



LA GESTIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS EN LA UNIVERSIDAD EN IBEROAMÉRICA

JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN y ALEIX BARRERA-COROMINAS (Coordinadores)



Red AGE
Red de Apoyo a la Gestión Educativa

LA GESTIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS EN LA UNIVERSIDAD EN IBEROAMÉRICA

JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN y ALEIX BARRERA-COROMINAS
(Coordinadores)

**LA GESTIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE PROGRAMAS
FORMATIVOS HÍBRIDOS EN LA UNIVERSIDAD
EN IBEROAMÉRICA**

JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN y ALEIX BARRERA-COROMINAS
(COORDINADORES)

ISBN: 978-956-6040-33-0

Producción: EDO-UAB-Editorial Latinoamericana

Editor: EDO -Serveis - Universitat Autònoma de Barcelona

Barcelona, diciembre 2022.-

**LA GESTIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE PROGRAMAS FORMATIVOS
HÍBRIDOS EN LA UNIVERSIDAD EN IBEROAMÉRICA**

Joaquín Gairín Sallán y Aleix Barrera-Corominas (Coordinadores)

José Mario Achoy Sánchez
Saulo Aizprúa A.
Nohemy Scarleth Aguilar Ghávez
Carmenisia Jacobina Aires
Ana María de Albuquerque Moreira
Elsa Alcántara Zapata
Consuelo Arce González
Nonato Assis de Miranda
Matías Benavides
José Luís Bizelli
Aldo Blengini
Rita Cadima
Azael Eduardo Contreras Chacón
Norma Cándida Corea Tórriz
Franklin De García
Elena Díaz
Yuro Jasser Estrada González

Ana Sheila Fernandes Costa
Joaquín Gairín Sallán
Jorge García Riart
Javier Gonzáles Biandino
Janeth González Rubio
Lilia Esther Guerrero Rodríguez
Franco Guidi P.
Miguel Jerónimo
Flor Jiménez Segura
María Verónica Leiva G.
Márcia Lopes Reis
Silvia Marín Guzmán
Daniel Martínez
María Alejandra Martínez Barrientos
Hernán Medrano Rodríguez
Abril Enelda Méndez
Gusmary Méndez

Sandrina Milhano
Nuby Lisbeth Molina Yuncosa
Karina Nossar
Guadalupe Palmeros y Ávila
Milvia L. Peñaloza
Mariela Questa-Tortero
Gabriela Rico
David Rodríguez-Gómez
Luciano Román Medina
Hary Segovia E.
Marina Soligo
Edith Soria Valencia
Rosa Tafur Fuente
Andrea Tejera
Nicolasa Terreros Barrios
Maria Inés Vázquez

NOTA:

Para facilitar la lectura, se evita el uso continuado del duplicado de género (director/directora, alumnos/alumnas, profesor/profesora, etc. Así, cada vez que se hace referencia a director, alumno, profesor, etc. se entiende que se hace referencia a los dos géneros, sin que esto implique ningún tipo de consideración discriminatoria o de valoración peyorativa.

Índice

Introducción.....	7
1. LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS	
UNIVERSITARIOS EN BOLIVIA 1.....	13
1.1. Introducción	14
1.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida.....	15
1.3. Contexto actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida: Ventajas e inconvenientes detectados	17
1.4. Retos y propuestas para la gestión institucional de la enseñanza híbrida	20
1.5. Algunas experiencias de interés.....	22
1.6. Reflexiones finales y lecciones aprendidas de la enseñanza híbrida	26
1.7. Referencias	28
2. LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS	
UNIVERSITARIOS EN BRASIL	29
2.1. Introducción	30
2.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida.....	31
2.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida: Ventajas e inconvenientes detectados	33
2.4. Retos y propuestas para la gestión institucional de la enseñanza híbrida	36
2.5. Algunas experiencias de interés.....	38
2.6. Reflexiones finales y lecciones aprendidas de la enseñanza híbrida	42
2.7. Referencias	44
3. LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS	
UNIVERSITARIOS EN CHILE	47
3.1. Introducción	48
3.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida.....	49
3.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida: Ventajas e inconvenientes detectados.	53
3.4. Retos y problemáticas para la gestión institucional de la enseñanza híbrida.....	55
3.5. Algunas experiencias de interés.....	59
3.6. Reflexiones finales y lecciones aprendidas de la enseñanza híbrida.....	61
3.7. Referencias.	63
4. LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS	
UNIVERSITARIOS EN COLOMBIA	65
4.1. Introducción	66
4.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida.....	67
4.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida. Ventajas e inconvenientes detectados.	70
4.4. Retos y propuestas para la gestión institucional de la enseñanza híbrida.....	73
4.5. Algunas experiencias de interés.....	75
4.6. Reflexiones finales y lecciones aprendidas de la enseñanza híbrida.....	76
4.7. Referencias.	79

5. LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS	
UNIVERSITARIOS EN COSTA RICA	81
5.1. Introducción	82
5.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida.....	83
5.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida: Ventajas e inconvenientes detectados.....	85
5.4. Retos y propuestas para la gestión institucional de la enseñanza híbrida.	89
5.5. Algunas experiencias de interés.....	92
5.6. Reflexiones finales y lecciones aprendidas de la enseñanza híbrida.....	97
5.7. Referencias.	98
6. LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS	
UNIVERSITARIOS EN ESPAÑA	99
6.1. Introducción.	100
6.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida.....	101
6.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida. Ventajas e inconvenientes detectados.	102
6.4. Retos y propuestas para la gestión institucional de la enseñanza híbrida	105
6.5. Algunas experiencias de interés.....	107
6.6. Reflexiones finales y lecciones aprendidas de la enseñanza híbrida.....	116
6.7. Referencias.	117
7. LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS	
UNIVERSITARIOS EN MÉXICO	119
7.1. Introducción	120
7.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida.....	121
7.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida. Ventajas e inconvenientes detectados.	123
7.4. Retos y propuestas para la gestión institucional de la enseñanza híbrida	126
7.5. Algunas experiencias de interés.....	127
7.6. Referencias.	136
8. LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS	
UNIVERSITARIOS EN NICARAGUA	137
8.1. Introducción	138
8.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida.....	139
8.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida. Ventajas e inconvenientes detectados.	141
8.4. Retos y propuestas para la gestión institucional de la enseñanza híbrida	145
8.5. Algunas experiencias de interés.....	147
8.6. Reflexiones finales y lecciones aprendidas de la enseñanza híbrida	152
8.7. Referencias	154

9. LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS	
UNIVERSITARIOS EN PANAMÁ	155
9.1. Introducción	156
9.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida.....	157
9.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida: Ventajas e inconvenientes detectados.	159
9.4. Retos y propuestas para la gestión institucional de la enseñanza híbrida.....	161
9.5. Algunas experiencias de interés.....	162
9.6. Reflexiones finales y lecciones aprendidas de la enseñanza híbrida.....	166
9.7. Referencias.....	168
10. LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS MIXTOS	
UNIVERSITARIOS EN EL PARAGUAY	171
10.1. Introducción.....	172
10.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida.....	173
10.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida. Ventajas e inconvenientes detectados.	176
10.4. Retos y propuestas para la gestión institucional de la enseñanza híbrida.....	181
10.5. Algunas experiencias de interés.	183
10.6 Reflexiones finales y lecciones aprendidas de la enseñanza híbrida.	186
10.7. Referencias.....	188
11. LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS	
UNIVERSITARIOS EN PERÚ	189
11.1. Introducción.....	190
11.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida.....	191
11.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida. Ventajas e inconvenientes detectados.	192
11.4. Retos y propuestas para la gestión institucional de la enseñanza híbrida.....	197
11.5. Algunas experiencias de interés.	199
11.6. Reflexiones finales y lecciones aprendidas de la enseñanza híbrida.	201
11.7. Referencias.....	203
12. LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS	
UNIVERSITARIOS EN PORTUGAL.....	207
12.1. Introducción.....	208
12.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida.....	209
12.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida. Ventajas e inconvenientes detectados.	211
12.4. Retos y propuestas para la gestión institucional de la enseñanza híbrida.....	214
12.5. Algunas experiencias de interés.	217
12.6. Reflexiones finales y lecciones aprendidas de la enseñanza híbrida.	221
12.7. Referencias.....	222

13. LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS	
UNIVERSITARIOS EN REPÚBLICA DOMINICANA.....	225
13.1. Introducción.....	226
13.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida.....	227
13.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida. Ventajas e inconvenientes detectados.	232
13.4. Retos y propuestas para la gestión institucional de la enseñanza híbrida.....	235
13.5. Algunas experiencias de interés.	238
13.6. Reflexiones finales y lecciones aprendidas de la enseñanza híbrida.	241
13.7. Referencias.....	243
 14. LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS	
UNIVERSITARIOS EN URUGUAY	245
14.1. Introducción.....	246
14.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida.....	247
14.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida. Ventajas e inconvenientes detectados. Retos y propuestas para la gestión institucional de la enseñanza híbrida.	250
14.5. Algunas experiencias de interés.	257
14.6 Reflexiones finales y lecciones aprendidas de la enseñanza híbrida.	261
14.7. Referencias.....	262
 15. LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS	
UNIVERSITARIOS EN VENEZUELA.....	265
15.1. Introducción.....	266
15.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida.....	267
15.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida. Ventajas e inconvenientes detectados.	269
15.4. Retos y propuestas para la gestión institucional de la enseñanza híbrida.....	274
15.5. Algunas experiencias de interés.	275
15.6. Reflexiones finales y lecciones aprendidas de la enseñanza híbrida.	280
15.7. Referencias.....	282

Introducción

La presente aportación se focaliza en la gestión de programas formativos híbridos o semipresenciales universitarios y exige, en primer lugar, acotar lo que entendemos por los mismos y lo que aporta su utilización para, después, situar las aportaciones que se hacen en el presente informe.

En una primera aproximación podemos hablar de una **modalidad de formación** que combina la presencialidad en un espacio formativo y el trabajo en línea (combinando Internet y medios digitales) o bien la integración de dos enfoques de formación. De todas formas, la relación entre ambas posibilidades de formación es diversa, como diversos los contextos donde se utiliza, lo que dificulta una delimitación clara de lo que también se ha venido denominando enseñanza mixta, enseñanza semipresencial, enseñanza híbrida o 'blended learning' o "b-learning"¹.

Su desarrollo se ha incrementado paralelamente al desarrollo de las tecnologías digitales y, más recientemente, a los confinamientos estudiantiles generados por la pandemia del COVID-19. Tampoco es ajeno al interés por esta modalidad la consideración de los resultados del estudio de Siemens, Gašević y Dawson (2015)² que señalan que el rendimiento de los estudiantes era más alto en las experiencias de aprendizaje combinado en comparación con las experiencias de aprendizaje totalmente en línea o totalmente cara a cara. Estos efectos positivos, también son destacados por Osorio y Castiblanco (2019)³ cuando concluyen (en referencia en programas académico profesionales en una universidad a distancia de Colombia, que la implementación del 'b-learning' mejora tanto el porcentaje de aprobación del curso, como la retención estudiantil. Asimismo, el estudio de la Corporación Campbell (2018)⁴ sobre la formación de la Medicina Basada en Evidencias (MBE), que concluye que el aprendizaje semipresencial es el más efectivo de todos los métodos, al mejorar los conocimientos, habilidades y actitudes de los más de los 3.000 profesionales evaluados.

La formación en línea o utilizando un entorno virtual permite, a grandes rasgos, tres posibilidades:

- Formación presencial con Internet, donde el espacio o aula virtual se considera un complemento o recurso de apoyo a las actividades presenciales.

