reparto de contenidos o elección de temáticas. La estrategia del docente para que todos aprendieran todo fue que, tras la realización de los trabajos, cada estudiante debía explicar lo que había aprendido. Esto hace que se profundice: “ayudándonos en la comprensión” (ENT2). Pero tiene el inconveniente de que el contenido que abordan otros no se aprende igual: “no lo interiorizo tanto” (ENT4).

Hay un detalle en estas reflexiones: ambas las hicieron dos estudiantes no tradicionales de bajo perfil socioeconómico que trabajan con un horario que pone la empresa y con sueldos bajos. Es decir, estas personas ansían más, si cabe, el hecho de aprender porque se preocupan de profundizar, o en sus palabras, de comprender e interiorizar. Quizás sea porque lo tienen más difícil y porque aprender es la palanca para elevar su nivel de vida.

6. Quieren *aprender haciendo y creen que se aprende con la práctica*, 9 estudiantes.

Las siguientes afirmaciones se recogieron cuando se hablaba de la forma de dar las clases:

“pensaba que iba a ser como más teórica o así como más darnos la chapa. Pero no así bastante práctico. No sé, me ha gustado y pensaba que iba a ser todo lo contrario” (ET1c-V)

“Aprendes también a buscarlas tu solo, en el sentido de si tienes un trabajo y no tienes ni idea, pues también te buscas la manera de tu solo sacarte las castañas del fuego” (ENT1c-V)

“poder investigar sobre distintos materiales y sus aplicaciones es muy útil en la carrera que estamos cursando” (ENT2c-V)

“Hemos aprendido un montón de cosas, yo por lo menos aprendí muchísimas cosas. Sobre todo, con los trabajos. De la manera de hacer trabajo. Si hubieras estado explicando realmente no nos habiéramos enterado” (ET2c-V)

“Al principio estábamos un poco agobiadas porque eran muchos trabajos, pero, yo que sé, si no hay teoría y no nos vamos a estar en la pantalla, porque es que si no al final no aprendes por .. en mi impresión, no? Con eso no aprendes” (ENT3a-V)

“creo que trabajando es como más se aprende” (ENT4b-V)

“hemos dado muchas cosas prácticas que me han interesado muchísimo, como por ejemplo lo de los reactivos” (ET5b-V)

Cuando se habló del aula virtual, manifestaron que había inconvenientes o puntos débiles cuando se trabajó online:

“la clase online era que no ... al principio estás atento, pero hay partes en la que estás en tu casa delante del ordenador y desconectas” (ET2e-I)

“hay que hacerlo más práctico aún, porque si no muchas veces como que desconectas y... y al final, por ejemplo en mi caso como que no te estás... como que no me estaba enterando. Sobre todo al ser online. Al ser en clase no, en clase bien, todo perfecto” (ET4b-I)

“Mayor interacción, mayor dinamismo o algo. Qué claro, con la presencialidad sí que se logra más ... o más fácil o más natural” (ET6d-S).

Si analizamos los discursos se observa que quieren aprender con la práctica. Cuando se abordó el tema del aula virtual ET6 hizo una sugerencia de mejora: “mayor dinamismo”, o sea, lo contrario de “estar en la pantalla” que ENT3 asocia a “hay teoría”, es decir, a la clase magistral.

Pero lo más llamativo de los discursos es la creencia compartida por el estudiantado de que “trabajando es como más se aprende” (ENT4). ET1 asocia las clases teóricas o magistrales a “darnos la chapa” que, según la RAE, significa molestar. ENT3 asocia “hay teoría” con “al final no aprendes (...) Con eso no aprendes”. ET2 dice que aprendió “muchísimas cosas” porque si el docente hubiera “estado explicando (...) realmente no nos hubiéramos enterado”. Además, en el discurso de ET4 se entrevisté el plus de motivación que supone aprender con la práctica: “hemos dado muchas cosas prácticas que me han interesado muchísimo”. El superlativo “muchísimo” aplicado al interés en “cosas prácticas” es coherente con lo que dice el resto de informantes. Si una persona está más motivada obtiene más. En este caso, aprende más. Y eso porque lo práctico, según ENT2, incluyó “investigar sobre distintos materiales y sus aplicaciones”, lo cual le pareció “muy útil en la carrera que estamos cursando”. Es decir, lo práctico condujo a un aprendizaje que el aprendiente ve útil en términos de su futuro profesional.