¹ Estrictamente, un entorno educativo mixto es aquél que combina varias modalidades de enseñanza-aprendizaje y una formación híbrida hace referencia a la combinación de actividades en el aula y actividades en el hogar o que combina el trabajo en clase con el 'online'. La formación semipresencial sería una modalidad mixta que combina actividades presenciales en el aula o espacio formativo y actividades 'online'.

² Siemens, G., Gašević, D., & Dawson, S. (2015). *Preparing for the Digital University: A Review of the History and Current State of Distance, Blended and Online Learning*. Athabasca University Press.

³ Osorio, A. y Castiblanco, S. (2019). Efectividad del 'b-learning' sobre rendimiento académico y retención en estudiantes en educación a distancia. *Entramado* vol. 15, no. 1, pp. 212-223. DOI: [10.18041/1900-3803/entramado.1.5406](https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.5406)

⁴ Campbell Corporation (Junio 2018). *El aprendizaje semipresencial es más eficaz para mejorar las competencias en medicina basada en evidencia de los trabajadores de la salud*. Oslo: Campbell Collaboration. Consultado el 25 de octubre de 2022

- Formación semipresencial, cuando expresamente se combinan actividades presenciales y virtuales en función del momento del programa formativo.
- Formación a distancia, donde el aula virtual es considerada como único espacio educativo.

Y si hablamos de la **formación semipresencial**, podemos identificar cuatro tipologías de implementación (Gisbert y otros, 2018)⁵:

- A nivel de actividad: donde cada una de ellas combina momentos de trabajo presenciales y otros virtuales como pueda ser una actividad que implica debate de aula y el visionado de un video.
- A nivel de un curso, que tiene varios módulos y partes y cada uno de ellos puede combinar partes presenciales y virtuales.
- A nivel de programa formativo, con asignaturas en línea y otras con un carácter presencial (como las prácticas que se realizan en el mismo) o bien combinando ambas.
- A nivel institucional, cuando algunas instituciones formativas y universidades diseñan su propio modelo de '*b-learning*', ajustando el modelo presencial del que ya disponen a un modelo semipresencial.

La enseñanza presencial se ha identificado en muchas ocasiones con la transmisión de conocimientos, un uso tradicional de las tecnologías y el predominio de la cultura escrita-oral, mientras que el modelo semipresencial busca más el desarrollo de capacidades, la utilización de variados medios digitales y la predominancia de una cultura audiovisual. No obstante, podemos encontrar modelos presenciales que promueven actividades competenciales y las búsquedas por Internet y también modelos virtuales que se reducen a la entrega de conferencias grabadas. Por tanto, la calidad del proceso formativo no depende tanto del medio como de la utilización que se haga del mismo.

De todas maneras, las formas de enseñanza virtual han ido desarrollando sistemas de trabajo colaborativo, de retroalimentación y de construcción del conocimiento que las hacen muy atractivas para procesos de formación y actualización permanente de los profesionales. Y por eso, sentimos que son formatos que han venido para instalarse en el contexto de la formación y que ya nunca volveremos a encontrar una formación 100% presencial.

El desarrollo de esta modalidad de formación ha ido generando diferentes **modelos de aprendizaje semipresencial**, Así, el Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation cita los siguientes⁶:

1. *Modelo de rotación*, donde las actividades de la clase están organizadas en estaciones de trabajo que implican diferentes tareas. Los alumnos se organizan en equipos y cada uno de ellos realiza una tarea durante un tiempo y después cambia de estación. Las tareas pueden ser de distinto tipo (trabajo en equipo, trabajo individual, trabajo con tecnología, trabajo con papel y lápiz, etc.) y su desarrollo conlleva un fuerte trabajo en clase y algunas tareas en línea.

⁵ Gisbert, M., De Benito, B., Pérez, A. y Salinas, J. (2018). Blended learning, más allá de la clase presencial. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21 (1): pp. 195-213. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18859>

⁶ Ver <https://www.christenseninstitute.org/blended-learning-definitions-and-models/>

Dentro de este modelo se suelen considerar cuatro submodelos:

- Rotación de estación, que incluye la rotación de los estudiantes por todas las estaciones de trabajo.
- Rotación de laboratorio de computación. Muchas de las actividades se realizan en el aula informática usando dispositivos varios (computadoras, tabletas, teléfonos inteligentes, entre otros) y puntualmente se utiliza el aula de clase para actividades de síntesis y de presentación de propuestas de trabajo.
- Aula invertida. Se proponen actividades para realizar fuera del centro educativo (lecturas, ejercicios, búsquedas, etc.), considerando la clase como el lugar para debatirlas y analizar sus implicaciones o bien para realizar exposiciones o resolver dudas.
- Rotación individual, donde cada estudiante tiene tareas particulares, de acuerdo a sus necesidades, que pueden ser distintas de las de otros compañeros.

2. *Modelo flexible*. Las actividades en línea constituyen la parte sustancial en este modelo, donde el estudiante puede transitar entre el trabajo individual, en pequeños grupos, y los proyectos del grupo completo, entre otros. El trabajo de asesoría por parte del profesor puede ser mínima o muy amplia, dependiendo de las necesidades de los alumnos.

3. *Modelo a la carta*, donde el estudiante elige las materias del currículo y la modalidad de participación que considera oportuna.

4. *Modelo virtual enriquecido*, donde los estudiantes tienen algunas tutorías presenciales en días asignados, pero el resto del trabajo académico se realiza en línea, con apoyo virtual del profesor.

Y no podemos dejar de mencionar, en este contexto, las posibilidades que existen cuando se consideran los diferentes medios digitales que existen. Así, por ejemplo, se habla ya del aprendizaje electrónico móvil, en referencia a una forma de aprender a través de teléfonos móviles, tabletas o portátiles que facilitan la interacción con los demás directamente o a través de las redes sociales. Hablamos de un aprendizaje en cualquier momento y en cualquier lugar⁷, dada la disponibilidad de acceso que da Internet.

De hecho, la formación semipresencial está planteando e impulsando nuevas propuestas formativas propias de los escenarios educativos mixtos y vinculadas a la utilización de las tecnologías digitales: clases virtuales, aulas extendidas, aulas espejo, etc. El aula extendida o ampliada es un entorno virtual complementario del espacio presencial que se articula con la propuesta de enseñanza-aprendizaje establecida y tiene como objetivo acompañar y potenciar estos dos procesos. Las aulas espejo hacen referencia a la división de un grupo de estudiantes en dos aulas, siguiendo la explicación o actividades del profesor en uno de los espacios mediante videoconferencia o 'streaming'.

Aunque la concreción de las propuestas semipresenciales puede variar bastante, como hemos visto, es posible destacar algunas **ventajas y problemáticas que afectan a esta modalidad de formación**, sin considerar, además, las posibilidades que otorga para la formación de personas alejadas física u operativamente de los centros de formación. Cabe señalar que

⁷ Revisar las aportaciones presentadas en:

Gairín; J. (2016) (Coord.). *Aprendizaje situado y aprendizaje conectado. Implicaciones para el trabajo*. Madrid: Wolters Kluwer.

Gairín; J., Inés; C. y Díaz-Vicario, A. (2016) (Coord.). *La nueva gestión del conocimiento*. Madrid: Wolters Kluwer.

muchos de los aspectos identificados en el cuadro 1 se refieren más a la parte virtual que presencial de los programas formativos mixtos.

Cuadro1: Algunas ventajas y problemáticas de la modalidad semipresencial.

Ventajas	Desventajas
Mayor flexibilidad en la planificación y ejecución de los cursos.	Mayor tiempo de preparación para la formación y para la actualización de los contenidos
Mejores rendimientos educativos.	Requiere herramientas de fácil uso y que estén actualizadas.
Menor coste económico para los estudiantes y las instituciones.	El trabajo en grupo no es siempre es fácil de administrar.
Mayor desarrollo de la enseñanza individualizada.	La exigencia de materiales específicos y/o grabados puede retrasar los procesos formativos.
Facilita más el control del progreso académico, así como de los tiempos empleados en el mismo.	Mayor lentitud en la retroalimentación si no se acotan los tiempos de respuesta.
Mejora la comunicación individual de profesor-alumno.	El acceso a una red estable y de calidad no siempre es fácil
Desarrolla nuevas habilidades de comunicación e interacción	La disposición de dispositivos móviles y programas necesarios para la enseñanza.
Permite utilizar estándares para gestionar la calidad y avances académicos	Exige un nivel de competencia digital mínima vinculada a la tipología del programa formativo que se desarrolla
Facilita la rápida actualización de los materiales.	Conlleva autonomía y responsabilidad en el desarrollo de las prácticas que se requieran
Refuerza la autonomía, autorregulación y responsabilidad de los estudiantes	Aumenta el abandono estudiantil

Y no podemos olvidar otras ventajas de esta modalidad como puedan ser:

- Adaptabilidad, al permitir estudiar a los ritmos e intereses personales y compatibilizar el estudio con el trabajo. Por otra parte, la utilización de diversos canales de comunicación, como los correos electrónicos, las videoconferencias, los chats o los foros, permiten que la relación entre los profesores y el alumnado se pueda adaptar al formato que mejor funcione para cada persona.
- Autonomía vinculada a la adaptabilidad, que requiere, por otra parte, una buena capacidad de organización y de responsabilidad para cumplir con los objetivos establecidos.
- Ahorro de tiempo, evitando desplazamientos y exigiendo la organización de la agenda personal y profesional.
- Recursos (casi) ilimitados, al tener acceso fácil a documentos, grabaciones de clases y otros muchos recursos digitales.
- 'Networking' o establecimiento de redes, que se facilita con la comunicación y la actividad con personas de otros contextos, tanto para mejorar los conocimientos como para facilitar los contactos personales, profesionales o institucionales.
- Desarrollo de nuevas habilidades de los estudiantes (colaboración, debate, reflexión y competencia digital) que pueden serles útiles para el desarrollo personal y profesional.

En todo caso, se trata de utilizar más y mejor este recurso que nos ayuda a mejorar los procesos formativos. De hecho, su integración se ha dado en mayor medida en la educación superior; siendo habitual que las universidades y centros de educación superior tengan campus virtuales propios de apoyo a las asignaturas y programas semipresenciales de grado (pocos) y de posgraduación (muchos más). También podemos encontrar propuestas promovidas en el Programa Sócrates de la Unión Europea vinculadas a la enseñanza de idiomas y es progresiva la incorporación de modalidades semipresenciales o virtuales en los programas de formación técnica profesional.

El **presente informe** revisa los formatos y procesos vinculados a la formación semipresencial en las instituciones de enseñanza superior y universidades del contexto iberoamericano. Se trata, por tanto, de presentar, comentar y valorar la presencia que tienen en la universidad esos programas formativos híbridos.

El contenido se focaliza en la gestión que se hace en las universidades de cada país de los programas formativos híbridos, entendiendo por tales los que combinan de una manera equilibrada procesos presenciales con actividades de e-learning. Quedan así excluidos los programas de formación totalmente presenciales, aunque utilicen una plataforma virtual para soporte de contenidos, como también los programas e-learning que se acompañen de alguna sesión presencial esporádica. Los aspectos generales sobre la formación híbrida o semipresencial se han presentado en esta introducción (naturaleza, origen, ventajas o inconvenientes de carácter general u otros aspectos), centrándose los diferentes capítulos en los aspectos específicos de su desarrollo en los distintos países iberoamericanos. Más concretamente, se hace referencia a las normas y orientaciones que regulan la enseñanza universitaria híbrida, las ventajas e inconvenientes detectados en cada contexto, las problemáticas y retos que se presentan, la presentación de algunas experiencias de interés y las valoraciones vinculadas a la mejor gestión de este tipo de problemáticas. No sólo hablamos de una estructura común, que permite realizar análisis comparativos entre los diferentes países, sino de un escrito por país, donde se intentan sintetizar tanto los aspectos generales como las particularidades que se dan en cada uno de ellos.

Son 48 los especialistas de 15 países iberoamericanos que aportan sus estudios y valoraciones sobre la temática de la educación semipresencial en las universidades iberoamericanas, considerado un tema relevante y de actualidad. La finalidad última es trasladar a la sociedad, a los responsables de los sistemas educativos y a las instituciones de educación superior un informe detallado sobre las actuaciones educativas existentes y sus resultados.

Se cumple así y una vez más el propósito de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE) de emitir un informe anual sobre aspectos relevantes de la organización y gestión de la educación. La temática y estructura del informe fue debatido y aprobado en la reunión anual celebrada en la ciudad de Villahermosa (México), el 4 de junio de 2022, donde también se analizaron algunas de las problemáticas y retos que se vinculan a la temática escogida.

Las diferentes aportaciones tratan de reflejar la realidad en los distintos países desde los redactores de los informes nacionales. El propósito no es tanto el de identificar todas las realizaciones existentes como el de conocer aportaciones significativas y tener una valoración cualificada de la realidad y perspectivas en la temática abordada. Esperemos se haya cumplido el propósito mencionado y el resultado sea de interés para los especialistas e interesados.

Joaquín Garín Sallán
Universitat Autònoma de Barcelona
Noviembre, 2022

CAPÍTULO 1

LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS UNIVERSITARIOS EN BOLIVIA

Silvia Marín Guzmán

Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca

María Alejandra Martínez Barrientos

Universidad Católica Boliviana "San Pablo"

CAPÍTULO 1:

LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS UNIVERSITARIOS EN BOLIVIA

Silvia Marín Guzmán

Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca

Alejandra Martínez

Universidad Católica Boliviana de San Pablo

1.1. Introducción.

El presente documento presenta un análisis general respecto a la gestión educativa de programas formativos híbridos en universidades de Bolivia. Teniendo en cuenta que, como país, no se ha utilizado la denominación de enseñanza “híbrida”, más bien se ha hablado de enseñanza semipresencial, o formación en la modalidad semipresencial. De este modo, cuando se hace referencia a la enseñanza semipresencial, se está hablando de la enseñanza híbrida, porque fue desarrollada con esas características.

Desde hace mucho tiempo, las universidades han desarrollado programas de posgrado semipresenciales que combinaban y/o alternaban la virtualidad con la presencialidad, pero esto no se había visto en el grado durante el proceso formativo de una carrera. Esto era algo inimaginable hasta hace tres años, no había experiencias previas donde universidades completas hayan implementado a gran escala esta nueva modalidad denominada enseñanza híbrida o semipresencial.

Este análisis se centra más en la experiencia de dos universidades: La Universidad Mayor, Real y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca (USFX) y la Universidad Católica Boliviana de San Pablo (UCB) y, de manera general, aborda las normativas que han respaldado desde la gestión 2021 el desarrollo de la modalidad semipresencial en la educación superior en Bolivia.

Al respecto, esta modalidad no tiene un modelo único para el país, porque las condiciones, el contexto y la población estudiantil son diversos; de esta manera, cada Institución de Educación Superior (IES) ha definido criterios particulares para implementar la enseñanza semipresencial.

El abordaje realizado ha mostrado que la implementación de este tipo de modelo de educación híbrida va más allá de la pandemia, porque la incorporación de las tecnologías en la enseñanza y la virtualidad han llegado para quedarse y continuar siendo parte del proceso formativo; aun cuando se retorne totalmente a la presencialidad, las plataformas virtuales deben seguir activas utilizándose como herramientas de apoyo al desarrollo del contenido y como herramientas de interacción asincrónica entre el estudiante y el docente.

1.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida.

El periodo pos-pandemia en Bolivia ha sido identificada desde el 01 de septiembre de 2020 (Decreto Supremo N° 4314, 2020). Sin embargo, a partir de la gestión 2021, el Ministerio de Educación a través de la Resolución Ministerial 001/2021, habilitó la semipresencialidad para todas las universidades del país que están bajo su jurisdicción (universidades privadas, universidades del régimen especial y universidades indígenas), con el fin de no perder el componente práctico de cada carrera. Las instituciones además debían adecuarse a las determinaciones del Centro de Operaciones de Emergencia (COE) regional, porque la segunda y tercera ola de Covid19 (Ministerio de Salud y Deportes de Bolivia, 2022) continuaba la tasa de letalidad en un nivel alto, pues en la tercera ola había dejado 4.850 decesos.

Por su parte, las casas de estudios superiores afiliadas a la Comité Ejecutivo de la Universidades Boliviana (CEUB) se han regido desde su autonomía, estableciendo normas internas de bioseguridad orientadas al resguardo de la salud de los estudiantes y del personal docente. En tal sentido, también se fueron generando Resoluciones Rectorales y Resoluciones de Consejo Universitario que autorizaban la educación híbrida, bajo la denominación de modalidad semipresencial; porque en ninguna de las resoluciones o comunicados oficiales emanados del Ministerio de Educación se habló de educación híbrida.

Sin embargo, el retorno a las aulas bajo esta nueva modalidad “semipresencial”, se adecua al enfoque de la educación híbrida. Después de los seis primeros meses de pandemia y bajo una situación de salud pública crítica por el incremento de casos de coronavirus, en los que algunas universidades interrumpieron su desarrollo académico y otras migraron hacia la virtualidad haciendo uso de distintas plataformas tecnológicas de aprendizaje como TEAMS, GoogleClassroom, Moodle, Canvas o NeoLearning, las instituciones de educación superior comenzaron a combinar la virtualidad con la modalidad presencial de manera paulatina; en principio, las carreras con alto componente práctico de las ciencias de la salud, ciencias tecnológicas y agrarias, y poco a poco todas las demás.

El inicio de una educación semipresencial requiere la implementación de protocolos y prácticas diferentes a las que existían antes de la pandemia. Se trata de un nuevo contexto que en cada universidad se ha adecuado considerando las necesidades y particularidades de cada carrera y en función de las buenas prácticas que se iban implementando en otros países; pues en el caso de Bolivia, la etapa de implementación de la educación virtual se había constituido en un desafío: para los estudiantes que provienen de distintas realidades educativas y para los docentes que conocían poco sobre el manejo de recursos tecnológicos para el desarrollo de una clase virtual.

En tal sentido, con el propósito de desarrollar una educación híbrida de calidad y, a la vez, resguardar la salud de la comunidad educativa, se han puesto en marcha las siguientes acciones previas, como parte de los principios rectores:

- a) Procesos de fortalecimiento de capacidades del personal docente para el manejo de las Plataformas virtuales y herramientas digitales, y para la elaboración de material digitalizado de apoyo al desarrollo del contenido.
- b) Procesos de fortalecimiento de capacidades de los estudiantes para el manejo de las plataformas virtuales de la IES.
- c) Implementación de diferentes plataformas de gestión del aprendizaje (LMS por sus siglas en inglés *Learning Management System*), así como herramientas de

- videoconferencias y otras aplicaciones tecnológicas para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- d) Implementación de medios para poder acceder de manera ágil a la información y de tener posibilidades de conexión a servicios de *streaming*, videollamadas y servicios de mensajería online (*Whatsapp, telegram, etc.*), aspecto que fue implementado desde el Estado como apoyo a la educación en general.
 - e) Implementación de protocolos con medidas de bioseguridad en las unidades académicas (lavamanos, desinfección de ambientes, ventilación de ambientes, utilización de barbijo, entre otros)

1.2.1. Respaldo Jurídico.

La implementación de este proceso educativo en la modalidad híbrida en la educación superior tiene el siguiente marco legal:

- Constitución Política del Estado (CPE), Art. 35 determina que “el Estado, en todos sus niveles, protegerá el derecho a la salud, promoviendo políticas públicas orientadas a mejorar la calidad de vida, el bienestar colectivo y el acceso gratuito de la población a los servicios de salud”.
- CPE Art. 37 establece que el Estado tiene la obligación indeclinable de garantizar y sostener el derecho a la salud, que se constituye en una función suprema y primera responsabilidad financiera. Se priorizará la promoción de la salud y la prevención de las enfermedades.
- CPE Art. 299 dispone entre otras cosas, que la gestión del sistema de salud y educación es una competencia que se ejercerá de forma concurrente por el nivel central del Estado y las entidades territoriales autónomas.
- Ley N° 1293 de 1 de abril de 2020, para la Prevención, Contención y Tratamiento de la Infección por el Coronavirus (COVID -19), declara de interés y prioridad nacional, las actividades, acciones y medidas necesarias para la prevención, contención y tratamiento de la infección por el Coronavirus (COVID -19).
- Resoluciones Rectorales emitidas por las Universidades Autónomas en el Periodo 2021.
- Decreto Supremo 4404 que establece los Protocolos y medidas de bioseguridad, medidas para el Sistema Nacional de Salud, actividades económicas, jornada laboral y otras, para el retorno gradual, progresivo, escalonado y seguro a clases.
- Resolución Ministerial 001/2021 Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional, el cual en su artículo 16, referido al Desarrollo Académico, en su inciso b) plantea la implementación de la modalidad semipresencial de atención educativa con el fin de garantizar la continuidad de las actividades académicas en la gestión 2021 y ante la contingencia nacional por la Covid 19:

b. Modalidad Semipresencial. Se entiende la asistencia presencial para el desarrollo de actividades académicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje necesarias, para la práctica alternando con entornos educativos de tecnologías de aprendizaje e información para las actividades no presenciales.

En el artículo 12, referido al Cumplimiento de Carga Horaria, numeral III, indica que “De acuerdo con los niveles de riesgo y medidas sanitarias, los horarios serán ajustados a la Modalidad de Atención Educativa Presencial, Semipresencial, o a Distancia, según disposiciones de las entidades pertinentes” (Ministerio de Educación, 2021).

Por su parte el artículo 15, al referirse a la Asistencia de Estudiantes, indica “en caso de adoptar la Modalidad Semipresencial, el control de la asistencia se realizará a través de la utilización de tecnologías de la comunicación e información (..)”

De manera general, todas las Instituciones de Educación Superior en Bolivia, han implementado la enseñanza híbrida, teniendo en cuenta las características socioeconómicas de los estudiantes. Esta educación se ha apoyado en el principio de la equidad, pues la pandemia ha impactado de forma negativa en aquellos estudiantes que provienen de familias con escasos recursos, muchos han abandonado sus estudios, otros estaban en peligro de abandonar sus estudios, por lo que muchas de las IES han implementado becas de ayuda, canastas familiares, han habilitado los servicios de wifi ilimitado en las facultades y se han firmado convenios con empresas de telecomunicaciones para disminuir el costo de internet para el acceso de los estudiantes.

1.3. Contexto actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida. Ventajas e inconvenientes detectados.

Como lo expresa el artículo del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Plata (Argentina) (Viñas, 2021), el aprendizaje semipresencial, conocido como Blended Learning o B- learning, no es más que “la combinación de la educación presencial con el respaldo del material y recursos online, para desarrollar y afianzar los conocimientos del estudiantado” (pg. 4).

En Bolivia, al igual que en otros países, con la llegada de las vacunas en la gestión 2021, la educación híbrida en las universidades comenzó a desarrollarse aplicando las acciones anteriormente descritas que permitieron flexibilizar el desarrollo curricular. A continuación, se presenta un abordaje general que caracteriza la situación respecto a la implementación de la educación híbrida en el contexto nacional:

1.3.1. Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje: Capacidades del Docente.