Aprender con la práctica es todavía más importante en el entorno virtual según las personas informantes. En ese entorno “hay que hacerlo *más práctico aún*” (ET4) porque si no muchas veces “desconectas” (ET4, ET2).

Si consideramos las conclusiones del punto 5 donde se entrevisté el especial anhelo y necesidad del ENT de BPS por aprender y lo cruzamos con la visión compartida de que con la práctica es como más se aprende, podemos concluir que las técnicas de aprendizaje activo son todavía más importantes para el ENT. Estas personas necesitan aprender más en menos tiempo porque, precisamente, disponen de menos tiempo que el ET. Por ese motivo, el servicio que presta el docente cuando diseña actividades que optimizan el aprendizaje tiene un mayor impacto en el ENT.

#### 7. Les ha gustado *aprender de los demás*, 4 (ET 1, 3, 5, 6)

Cuando se estaba tocando el tema de la forma de dar las clases, manifestaron:

“A mí me gustó bastante lo de hacer las cosas por equipos o por ejemplo las tareas así pequeñitas sobre los problemas en parejas. Porque, por ejemplo, si uno no sabe algo, pues el otro también te puede ayudar. Nos ayudamos entre nosotros y al final lo entiendes mejor” (ET1e-V)

“Pues el trabajo en equipo me gusta porque es más fácil enterarte de algo, no? O si hay algo que no entiendas, pues siempre se puede preguntar más si estás trabajando en equipo” (ET3b-V)

“El punto fuerte para mí ha sido el autoaprendizaje, o sea, el que a base de los trabajos se haya hecho ver aprendizaje y luego el compartir con las compañeras de clase sus propios trabajos, pues también. Ves los trabajos de los demás. No

sé, comparas. Pero no, no te comparan. O sea, comparas, el alumno compara pero, no es que te comparen” (ET6e-V)

“Lo de que cada uno se centrara en una cosa y luego hacer la presentación y que las demás también hicieran su presentación. Pues eso, la verdad que ayudaba bastante” (ET5c-V)

“te tienes que ver la presentación o la grabación de tus compañeros y si has de responder a algo para que veas que, pues, ha aportado algo en clase, porque es que si no, no viene y ya está” (ET1f-V)

ET1 y ET3 explicitan que el trabajo en equipo las ayudó porque “lo entiendes mejor” (ET1) y “se puede preguntar más” (ET3).

Ahí, la gestión primero de los grupos o parejas y después del grupo clase para que funcionara como unidad de aprendizaje compartido fue una herramienta que empleó el docente para optimizar el aprendizaje. Cada grupo indagaba sobre un contenido y, después, lo presentaba a la clase y se integraba en el conocimiento compartido. Tras la deliberación había tareas individuales de reflexión. Según ET5, esto “ayudaba bastante”.

Si alguien no podía asistir, grababa y compartía su intervención y podía ver las intervenciones del resto porque también se compartían en la plataforma. Eso significa que todos podían aportar y esa aportación, según ET1, es valiosa. Cuando ET1 dice que “te tienes que ver la grabación de tus compañeros (...) para que veas que ha aportado algo en clase” y luego añade “porque es que, si no, no viene y ya está” se refiere a que si no está esa herramienta, quien no acude, no aporta: “no viene y ya está”. Al decirlo en una pregunta abierta significa que le da importancia a esa aportación que, de no ser por la grabación, se pierde: “no viene y ya está”. Se daba la circunstancia de que ENT2 era compañera de ET1. ENT2 era una de las estudiantes más brillantes. De no ser por la interacción asíncrona, ENT2 “no viene y ya está”, o sea, ENT2 no habría aportado porque muchas veces estaba trabajando a la hora de clase.