Una vez que se había tomado la decisión de retornar a las actividades académicas de manera semipresencial, el gobierno y todas las instituciones educativas acudieron a una variedad de tecnologías para seguir impartiendo educación a más de 2 millones 870 mil estudiantes en el país, con más de 500 mil estudiantes pertenecientes a la educación superior.

Durante la primera etapa de la pandemia, la actividad académica se había suspendido en la mayoría de las IES; sin embargo, ese periodo, aproximadamente de 3 meses, fue aprovechado para trabajar en el reforzamiento y mejora de sus plataformas educativas online, asimismo, desarrollaron procesos de fortalecimiento de capacidades con el personal docente y estudiantil.

El proceso de fortalecimiento de capacidades con los docentes estuvo orientado a desarrollar competencias digitales para la interacción del docente con sus estudiantes a través de las diversas plataformas virtuales, y a desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje utilizando todas las herramientas disponibles para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

El proceso de fortalecimiento de capacidades dirigido a los estudiantes fue realizado en una mayoría de las IES a través de programas formativos, síncronos, asíncronos o autogestionados,

para facilitar el conocimiento de la interfaz de la plataforma educativa correspondiente a cada universidad, así como el manejo de sus aplicaciones.

Esto ha significado un cambio de 180 grados para algunos docentes, que tuvieron que preparar las clases agregándole un componente virtual. Pues, ahora, no se trataba solo de estar conectados de manera asincrónica, sino, también de desarrollar actividades de enseñanza y aprendizaje, utilizando la plataforma online.

1.3.2. Plataformas, herramientas y materiales para reforzamiento del contenido.

Durante ese periodo de capacitación, el personal docente ha tenido que repensar su práctica pedagógica, ha tenido que trabajar en la preparación de material educativo, así como la preparación de las clases semipresenciales, en muchas ocasiones se escuchó decir que “esta modalidad semipresencial significa doble trabajo para el docente”, porque debía preparar la clase siguiendo dos modalidades, para algunas sesiones presenciales y para otras virtuales, además debía producir y/o seleccionar material de apoyo de la web.

Como consecuencia, el docente debía salir de un estado de confort en el que había estado durante muchos años y eso fue complicado al inicio, pero logró superarse poco a poco. De esta terrible crisis emergía una gran oportunidad para innovar, pues las plataformas educativas disponibles en las IES contemplaban un sitio destinado al contenido, otro destinado a las actividades de aprendizaje (foros debate, tareas, ejercicios, etc.), otro destinado a los materiales de apoyo (videos tutoriales, videos de apoyo, guías de contenido, presentaciones, etc.) y una sección destinada al desarrollo de actividades de evaluación, por tanto, el y la docente universitario hoy deben:

- *Repensar la metodología de enseñanza y aprendizaje*, pues ya no estaría solamente frente a sus estudiantes para impartir su saber. Tenía que buscar nuevas formas de enseñar y poner énfasis en el desarrollo de los aprendizajes más que en el desarrollo del contenido, pues éste ya está disponible en la web, lo que supone la necesidad de cambiar el foco de atención y poner al centro al estudiante y al desarrollo de sus competencias, cambiar a un enfoque de aprendizaje activo, colaborativo y constituirse en facilitadores de este.
- *Repensar y actualizar los materiales de apoyo al contenido*. El docente ha tenido que convertir a la tecnología en su mejor aliado para llevar la educación a casa: Muchos han tenido que pasar de una clase expositiva a la utilización de diversas herramientas tecnológicas para impartir el contenido, los docentes han aprendido a manejar muchos programas, softwares, para editar y grabar su clase y/o elaborar material de apoyo al estudiante que no podía conectarse de manera sincrónica. En este aspecto, el principal problema para los docentes es que aproximadamente un 70% de los estudiantes no tenía buena conectividad para el acceso a internet, o no tenían los equipos necesarios para seguir el contenido, o acceder a los materiales disponibles en la plataforma.

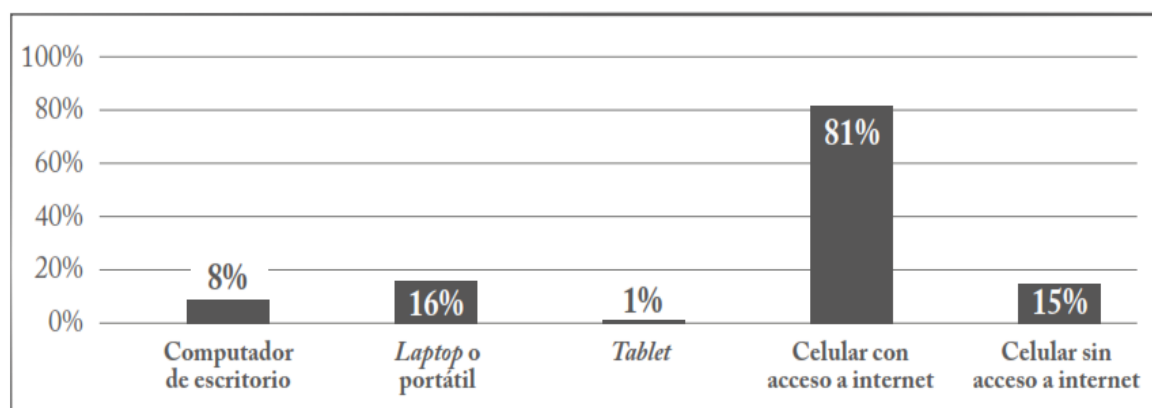
1.3.3. Equipamiento tecnológico y conectividad a internet: Acceso del estudiante.

En Bolivia, al igual que en otros países, existe una brecha digital entre los que tienen acceso a las tecnologías de información y comunicación; y los que quedan excluidos por la condición socioeconómica y ubicación geográfica de sus comunidades de origen donde no llega la señal de internet.

De esta manera, el acceso a internet y a equipos tecnológicos para la educación semipresencial, ha denotado la gran desigualdad en el sector estudiantil de universidades públicas y privadas, quienes en todo este periodo 2021 y 2022 han tenido las limitaciones para acceder a las clases virtuales; por una parte, porque alrededor del 75% no contaba con un equipo con la capacidad suficiente para ingresar a las plataformas, acceder a los materiales y descargarlos, y por otra, estaba la dificultad del acceso al internet, pues, aparte de todo lo mencionado, en Bolivia el servicio es de muy baja calidad en el sector rural y tiene un costo elevado, lo que ha afectado en gran medida a los estudiantes que estaban conectados desde las diferentes provincias/sector rural.

El siguiente gráfico 1 respecto a un sondeo sobre la disponibilidad de equipos para la educación virtual del artículo (Yapu y Apaza, 2021) refleja claramente las condiciones de desigualdad presentes en los estudiantes, pues el 81% ha expresado que solo cuenta con el teléfono celular para el acceso a internet y se puede observar que solo un 25% tiene condiciones para acceder a las plataformas virtuales y ser parte de la educación semipresencial con apoyo de la virtualidad.

Gráfico 1: Disponibilidad de equipo y educación virtual

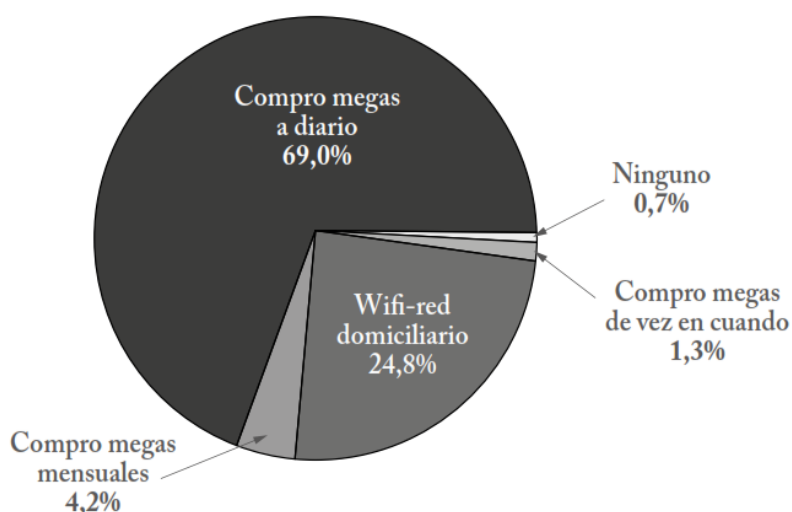


Fuente: Yapu y Apaza (2021)

Otra gran cantidad de estudiantes provenientes del sector rural, pero que viven en las ciudades, también han tropezado con las mismas dificultades, porque no tenían las condiciones para acceder a internet con conectividad continua y/o disponer del equipamiento necesario para las clases virtuales.

Pero esta no es la única dificultad, cuando se les consultó sobre el tipo de acceso a internet, los resultados muestran que el 69% de esos estudiantes que cuentan con celular con acceso a internet, se conectan comprando megas diariamente, el 24,8% lo hace a través de WiFi o red domiciliaria.

Gráfico 2: Tipo de acceso a Internet



Fuente: Yapu y Apaza (2021)

1.3.4. Metodologías de Evaluación.

La implementación de la educación semipresencial ha significado también ***repensar las metodologías de evaluación tradicional***, que ha sido y continúa siendo un gran desafío, buscando que las evaluaciones no solo den cuenta de lo que el estudiante ha memorizado, sino, de su capacidad de análisis, de producción y de las competencias desarrolladas. Una de las dificultades, al respecto, se refiere al sistema de control sobre la seguridad de que las evaluaciones reflejen realmente los aprendizajes de los estudiantes, pues “hacer trampa” en medios virtuales, resulta mucho más sencillo que en modalidad presencial. Si bien existen sistemas de “*proctoring*”, estos no son económicos y, por lo tanto, no son de fácil acceso para las universidades que han sido afectadas por distintos motivos debidos a la pandemia y a factores económicos y políticos que caracterizan a un país como Bolivia.

1.4. Retos y propuestas para la gestión institucional de la enseñanza híbrida.

Son muchos los retos y problemáticas que enfrenta la enseñanza híbrida en estos dos años de implementación:

1.4.1. Reducir la Brecha Digital (equipamiento, infraestructura y conectividad).

Uno de los principales retos en nuestro contexto está orientado a reducir la brecha digital entre los estudiantes; lo que implica trabajar también en las capacidades digitales y en sus posibilidades de acceso a herramientas tecnológicas. Asimismo, es importante reducir estas brechas en un importante porcentaje del sector docente, porque el desarrollo de una enseñanza híbrida requiere que el docente conozca todas las oportunidades y aplicaciones que ofrecen las herramientas tecnológicas, y tener noción sobre las nuevas tecnologías, para adaptarse y estar en sintonía con el lenguaje utilizado por los estudiantes al hablar de internet.

Uno de los aspectos esenciales para superar este reto con el sector docente, es el desarrollo de procesos de la actualización permanente, lo que ayudará al docente a adaptar los contenidos de su asignatura tanto para la virtualidad como para la presencialidad.

Con relación a la brecha digital entre estudiantes, se citan a continuación algunas buenas prácticas que pueden replicarse, para facilitar su acceso a equipos y herramientas tecnológicas:

- *Poner a disposición de los estudiantes los gabinetes y/o laboratorios de informática* (Cada universidad tiene laboratorios y aulas equipadas, pero no es suficiente cantidad ni actualización para responder a las necesidades de aprendizaje de las diversas disciplinas); para desarrollar habilidades a través de programas de formación con diferentes modalidades para responder a sus necesidades y características, basado en tutoriales y en las herramientas que ofrecen las diferentes plataformas digitales en cada universidad.
- *Diseñar programas de formación permanente para los estudiantes*, También desde diferentes modalidades y utilizando las plataformas y herramientas digitales Ejem: Experiencia de un programa de formación autogestionado desarrollado por la plataforma e-campus de la USFX o el sistema de formación permanente para la docencia con cursos de formación continua en modalidad presencial, sincrónica y asincrónica desarrollado por la UCB.
- *Habilitar y mejorar la conectividad de internet (wifi abierto) en las universidades*, lo que les permite a los estudiantes tener la seguridad de contar con internet para ingresar a su sesión virtual o para el uso de herramientas tecnológicas para su aprendizaje sincrónico enriquecido, para lo cual las universidades han analizado franjas horarias, flujo de estudiantes, secuencia de asignaturas, etc. Esto se ha observado durante la etapa de educación virtual en las universidades USFX y la UCB, Bolivia.

Las universidades públicas en Bolivia se caracterizan por ser instituciones con una amplia diversidad social, cultural y territorial de sus estudiantes: Muchos proceden del área rural, del interior del departamento, de otros departamentos y/o de otros países. En este sentido, la educación pública no cuenta con suficientes equipos informáticos y buena conectividad a internet, a diferencia de las universidades privadas, que sigue siendo un problema que debe resolverse con apoyo del Estado y que afecta a las universidades públicas, universidades indígenas y universidades del régimen especial.

1.4.2. Necesidad de realizar adaptaciones curriculares en la enseñanza semipresencial para estudiantes con discapacidad.

En el caso particular de la USFX, están matriculados más de 200 estudiantes con discapacidad. Entre las discapacidades que éstos presentan están: la discapacidad física-motora, discapacidad visual, discapacidad auditiva, discapacidad intelectual leve, discapacidad múltiple, discapacidad visceral entre otras. La UCB tiene también estudiantes con algún tipo de discapacidad, pero en menor cantidad.

- *Los estudiantes con déficit auditivo* nuevamente se han encontrado con una barrera durante las clases virtuales, porque no se contaba con un intérprete que, a través de lengua de señas, pueda dar a conocer la explicación del docente.
- *Los estudiantes con discapacidad visual* también han tropezado con una situación similar, pero, esta vez, con el formato de los materiales digitales producidos por los docentes, porque no todos los formatos pueden ser reproducidos en los diferentes softwares que utilizan para leer en voz alta todos los documentos. Por ello, es esencial

realizar la adaptación del material para que puedan reconocerlo las distintas aplicaciones tecnológicas más utilizadas, como el TalkBack (que es un lector de pantalla de Google integrado a un dispositivo que les permite controlarlo a través de la voz).

- *Los estudiantes con discapacidad física* son los que mejor se han adaptado a la virtualidad, pues la dificultad para movilizarse a las clases presenciales es un problema permanente para ellos, por las distancias alejadas en que viven. En ese sentido, también se tiene que trabajar en la implementación de adaptaciones curriculares para estos casos específicos.

1.4.3. Evitar la sobresaturación del estudiante con actividades educativas.

Cuando se desarrolla un proceso de formación online, los contenidos pueden organizarse en módulos, de manera que el estudiante desarrolle sus actividades en un tiempo determinado: Sin embargo, con la formación semipresencial, el estudiante se ha visto sobrecargado de contenido, de información, de clases y de actividades (tareas) por la cantidad de asignaturas que cursan y cada una con sus propias actividades.

Así, ha habido un poco de confusión por parte del docente, en llevar a las sesiones virtuales las actividades programadas para la presencialidad: Aquí el reto es trabajar para adecuar el contenido a los estudiantes, pensando en que “no sólo es una asignatura la que llevan”. Si hay una actividad práctica o tarea por semana, el estudiante tendría que hacer 6 tareas si lleva 6 asignaturas, porque la modalidad semipresencial implica que el docente desarrolle los contenidos y las actividades combinando la presencialidad y con la virtualidad, pero eso no implica precisamente recargar de actividades al estudiante.

1.5. Algunas experiencias de interés

A continuación, se presentan algunas experiencias exitosas, organizadas en aquellas que son comunes a la universidad boliviana, en general, y aquellas particulares de la USFX y, finalmente, aquellas desarrolladas por la UCB.

1.5.1. Buenas Prácticas de Gestión de la Enseñanza Híbrida comunes a la universidad boliviana

a) Convenios con empresas de Telecomunicaciones para el acceso a internet de estudiantes

Al igual que en otros países de Latinoamérica, en Bolivia aún existe una brecha digital entre los que tienen acceso a las tecnologías de información y comunicación y los que quedan excluidos por la condición socioeconómica y ubicación geográfica de sus comunidades de origen donde no llega la señal de internet.

En ese sentido, las universidades han gestionado a través de un convenio con la empresa de Telecomunicaciones ENTEL y con la empresa TIGO precios diferenciados para facilitar la conectividad de los estudiantes a partir de sus teléfonos móviles para acceder a las clases virtuales desde una videoconferencia.

b) Plataforma e-campus disponible con secciones de formación permanente autogestionada para el estudiante y para el docente.

La USFX cuenta con una plataforma dinámica diseñada para combinar la educación presencial con la educación virtual, o para desarrollar procesos formativos netamente virtuales.

Se ha utilizado esta plataforma para desarrollar procesos de capacitación online dirigidos a docentes y estudiantes: Estos procesos de capacitación están disponibles online y cuentan con un tutorial para ser desarrollados, de manera que cualquier estudiante o docente que quiera ser parte de un curso de formación, puede iniciarlo y autogestionarlo de manera independiente. Una vez concluido el curso, el sistema le arroja un certificado, siempre y cuando haya cumplido los parámetros de evaluación establecidos.

Asimismo, la UCB, ha implementado un ecosistema tecnológico compuesto por la plataforma NeoLearning (LMS), las herramientas de G-Suit y herramientas de videoconferencias, con el fin de brindar herramientas de aprendizaje con tutoriales y programas permanentes de formación continua en diferentes modalidades.

c) *Programas de ayuda estudiantil (becas) para sectores vulnerables* destinados a incentivar el acceso y la permanencia en la Educación Superior: Universidades del Sistema de la Universidad Boliviana

La Beca es un beneficio otorgado por la Universidad a estudiantes con problemas socioeconómicos y con buen rendimiento académico, con el objeto de facilitar su profesionalización.

Teniendo en cuenta las dificultades de acceso a internet por el elevado costo, tiene mucho sentido la propuesta de becas que ejecutan las diferentes universidades del Sistema de la Universidad Boliviana. Estas becas tienen el principal objetivo de reducir la exclusión por razones económicas, y de manera particular en los últimos 8 años se han beneficiado a 4.553 estudiantes con estas becas en la universidad USFX (Boletín Estadístico, s/f).

Asimismo, la UCB, que se sostiene en base a la matrícula estudiantil, en pandemia otorgó un descuento del 10% de esta matrícula a todos los estudiantes y se implementó un sistema de apoyo económico favoreciendo con descuentos de entre 70 y 30% de los pagos semestrales, acción que llegó a más del 70% de todo el estudiantado. Se suspendió, además, todo el sistema de multas por retraso en los pagos, acción que hoy, dos años después sigue vigente.

d) *Internacionalización.* Entre los aspectos positivos de la pandemia que aún se mantienen en la postpandemia, es el uso de las tecnologías para favorecer procesos y programas de internacionalización de las universidades. El mundo se ha acercado y hoy tenemos mayor intercambio de docentes, investigadores y estudiantes que, sin moverse de su lugar de origen, pueden compartir, colaborar, difundir y construir juntos a través de metodologías como la de “Clases espejo”, Aprendizaje Colaborativo Internacional en línea (COIL, *Collaborative Online International Learning*) y movilidad docente estudiantil en general.

1.5.2. Buenas Prácticas de Gestión de la Enseñanza Híbrida: USFX

a) *Organización de los horarios para las clases presenciales.* En la USFX, con el propósito de evitar la concentración de muchas personas en las unidades facultativas, se han organizado los horarios, por años de formación y por semanas, por ejemplo:

- Una semana todos los paralelos de 1er y 3er curso pasaban clases virtuales, mientras los 2dos y 4tos pasaban clases de manera presencial.
- Cada docente ha organizado su clase presencial, llegando a un acuerdo con los estudiantes para garantizar el distanciamiento necesario. Algunos han organizado pasar una clase con la mitad del curso y la siguiente con la otra

mitad o dependiendo de las horas, el primer periodo con la mitad y el segundo periodo con la otra mitad; y para no tener complicaciones con la recarga de horas, en la sesión virtual participaban todos.

- b) *Control sanitario con el apoyo de Laboratorio de la Facultad de Farmacia y Bioquímica* para la identificación de casos positivos y asintomáticos de coronavirus

El Laboratorio de la Facultad de Bioquímica de la USFX ha brindado sus servicios en toda la universidad, durante las etapas de rebrote del coronavirus, para identificar los casos asintomáticos que puedan poner en peligro a los estudiantes y docentes durante las clases presenciales: Para ello y mediante un cronograma, se ha realizado una toma de muestras en todas las carreras (docentes y estudiantes), en función de los resultados se reprogramaron las actividades, pues si durante esa semana tenían clases presenciales, y resultaban muchos casos positivos asintomáticos en el aula, todos se replegaban a la virtualidad durante 10 días. En los casos en que había 1 o 2 estudiantes con resultado positivo, se continuaba con la semipresencialidad y se reforzaban las medidas de bioseguridad y desinfección permanente de las aulas y unidades académicas en general.

- c) *La implementación del Consultorio Virtual gratuito para casos de Covid19* ha funcionado con más de una centena de médicos de la Universidad que realizaron atenciones gratuitas de manera virtual para consultas relacionadas con Covid19.

- d) *Componente Práctico de las carreras de Ciencias de la Salud.* Es importante destacar que en la USFX ha gestionado que las carreras con asignaturas vinculadas directamente a la práctica, como es el caso de ciencias de la salud, desarrollen una enseñanza híbrida desde el comienzo de la virtualidad. Fueron las primeras carreras en ingresar a esta modalidad, porque estaba claro que el aprendizaje práctico no puede sustituirse desde la virtualidad, pues el profesional aprende haciendo. En ese sentido, se habían organizado las asignaturas de la modalidad de “Internado” en las carreras del área de salud, para realizar este trabajo de servicio social como parte de las Brigadas de rastrillaje Covid19 en la etapa de mitigación, contención y estudio en la ciudad de Sucre, en convenio con el Servicio Departamental de Salud (SEDES).

1.5.3. Buenas Prácticas Pedagógicas en Enseñanza Híbrida Postpandemia: UCB

La gestión educativa implica también la posibilidad de estimular, reconocer y difundir las mejores prácticas pedagógicas, lo que favorece a la calidad educativa. Por ello, a continuación, se presentan algunas experiencias pedagógicas exitosas desarrolladas por la UCB.

a) Experiencia: “AMONG US TOUR”

Carrera: Administración turística

Materia: Mercadotecnia de hoteles y restaurantes

Objetivo: Reflexionar sobre la importancia de los procesos, personal y evidencia física en la experiencia del cliente.

Se trabajó con tres equipos: cocineros, meseros y clientes utilizando la aplicación de “Genial.ly” de forma similar al juego existente en línea repartiendo los roles de cada estudiante, sus tareas y los estándares de calidad.

Al finalizar, los estudiantes reflexionaron sobre la importancia de tener claro el proceso de mercadotecnia, la comunicación entre el personal, la calidad del servicio, la fidelización del cliente interno para evitar sabotajes que afecten la experiencia del consumidor, la gestión de las relaciones entre el personal y la motivación. Se analizó la organización de la infraestructura

para el buen desarrollo del servicio. Una segunda ronda de juego mostró otros aspectos que no se analizaron inicialmente como la importancia de la capacitación al personal y otros.