La intervención de ET6 ayuda a entender los resultados del enfoque que se utilizó para la evaluación por pares. Esa tarea fue denominada ‘Qué aprendí’ y consistía en reflexionar sobre las aportaciones de cada aprendiente. Cuando ET6 dice “Ves los trabajos de los demás. No sé, comparas. Pero no, no te comparan. O sea, comparas, el alumno compara pero, no es que te comparen” lo que quería decir es que el enfoque de evaluación por pares no conducía a juicios de valor sobre las competencias de los compañeros o la calidad del trabajo (“no te comparan”); se centraba en lo que ese trabajo aportó al conocimiento individual y colectivo. Es evidente que hubo trabajos mejores que otros, pero la labor del estudiantado era extraer lo que cada uno de ellos le aportaba personalmente. Entonces, la tarea de ‘comparar’ es del docente y consiste únicamente en poner más o menos calificación atendiendo a los criterios de evaluación. Es decir, lo que se compara es el resultado de los trabajos con los ítems de la rúbrica para poner la nota. Cuando un estudiante compara su trabajo con el resto lo hace para aprender, no para comparar: “el alumno compara pero, no es que te comparen”.

8. Les ha gustado *la claridad en los criterios de evaluación*, 6 (ET 1, 2, 3, 4, 5, 6 - ENT 3)

Cuando el docente sacó a colación el tema de la evaluación, manifestaron:

“Yo lo veo bien. Porque los ítems que pusiste está todo bien explicado” (ET2d-V)

“me parece justo cómo evalúas” (ET3c-V)

“El punto positivo es: hay mayor objetividad” (ET6d-V)

“Eres el único profesor también que pone la puntuación, porque sé que se puede ir mirando día a día. Lo tienes ahí en el en la plataforma y yo qué sé. Y antes de hacer un ejercicio ya pones la puntuación y como que yo, por ejemplo, quiero siempre llegar a la máxima nota, pues parece como que te esfuerzas más” (ENT3b-V)

“A mí eso me ha hecho como .. no sé ... cómo esforzarme más por sacarme mejor nota y eso. O sea, que me ha creado como un espíritu de superación cada vez más. No sé, creo que eso también es bueno” (ET4c-V)

“No es que hagas un trabajo y no sepas cómo te van a valorar (...) sabes lo que tienes que poner para sacar la máxima nota si quieres” (ET5d-V)

El sistema generación de rúbricas, que incluyó una deliberación entre el docente y el grupo antes de darlas por buenas, hizo que el estudiantado supiera qué se esperaba que aprendiera antes de iniciar las tareas. Esto tuvo dos ventajas.

La primera fue el carácter transparente y objetivo de la evaluación: “No es que hagas un trabajo y no sepas cómo te van a valorar” (ET5). La objetividad en la calificación no es una opción por la que el docente pueda optar; es un derecho del alumnado (Ley Orgánica 3/2020, Disposición final primera, Tres) que, en el caso del estudiantado universitario, viene recogido en el artículo 7h del Real Decreto 1791/2010 del Estatuto del estudiante Universitario en los siguientes términos: El estudiantado tiene derecho a “una evaluación objetiva y siempre que sea posible continua, basada en una metodología activa de docencia y aprendizaje”.

La segunda ventaja fue la motivación para aprender: “me ha creado como un espíritu de superación” (ET4) o “parece como que te esfuerzas más” (ENT3).

#### 9. Uno quiere *liderazgo del docente en los trabajos en grupo*, 1 (ENT 1)

ENT1 sacó a colación el trabajo en grupo. En relación a la división del trabajo dentro de los grupos, hizo la siguiente sugerencia:

“Me refiero sin que lo dividas tú, porque al final el que aquí manda eres tú y el que .. y si dices tú misa, pues todo el mundo nos llamamos y vamos para allá. Pero si lo dice un compañero, y ese compañero pues a lo mejor no te llevas bien ...” (ENT1d-S)

El docente no siempre intervino en la negociación del reparto de tareas o de roles. En la escuela, los grupos de clase suelen ser reducidos. Oscilan entre cinco y veinte estudiantes. Eso significa que el docente puede dedicar un tiempo para mediar en los acuerdos dentro de los grupos. No es necesario dictar quién asume un rol u otro, pero sí sería conveniente una mediación o un ‘estar presente’ para asegurar un acuerdo satisfactorio.