Se logró -a través del juego- la recreación en línea de manera real, especificando una temática con objetivos de aprendizaje claros, lo que permitió visualizar el proceso de servicio analizando los errores provocados por los impostores. La mecánica y la dinámica del juego obliga al estudiante a ser observador y estar atento a las actividades que se desarrollan para identificar a los impostores, eso facilita la discusión final.

b) Experiencia: métodos pedagógicos nuevos en el aprendizaje de la matemática

Carrera: Ciencias Básicas

Asignatura: Investigación de operaciones II

Objetivo: Lograr que los/as estudiantes de MAT 252 desarrollen la competencia de tomar decisiones en contexto de incertidumbre.

La experiencia se desarrolla desde la metodología de clase invertida, aprendizaje por pares, aprender haciendo, para generar un aprendizaje activo, significativo y colaborativo.

Con anticipación, se envía a los/as estudiantes casos típicos sobre los que deben tomar decisiones o aconsejar qué decisiones tomar. En el laboratorio, en grupos, analizan los casos y elaboran sus propuestas. Cada grupo expone sus soluciones y explica cómo llegó a las conclusiones. Desde la mitad del semestre, los/as estudiantes hacen un trabajo de investigación de operaciones en una organización real donde resuelven problemas de las organizaciones. De esa manera, los/as estudiantes aprenden haciendo y consolidan el desarrollo de la competencia.

Inicialmente, era evidente el estilo de aplicar recetas sin hacer mayores reflexiones en las situaciones reales; a medida que se analizaron más casos, ese estilo fue dando paso a una actitud analítica, crítica y propositiva.

c) Experiencia: "Aprendemos leyendo y creando"

Carrera: Derecho

Asignatura: Potestad Penal y Teoría del Delito

Objetivo: Fomentar las habilidades de: lectura comprensiva y la conexión entre el proceso de aprendizaje, la innovación, las TIC, el trabajo en equipo y la competencia.

Se asignan por sorteo lecturas específicas de los temas a ser avanzados para que su resumen sea expuesto por "equipos de expertos" aplicando alguno de los siguientes formatos: 1) Dramatización, 2) Cápsula informativa, 3) Infografía; la clase realiza una votación para elegir al trabajo ganador. Los elementos medulares son: Creatividad, uso de elementos audiovisuales, enfoque en ideas o conclusiones clave de las lecturas, capacidad de síntesis y gestión del tiempo.

Los resultados fueron muy positivos ya que hubo una mejora de la clase en cuanto a la percepción de que la lectura puede ser una actividad útil, entretenida y que detone la creatividad. Mejoraron sus habilidades de lectura comprensiva y trabajo en equipo, movilizaron los diferentes saberes de una dimensión competencial en una misma actividad, desde la perspectiva de "Aprender a aprender" y "aprender enseñando" y valoraron la importancia de elaborar un trabajo con dedicación desde un punto de vista cualitativo (reconocimiento de la clase) más allá del puntaje.

La/os estudiantes en la actualidad valoran y aplican con mucha motivación las experiencias de enseñanza-aprendizaje que facilita su comprensión a través de formatos creativos y la utilización de todas las herramientas que ahora la web tiene disponible a través de las diferentes plataformas tecnológicas.

d) Experiencia: Implementar Servidor Virtual.

Carrera: Ingeniería en Telecomunicaciones

Asignatura: Seguridad de Redes

Objetivo: Que cada estudiante implemente su propio servidor web como laboratorio para programar, diagnosticar y analizar. Utilizando como guía la grabación de la clase y su propio equipo.

La forma tradicional de dictar esta asignatura requería la presencia en laboratorio de docentes y estudiantes empleando las PCs de laboratorio. Se requerían varias sesiones, mínimo 12 horas, para completar la implementación presencialmente.

La segunda forma fue permitir la grabación, con dispositivo del estudiante, de la instalación para que cada estudiante la replicara en la PC asignada en laboratorio. Las horas necesarias se redujeron a 8.

La tercera forma, fue utilizar la aplicación de video conferencia con grabación en la nube, y emplear los equipos de los estudiantes, Las horas necesarias se redujeron a 3, y estos servidores virtualizados se encuentran más disponibles para experiencias fuera del laboratorio.

Además de la reducción del tiempo, se logró mayor disponibilidad de la herramienta para estudiantes incrementando su confianza en el manejo de estos entornos. Se incrementó la asistencia y participación y mejoraron las calificaciones.

Al utilizar una mejor calidad de grabación de la experiencia, es posible replicar la misma de forma adecuada. Al emplear sus propios equipos, mejora sus habilidades sobre los mismos y la confianza en el manejo de nuevas tecnologías.

1.6. Reflexiones finales y lecciones aprendidas de la enseñanza híbrida.

De acuerdo con el Banco Internacional de Desarrollo (BID, 2018), existen cuatro ingredientes clave para lograr el éxito en la educación híbrida:

- a) Nuevas pedagogías, competencias y perfil docente.** En este marco, la formación permanente del docente es una de las principales respuestas “en la dualidad de la educación híbrida es una oportunidad para optimizar qué hacer en el tiempo presencial y qué hacer en el tiempo remoto” (Viñas 2021, pg. 8), continuando con la reflexión en la misma página, destacan que “las tecnologías deberán aprovecharse para hacer la experiencia de los estudiantes más atractiva y capturar su interés por aprender, y estar enmarcados en el trabajo de aprendizaje profundo y significativo”.
- b) Plataformas y contenidos.** Es otra de las claves para gestionar una educación semipresencial que responda a las necesidades de los estudiantes, estos dos años de trabajo en educación semipresencial han puesto en evidencia que la base no solo es

contar con plataformas, sino, hacer que éstas sean interactivas y que el material educativo disponible para desarrollar contenidos esté adecuadamente dosificado, organizado con las adaptaciones y flexibilización curricular necesaria y que esté disponible para los estudiantes.

- c) *Equipamiento y conectividad.* A nivel institucional es un problema que puede resolverse, pero a nivel estructural tiene que ver con las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes, esta brecha continúa siendo un reto por resolver en nuestro país al igual que en los demás países de América Latina, para conseguir una educación híbrida que sea equitativa y sostenible.
- d) *Datos y seguimiento de estudiantes.* Continúa siendo un desafío la gestión de la información en muchas de las instituciones de educación superior en Bolivia. Es importante la implementación de un software que permita generar reportes según todas las categorías de análisis necesarias, para realizar el acompañamiento, principalmente educativo a aquellos estudiantes que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad. Estas experiencias han demostrado que no solo se trata de poner en marcha modelos híbridos, sino que es urgente pensar en el acompañamiento que los estudiantes requieren.

Ciertamente, no hay un porcentaje del tiempo que la educación sea presencial y otro que indique que debe ser virtual; por ello, cada docente ha organizado el desarrollo de su asignatura teniendo en cuenta qué contenidos pueden desarrollarse mejor de manera presencial y/o virtual. Como sea que esta semipresencialidad sea organizada, claro está que la virtualidad ha llegado para quedarse, “para quienes están acostumbrados a la presencialidad, las plataformas educativas o las aulas virtuales antes fueron vistas como repositorio de materiales, hoy no es necesario pensarlas como espacios de intercambio, donde el rol del estudiante adquiere un protagonismo mayor y también hay que interpelarlo de otra manera” (Kleep, 2020).

Todo lo expuesto en este breve análisis de enseñanza semipresencial deja en evidencia, no solo la desigualdad del desarrollo digital en comparación a otros países, sino también refleja los riesgos de su escaso avance, pues casi todos los retos que aún hay que enfrentar están relacionados con la brecha tecnológica de los estudiantes.

Al respecto, un estudio realizado por el BID (2018) sobre las telecomunicaciones y la economía digital, reveló que América Latina y el Caribe necesita modernizar la gobernanza de sus telecomunicaciones para reducir la brecha digital, en ese sentido, la enseñanza semipresencial desarrollada en este periodo solo ha respaldado esa afirmación realizada hace más de seis años.

La conectividad a internet es lo que se constituye en el escenario central para el desarrollo de una educación híbrida. Queda claro que la accesibilidad a internet es una condición necesaria para una educación híbrida de calidad. Por tanto, debiera pensarse en una política pública potente centrada en el acceso a internet como espacio de igualdad de oportunidades a una educación de calidad, pues el tema neurálgico cuando se habla de accesibilidad a la educación superior híbrida es el acceso a internet. Si el sector periurbano y rural continúa sin tener acceso a internet, se seguirán ampliando las inequidades en la educación superior.

Adicionalmente, la capacitación docente ha demostrado ser otro eje central para la implementación de la enseñanza híbrida. Tanto la experiencia de la USFX, como la de la UCB, muestran que éste siempre es un factor decisivo para lograr calidad en los aprendizajes; más aún en modalidades semipresenciales, híbridas y que utilizan a las TIC como un recurso indispensable para lograr el desarrollo de competencias.

1.7. Referencias.

- Banco Interamericano de Desarrollo (2018) Estudio del BID insta a América Latina y el Caribe a modernizar la gobernanza de las telecomunicaciones para reducir la brecha digital. *Formacion continua, comercio y justicia*. <http://bit.ly/3THQOzi>
- Constitución Política del Estado. Art. 35 de febrero de 2009. (Bolivia)
- Decreto Supremo 4314, Gaceta oficial de Bolivia (2020). <http://bit.ly/3TDKfh2>
- Decreto Supremo 4404, Gaceta oficial de Bolivia. (2020). <http://bit.ly/3GmG8mq>
- Kleep (2020). El aprendizaje virtual llegó para quedarse. Comercio y Justicia Editores. <http://bit.ly/3EEKNDK>
- Ley N° 1293 (2020). Ley para la Prevención, Contención y Tratamiento de la Infección por el Coronavirus (COVID -19) 1 de abril de 2020. <http://bit.ly/3tVoZZX>
- Ministerio de Salud y Deportes. Noticia. Bolivia mantiene letalidad del 2,7 en segunda y tercera ola. <https://www.minsalud.gob.bo/>
- Ministerio de Salud y Deportes de Bolivia, (2022). Covid: Hasta la fecha se aplicaron 15.214.382 dosis, Casos Positivos Llegan a 33 y viruela símica tiene 229. <http://bit.ly/3ULCBTg>
- Resolución Ministerial 001/2021 (2021) Ministerio de Educación. Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional. <http://bit.ly/3TLy69l>
- Unidad de Estadística USFX (en prensa). Boletín Estadístico Institucional Universidad Mayor, Real y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca
- Viñas, M. (2021). Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia. Plures (12), e027. En Memoria Académica. <http://bit.ly/3Gs5y27>
- Yapu, M., & Apaza O., (2021). Jóvenes universitarios, nuevas tecnologías y desigualdad. *Revista Ciencia y Cultura*, 25(46), 11-38.

CAPÍTULO 2

LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS UNIVERSITARIOS EN BRASIL

Márcia Lopes Reis

*Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Sede Bauru -
UNESP*

Ana Maria de Albuquerque Moreira

Ana Sheila Fernandes Costa

Carmenísia Jacobina Aires

Universidade de Brasilia - UnB

José Luis Bizelli

*Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Sede Araraquara -
UNESP*

Nonato Assis de Miranda

Universidade Municipal de São Caetano do Sul - UMSCS

Marina Soligo

Universidade Paulista - UNIP

CAPÍTULO 2:

LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS UNIVERSITARIOS EN BRASIL

Márcia Lopes Reis

Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Sede Bauru - UNESP

Ana Maria de Albuquerque Moreira

Ana Sheila Fernandes Costa

Carmenísia Jacobina Aires

Universidade de Brasília - UnB

José Luis Bizelli

Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Sede Araraquara - UNESP

Nonato Assis de Miranda

Universidade Municipal de São Caetano do Sul - UMSCS

Marina Soligo

Universidade Paulista - UNIP

*“Caminante, son tus huellas el camino y nada más.
Caminante, no hay camino se hace el camino al andar”
(Antonio Machado, 1875-1939)*

2.1. Introducción.

¿Qué tipo de gestión educativa es adecuada para los programas formativos híbridos universitarios? ¿Cómo funcionan los programas formativos híbridos? ¿Qué distinciones conllevan? ¿Qué los hace distintos de los modos presenciales, híbridos y remotos? Reflexionar bajo esas preguntas, en el contexto de Brasil, representa el objetivo central de este capítulo inspirado por el epígrafe que trata de una construcción en proceso. Desde esa condición se trata: desde las prácticas de un cierto hibridismo en la cultura tecnologizada hasta la formación de redes sociotécnicas, las ausencias de reglamentaciones para su estructuración y reglas de funcionamiento y las imposiciones de una estructura a lo largo de los dos últimos años que han resultado en esos programas formativos llamados ‘híbridos’ en Brasil.

Para empezar, es necesario conocer el contexto de esa reflexión. Pasados los dos años de aislamiento social por la pandemia del Sars - COVID 19, los modos de conceptualización del hibridismo en la educación interactuarían con el escenario de la sociedad informática (Schaff,

1978), sociedad del conocimiento (Lojkine, 1995), sociedad en red (Castells, 1999) o sociedad interconectada (Moran, 2000), entre otros modos de comprensión de esas complejas relaciones de este siglo. Efectivamente, algunas acciones educativas han cambiado de modo estructural, pues se trata de prácticas culturales que resultan dinámicas. Para Gohn (2001, p. 30), por ejemplo, “la cultura siempre aparece asociada a los procesos de cambio y transformación social, como una mola propulsora de los cambios sociales”.

Ocurre que estos cambios sociales se han implantado de forma muy intensa y rápida y parecen haberse agravado en su intensidad y profundidad, como respuesta a los tiempos de aislamiento social que vivimos. De hecho, el escenario de globalización vivido, que puede confirmarse por el hecho de que hemos asistido al cierre de las primeras instituciones educativas casi simultáneamente con la decisión gubernamental de aislamiento social en Brasil, impone un nuevo ritmo a la gestión educativa que, cada día, tiene un nuevo dato. Esta característica, agravada en estos tiempos, ha hecho que sea necesario adaptarse y revisar constantemente lo que está sucediendo. Al fin y al cabo, a veces, cuando el poder de decisión no es lo suficientemente rápido, algunas decisiones se aplican cuando esa decisión ya no tiene sentido. Así, el diseño de los programas formativos híbridos lleva las huellas de las decisiones tomadas para responder a las demandas que parecen caracterizarse por la descentralización.

En el ámbito de la educación, Bullock y Thomas (1997) y Fiske (1996a, 1996b), entre otros, habían entendido que sólo localmente sería posible promover la gestión de las instituciones educativas y los procesos de enseñanza y aprendizaje de los que son responsables. Así, tenemos otra característica importante de este proceso: los programas formativos híbridos serían una de las posibles respuestas implementadas de manera incipiente y precaria y sin las debidas regulaciones para su estructuración y funcionamiento, como se observará en el caso de Brasil.

2.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida.

La educación híbrida o blended learning, en inglés, es una de las mayores tendencias en educación del siglo XXI. Aunque el término blended learning haya surgido en los Estados Unidos, alrededor de la década de 1960, en Brasil, la educación híbrida no se da hasta 2014, a partir de la organización de un grupo de experimentos realizados por el Instituto Península y la Fundación Lemann. En este grupo participaron 16 profesores de 4 estados de Brasil (Rio Grande do Sul, Minas Gerais, São Paulo y Rio de Janeiro). En el proceso, las propuestas de este modelo, basadas en estudios ya realizados, se aplicaron a través de retos que llevaron a los profesores a reflexionar sobre el desarrollo de los estudiantes (Bacich, Tanzi Neto y Trevisani, 2015).

Pero ¿qué significa esto? Híbrido significa mixto, mezclado, combinado (Moran, 2015). En la práctica, significa unir las modalidades de educación presencial y online con el uso de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TIC) que ya están incorporadas en la vida cotidiana de la mayoría de los estudiantes, ya sea en la educación básica o en la superior. Sin embargo, la educación híbrida no es lo mismo que la educación a distancia (EAD). Aunque todavía existe confusión sobre este tema, sobre todo por el uso generalizado de

diferentes medios de enseñanza – aula remota o aprendizaje a distancia – frente a la pandemia de Covid-19, es importante aclarar que los términos no son sinónimos.

La educación a distancia es una modalidad de enseñanza a partir de la cual se da la mediación didáctico-pedagógica de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se produce con el uso de las TIC, con personal cualificado, con políticas de acceso y con seguimiento y evaluación compatibles. Esta modalidad de enseñanza está prevista en el artículo 80 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), Ley Federal nº 9.394, del 20 de diciembre de 1996, y regulada y caracterizada, recientemente, a través del Decreto nº 9.057, del 25 de mayo de 2017, como una modalidad educativa específica, diferenciada y paralela a la educación presencial, forma sustantiva de oferta educativa (Brasil, 2022). En este caso, los estudiantes y los profesionales de la educación desarrollan actividades educativas, aunque estén en lugares y tiempos diferentes (Brasil, 2017). Es decir, se trata de una modalidad de enseñanza específica, con una concepción didáctico-pedagógica propia que implica contenidos, actividades, evaluación, funcionamiento y todo un diseño pensado y adecuado para la EAD.

A diferencia de la EAD, la educación híbrida permite la combinación de lo presencial con lo online y puede incluir la realización de actividades presenciales (clases, prácticas de laboratorio y de campo), así como abarcar la realización de otras actividades a distancia en perspectiva asincrónica como la lectura de textos, las videoclases, los podcasts, entre otros (Souza et al., 2019; Novais, 2017; Castro et al., 2015). Por lo tanto, se observa que "Híbrido es un concepto rico, apropiado y complicado. Todo se puede mezclar, combinar, con sabores muy diferentes". (Moran, 2015, p. 26).

Aunque existe claridad sobre lo que es la EAD y la educación híbrida, respecto a la regulación de este método, se observa que la EAD tiene apoyo legal, mientras que la educación híbrida, hasta ahora, no. Lo que existe es un dictamen del Consejo Nacional de Educación (CNE) – Dictamen CNE/CP nº 14, aprobado el 5 de julio de 2022 – que analiza el tema. Por lo tanto, es evidente que no hay intención de regular esta práctica. Más efectivamente "[...] la CNE entiende que no debe regular estrictamente este enfoque, pero sí indicar las pautas generales en la materia, abriendo el campo a las innovaciones metodológicas." (Brasil, 2022, p. 9).

Hay varias razones para la no regulación. Sin embargo, se entiende que la educación híbrida no debe ser tratada como una nueva modalidad de enseñanza, como ocurre con la educación presencial y a distancia. Por cierto, vale la pena señalar que la dicotomía entre educación presencial y a distancia, en Brasil, no es una cuestión nueva, es un tema que ganó protagonismo en la escena nacional con la aprobación de la LDB de 1996. Artículo 80, Título VIII: Disposiciones generales – contiene algunas disposiciones sobre la enseñanza a distancia. Estas determinaciones legales no fueron suficientes para iniciar una escalada hacia la oferta de cursos a distancia, porque se remitían a futuras normativas.

Desde entonces, se observaron sucesivos decretos reglamentarios del artículo 80 de este dispositivo legal con miras a regular la educación a distancia como modalidad de enseñanza. Desde la perspectiva del CNE, este proceso

[...] terminó generando, por antinomia e indebidamente, la caracterización de una modalidad presencial para identificar la oferta sustantiva y general, definida por la LDB como de asistencia obligatoria, tanto para el nivel de

Educación Básica, en los términos del inciso VI del artículo 24 de la LDB, como para el nivel de Educación Superior, en los términos del § 3 del artículo 47 de la LDB. (Brasil, 2022, p. 7).

Esta rigidez del control de la asistencia presente en la enseñanza presencial exigirá necesariamente la ruptura de paradigmas para la implantación de procesos híbridos de enseñanza y aprendizaje. En vista de sus características flexibles sobre tiempos y espacios, es necesario emprender esfuerzos a favor de la reinterpretación del concepto de asistencia, "[...] que va más allá de la presencia física del estudiante en los ambientes de las IES (Instituciones de Educación Superior), generando la necesidad de instrumentos diversificados y apropiados para su medición y cómputo en el curso realizado por el estudiante para la consolidación del aprendizaje escolar". (Brasil, 2022, p. 7, añadidos nuestros).

En cierto modo, la pandemia del covid-19 obligó a los educadores brasileños, aunque no exclusivamente, a aprender a lidiar con la alternancia de momentos de enseñanza presencial y a distancia. Evidentemente, fue una práctica forzada que representó un reto extra para estos profesionales, pero también una gran experiencia de aprendizaje. Pero esta fase ha terminado, y ya no hay cómo lidiar con la improvisación; es necesario proponer directrices para guiar los procesos híbridos de enseñanza y aprendizaje con el fin de superar la fase de emergencia que estuvo presente en el período pandémico.

Es conveniente destacar que el hibridismo no se combina con la rigidez legal, por lo tanto, la idea es que no tenemos una tercera modalidad de enseñanza sino un proceso de enseñanza y aprendizaje mediado, especialmente, por las TIC para orientar la labor docente. Se supone que este proceso apoyará "[...] una actividad docente fuertemente orientadora, capaz de desarrollar competencias, trascendiendo las actividades sólo en el aula, es decir, el aulismo basado en la memoria del alumno y la enseñanza autodeterminada por proyectos pedagógicos conservadores." (Brasil, 2022, p. 8) En la perspectiva de la comisión del Consejo Nacional de Educación, compuesta para discutir la educación híbrida en Brasil, el modelo híbrido tiende a ampliar los espacios de aprendizaje, así como las posibilidades de construcción del conocimiento a través de prácticas e interacciones a distancia entre alumnos y profesores, y de los alumnos entre sí, haciéndolos motivadores y más dinámicos, inspirando el proceso de aprendizaje continuo, creando medios para el aprendizaje continuo y permanente.

2.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida. Ventajas e inconvenientes detectados.

La elección teórica para el análisis de los programas formativos en modo híbrido como uno de los cambios sociales y culturales resultantes del período de aislamiento social puede representar un conjunto de ventajas y desventajas. Algunos de estos resultados parecen acercarse a los desafíos que enfrentan las formas de apropiación de las tecnologías tal como se ha producido desde el advenimiento de la propia escuela moderna – inspirada en el modelo de fábrica. Desde entonces, se observa que algunos cambios resultan de factores externos o del contacto con otros grupos sociales y culturales, otros parecen ser producto de una dinámica interna de la propia sociedad, grupos o instituciones de modo que, en su vida

cotidiana, los sujetos van formando y también produciendo nuevos comportamientos recreando, así, la cultura general, en un movimiento retratado por el epígrafe de este capítulo. Para Darnton (2010, p. 38), "los grandes acontecimientos permiten la reconstrucción social de la realidad, la reordenación de las cosas tal y como son, para que ya no se vivan como dadas, sino como deseadas, según lo que se piensa que deben ser".