#### 10. Uno quiere *aprender por su cuenta*, 1 (ENT 1)

Al hilo de la intervención anterior, ENT1 valoró positivamente la división del trabajo porque eso le permitió trabajar también de forma autónoma:

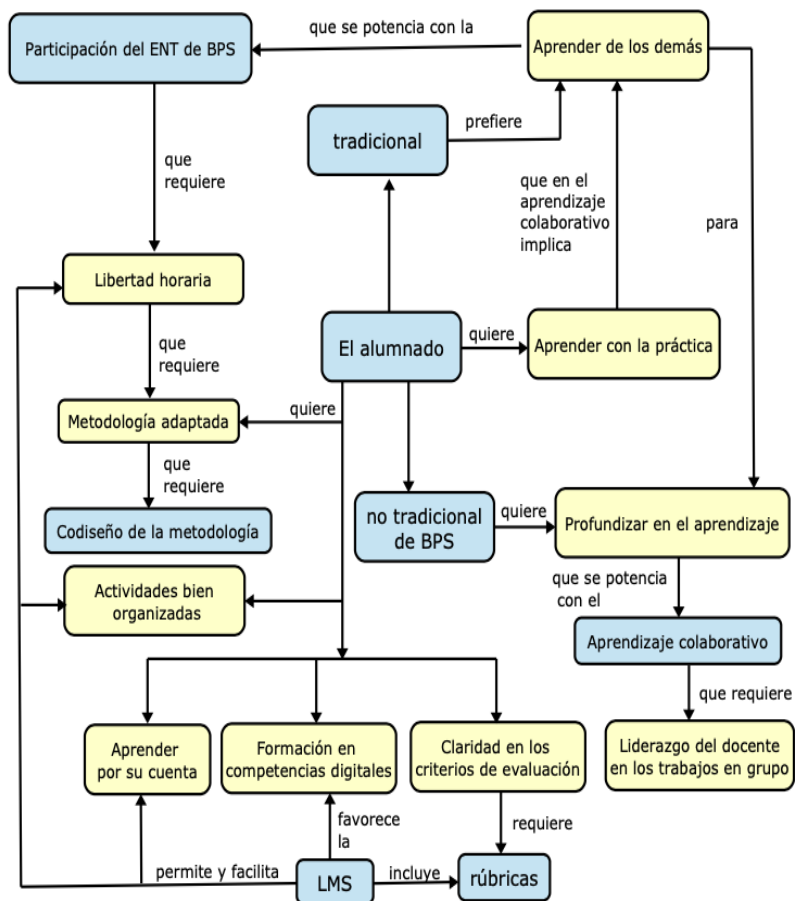
“el fraccionar el trabajo ... lo de dividirlo por puntos lo veo bien. Porque al fin y al cabo, aunque sea un trabajo en grupo ... pero también hay individual. Eso lo veo bien” (ENT1e-V)

En realidad, el enfoque que D1 dio a sus asignaturas fue de aprendizaje dialógico. La clave no era si se trabajaba en grupo o no, sino la dinámica de la puesta

en común inclusiva. El ambiente era de deliberación entre estudiantes y también con el docente. Este acompañaba en todo momento, es decir, también en asíncrono, como una persona más que aporta. Cada estudiante tenía la responsabilidad de construir conocimiento y de compartirlo. Cuando la tarea era individual lo compartía con el grupo clase; cuando era grupal lo compartía primero con su grupo y después con el grupo clase. Por ese motivo, el enfoque era de aprendizaje autónomo: “Aprendes también a buscarlas tu solo” (ENT1c-V). Pero al compartirlo para construir más y profundizar adquirió características de aprendizaje dialógico (Prieto y Duque, 2009).

Si repasamos los resultados del punto 7 de la codificación axial, fue el ET quien valoró explícitamente aprender de los demás: ET1e-V, ET3b-V, ET5c-V y ET6e-V. Es decir, para el ET fue más relevante la aportación de los otros que para el ENT. En definitiva, facilitar la participación del ENT ha contribuido a que haya más participación, la cual, según los resultados en este contexto, ayudó más al ET.

El siguiente diagrama representa la codificación axial de las diez categorías emergentes que surgieron de las entrevistas (Figura 5).

Figura 5. *Codificación axial.*

Fuente: Elaboración propia.

### C. Codificación selectiva

La codificación selectiva es un resumen que se debe poder expresar en una frase. En este caso se trata de extraer la información relativa al cumplimiento del objetivo de Aula Universal, es decir, favorecer la inclusión del ENT. La codificación selectiva forma parte, pues, de las conclusiones del trabajo.

## 4. CONCLUSIONES

La codificación selectiva concluye en el hallazgo fundamental de la intervención: el estudiantado no tradicional de bajo perfil socioeconómico necesita libertad horaria para aprender y, si se le concede dicha libertad en un ambiente de aprendizaje colaborativo, quien más se beneficia es el estudiantado tradicional. Es decir, la intervención para favorecer al alumnado más vulnerable ha mejorado el proceso en su conjunto.

Cabe reflexionar sobre la función docente. La asincronía, que el docente resolvió usando la plataforma LMS, permitió a ENT2 “no depender tanto de los compañeros”. La tónica general en la vida estudiantil del ENT de BPS que trabaja es pedir a los compañeros que les ayuden, o sea, que les den apuntes o que les pongan al día. Los compañeros no tienen ninguna obligación de hacer eso. Por tanto, el ENT de BPS, además de tener que superar las dificultades de su situación, está en una posición de mendicidad sistémica en relación con el resto de alumnado. Sin embargo, el sistema



educativo, según la ley de educación, tiene como principio la equidad. Es evidente que la responsabilidad de dar facilidades, y por tanto dignidad, a este estudiantado no es de los compañeros de pupitre. Es un cometido de las personas que ejercemos la función docente y administrativa en los centros. El docente empodera al estudiantado cuando le da facilidades y, por consiguiente, lo saca de la posición de mendicidad.

Con relación a las limitaciones, en la investigación cualitativa, la teoría fundamentada que resulta de la codificación selectiva se alcanza tras la saturación. Se dice entonces que la teoría es estable, es decir, no cambia si se entrevista a más informantes. Ese es el momento para detener el reclutamiento y las entrevistas. En este caso, el número de informantes era limitado y preestablecido. Por lo tanto, no se ha seguido la metodología en toda su pureza y las conclusiones son solo aplicables en el contexto en que tuvo lugar la intervención.

Como consecuencia de las vivencias y de los resultados de la experiencia, se recomienda aplicar el modelo flexible definido en la figura 1. Sin embargo, se ha de tener en cuenta que las dinámicas de actuación docente (figura 3) y los mapas mentales que resultan de la reflexión sobre la acción (figura 4) van a depender del contexto y del estilo de cada docente.

## REFERENCIAS

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* (5. paperback print). Aldine Transaction.
- Hernández-Sellés, N. (2021). Herramientas que facilitan el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: Nuevas oportunidades para el desarrollo de las ecologías digitales de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), Article 2. <https://doi.org/10.6018/educatio.465741>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado 30 de diciembre de 2020, de [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264)
- López-Gómez, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría universitaria: Una consulta a expertos. *Revista española de orientación y psicopedagogía*. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20119>
- Olea, F. P., Villacís, C., & Muñoz, P. Á. (2015). Las TIC como herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje para optimizar el rendimiento académico. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 3(1), Article 1. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v3i1.13>
- Prieto, Ó., & Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 10(3), Article 3. <https://doi.org/10.14201/eks.3930>
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario., 30. <https://boe.es/buscar/pdf/2010/BOE-A-2010-20147-consolidado.pdf>
- Ros-Turégano, S. J. (2023a). Aula Universal. Un modelo inclusivo de educación superior definido desde el diseño. *Interlínea. Cuadernos de investigación en arte, diseño y educación*, 03 # septiembre de 2023. <http://www.interlinea.info/articulos/ros/aulauniversal.pdf>
- Ros-Turégano, S. J. (2023b). Combining personal students' lives with higher education in Europe: A study of the regulations and how they affect students with fewer

- opportunities. *INTED2023 Proceedings*, 1583-1588.  
<https://doi.org/10.21125/inted.2023.0445>
- Ros-Turégano, S. J. (2023c). El derecho de las personas adultas y trabajadoras a la inclusión en la educación superior. Un estudio contextualizado de las causas de exclusión y abandono. *Revista Derechos Humanos y Educación*, 1(8), Article 8.  
<https://revistaderechoshumanosyeducacion.es/index.php/DHED/article/view/139>
- Sanders, E. B.-N., & Stappers, P. J. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *CoDesign*, 4(1), 5-18. <https://doi.org/10.1080/15710880701875068>
- Shemshack, A., & Spector, J. M. (2020). A systematic literature review of personalized learning terms. *Smart Learning Environments*, 7(1), 33.  
<https://doi.org/10.1186/s40561-020-00140-9>
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (2008). *Basics of qualitative research* (Third Edition). Sage Publications.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice* (1st ed). Jossey-Bass.