La condición de autonomía como construcción colectiva presenta la primera ventaja, dada la importancia que asume la vida cotidiana a través de una acción colectiva competente y responsable, superando ambigüedades, contradicciones y conflictos. La desventaja parece ser la ausencia de lineamientos, principios y estrategias que harían inocuas y hasta contraproducentes las normas y reglamentos, ya que limitan la participación y la creatividad necesarias para la construcción social que se da sin una planificación previa.

Dadas las condiciones para ampliar las bases del proceso de toma de decisiones, mediante la construcción de la autonomía de las instituciones educativas, hay un alcance más allá de los límites de la propia institución. Como se verá en los ejemplos del siguiente ítem, las decisiones se vuelven más amplias y complejas al tener en cuenta múltiples aspectos que constituyen relaciones sociales (y organizativas) y articulan diversos grupos de interés. El inconveniente sería la limitada división de poderes que a menudo impide la necesaria expansión en estos procesos formativos híbridos.

El carácter bidireccional y la interdependencia de la construcción de la autonomía de las organizaciones educativas al implementar formas híbridas de formación representan otra de las ventajas de este proceso. La desventaja sería la falta de entendimiento recíproco entre los líderes de los sistemas y los líderes de las organizaciones educativas y entre estos y la comunidad escolar: ¿qué elementos de las modalidades remota y presencial deberían formar parte de este tipo de aprendizaje híbrido? Esta definición es relevante porque, a partir de estos consensos, se producirá la división de responsabilidades, entre otras condiciones para implementar, consolidar y compartir la modalidad híbrida de formación.

El sentido de complementariedad de la autonomía y la heteronomía representa una ventaja porque la autonomía significa una capacidad relativa de sus propios objetivos y metas, considerando el contexto con el que interactúa. Dada la amplitud del alcance que alcanzan las modalidades híbridas, la interdependencia entre los distintos segmentos parece ser una característica de las organizaciones sociales a la hora de implementar cambios en sus procesos, incluidos los educativos. Así, la heteronomía, es decir, la determinación externa de estos objetivos debe estar presente en las prácticas de gestión. La desventaja en este aspecto tiende a ser el desequilibrio de fuerzas que impide la construcción de la autonomía definida por Barroso (1996, p. 186) como "el resultado del equilibrio de fuerzas en una escuela dada, entre los diversos detentores de influencia – externos".

La condición de autonomía, necesaria para los procesos de implementación del modo híbrido de formación, exige prácticas de mediación. Como consecuencia de los conflictos, contradicciones y tensiones del propio proceso de aprender a trabajar de forma compartida – característica de las formas híbridas –, el ejercicio de la práctica de la autonomía implica la necesidad de mediación para equilibrar intereses diversos. El inconveniente sería la ausencia de una mirada a la organización y su contexto en busca de una situación de "ganar-ganar", o sea, que todos los segmentos involucrados vean reconocidas y satisfechas sus necesidades más importantes, contribuyendo así a una efectiva educación de calidad.

En la construcción de la autonomía, en las circunstancias de la aplicación de los modos de enseñanza y aprendizaje, los procesos de manifestaciones contradictorias representan una ventaja. Para la dirección, estos momentos forman parte del proceso diario que incluye el conocimiento de los esfuerzos de cada segmento involucrado en las prácticas escolares y el reconocimiento de las tendencias, las cuales son condición para el correcto encaminamiento del escenario analizado. El inconveniente estaría en desconocer la legitimidad de estas manifestaciones, anulándolas con el pretexto de hacer más objetiva la práctica de la gestión.

Del mismo modo, si se compara con las prácticas presenciales o a distancia, la modalidad híbrida también requiere la construcción de una autonomía que implica la rendición de cuentas. Promover la responsabilidad de un grupo de individuos requiere que hayan asumido sus funciones y compromisos y que se comprometan con ellos, condición que ayuda a afrontar los contratiempos y las dificultades, especialmente en un escenario de falta de regulación. Es precisamente esta falta de estandarización de los procedimientos en el modo híbrido de enseñanza y aprendizaje lo que representaría una desventaja para la construcción de la autonomía como responsabilidad.

Esta responsabilidad puede ser comprendida como uno de los medios de prestación de cuentas a distintos sectores y grupos de interés de la sociedad presente en las prácticas educativas. Si la gestión es compartida y participativa, estos modos de control, como los procesos de rendición de cuentas, aparecen como una ventaja de este proceso. La desventaja sería la falta de claridad sobre los roles a desempeñar cuando el modo de interacción con la sociedad se produce de diferentes maneras y utilizando reglas que se han adaptado precariamente a este modo híbrido hasta ahora desconocido.

Esta autonomía construida en el contexto de los modos híbridos parece tener como ventaja, además, la condición de expresión de la ciudadanía, a partir de la interacción y la reorganización de las prácticas de formación. El conjunto de deberes y derechos parece revisarse en estas prácticas y nos encontramos con un proceso de toma de decisiones que impregna la calidad y el alcance de los cursos de formación implementados. La desventaja, una vez más, parece ser la ausencia de procedimientos que permitan hacer un seguimiento o una evaluación para saber lo poco que se ha aprendido en esta modalidad híbrida. A menudo, a nivel local, bajo el liderazgo del director, hacer visibles estos procedimientos es más apropiado para los objetivos deseados.

Reconocer la autonomía como un proceso que no se limita a la escuela forma parte de este aprendizaje necesario. Se trata de un movimiento de articulación entre las macro esferas y las microesferas cuyas condiciones deben demostrarse como formas pedagógicas de construir esta autonomía. Así, la legislación y todo lo que de ella se deriva debe estar en constante diálogo con el entorno escolar para que estas formas de regulación y normativización tengan sentido. La desventaja estaría precisamente en la condición de los profesores o de los estudiantes que no se involucran lo suficiente, aprovechando el vacío normativo al tratarse de modalidades híbridas de formación.

2.4. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza híbrida. Retos y problemáticas para la gestión.

Descritas las ventajas y desventajas de esta forma de promover la enseñanza y el aprendizaje en el contexto universitario, los análisis de esta realidad desde las perspectivas más amplias de la enseñanza híbrida parecen tocar temas relacionados con el avance y la evolución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en la sociedad contemporánea. Como apuntan algunos teóricos que analizan los cambios educativos, desde el Informe Coleman (1966), se sabe que, en educación, estos ocurren 'a posteriori'. Esto ha dado lugar a que las transformaciones educativas se produzcan tras la consolidación en otros ámbitos. Así, aunque los sistemas educativos de algunos países e instituciones educativas no siempre siguen o implementan estrategias para seguir las innovaciones provenientes de otros sectores, es innegable que existe un esfuerzo por avanzar en el uso de nuevas estrategias y metodologías relacionadas con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Es importante destacar que la toma de decisiones sobre el uso de las tecnologías en la educación no es una acción que se produjo exclusivamente con la llegada de la pandemia de Covid-19. Sin embargo, es notorio que este acontecimiento impactó a escala mundial, provocando reacciones inmediatas en diferentes grupos de interés de la sociedad. Así, dada la urgencia de algunas acciones – entre ellas, la reorganización de las aulas de forma presencial a remota – los factores y consecuencias que se derivan de ella parecen estar siendo comprendidos a lo largo de este proceso. Nuevamente, se puede notar el sentido del epígrafe utilizado en el caso de Brasil: hay un modo de gestión adecuado que se está construyendo mientras se incorporan los cambios.

Además de las universidades, las instituciones y los sistemas educativos de todo el mundo han vivido un *shock* provocado por la pandemia del COVID-19 que, además de generar inseguridad de diversa índole, ha reducido las oportunidades educativas. Para muchos estudiantes, la convivencia con la pandemia supuso una pérdida de conocimientos y habilidades previamente adquiridos. Los primeros análisis de este proceso, conocidos como "crisis de aprendizaje" (Banco Mundial, 2022), han dado lugar a un aumento significativo de los niveles de abandono escolar. Estos efectos – especialmente identificados entre los estudiantes de regiones y clases vulnerables – han profundizado la desigualdad educativa, especialmente en ciertos países, como Brasil.

Este agravamiento de las condiciones de enseñanza y aprendizaje cuando se analiza de forma más global, más allá de la enseñanza superior, parece entenderse por el modo de gestión de las estrategias y metodologías de enseñanza a distancia adoptadas. Desde la adecuación de prácticas docentes que pasan por el nuevo contexto, en la búsqueda de la involucración de los estudiantes y la promoción del aprendizaje. Así, desde el contexto de la crisis sanitaria provocada por la pandemia del Covid-19, en un contexto de distanciamiento social, se crearon prácticas y experiencias pedagógicas para buscar la adecuación a un contexto inédito hasta entonces. Estas acciones afectan directamente a la gestión porque se refieren a las condiciones y los medios para superar las dificultades que se presentaron en el periodo, así como para crear otras propuestas innovadoras para el sector educativo. La educación híbrida representa una de estas acciones.

Los desafíos y problemas en el proceso de implementación de la educación híbrida pueden ser tratados como resultado de una propuesta amplia cuyas características, por la indefinición – ni presencial, ni a distancia – pueden resultar en pérdidas de aprendizaje para los estudiantes. Así, el mayor desafío parece ser la implementación de diferentes formas, estrategias, técnicas y materiales en aulas con características de la modalidad presencial y la remota, intercaladas. En esta perspectiva, esta nueva forma de enseñar y aprender, que aún no ha sido regulada como modalidad educativa, tiene como eje rector la integración de la enseñanza tradicional presencial y la enseñanza en online, apoyada en las tecnologías de la información y la comunicación. Estas prácticas educativas tienden a la apropiación de estas prácticas exitosas de ambas formas – presencial y online – para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje

Entre los retos, estaría esta condición de “enseñanza semipresencial” que combina actividades a distancia y presenciales que provocan cambios en las formas de enseñar y aprender para los que no se ha tenido una formación inicial (o continua) adecuada. Hay que señalar que este modelo de enseñanza y aprendizaje se estaba experimentando de forma vivencial. Sin embargo, tras el periodo de aislamiento debido a las imposiciones de la pandemia de COVID 19, para reducir los daños generalizados causados por el cierre de los centros educativos, la modalidad híbrida se ha convertido en una opción predominante. De este modo, parte del proceso exige la presencia de los sujetos, lo que pone de manifiesto un conjunto de dificultades para volver a la “normalidad”. ¿De qué “normalidad” estamos hablando? Las instituciones han creado sus propias rutinas adaptando sus formas de trabajo, mezclando actividades presenciales y a distancia, normalmente en línea. De este modo, los conocimientos específicos sobre los roles de los sujetos (profesores, alumnos, personal técnico-administrativo y directivos), las metodologías apropiadas, los criterios de evaluación, entre otros aspectos que desafían el día a día de las instituciones educativas de diferentes niveles en Brasil, se ponen de manifiesto en esta “enseñanza híbrida” aunque sin la normativa necesaria.

Entre las perspectivas, el cambio en la “cultura escolar” que tiene como locus privilegiado el espacio del aula y la centralidad en el papel del profesor y del alumno parecen representar una fuerte tendencia. Por lo tanto, se requieren nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, basadas en la autonomía de profesores y alumnos mediada por las tecnologías, distribuidas de forma desigual por la sociedad brasileña. La formación para estas otras configuraciones necesarias suele ser responsabilidad de la dirección a nivel local. Esto se debe a que organismos centrales como el Ministerio de Educación – al optar por no regular la enseñanza híbrida como una modalidad más – se exime de estas responsabilidades. El hecho es que este tipo de educación requiere una infraestructura física y, al mismo tiempo, la existencia de entornos virtuales de aprendizaje, funciones que son responsabilidad de los organismos públicos centrales, intermedios y locales. A este respecto, cabe señalar que la responsabilidad de las infraestructuras está directamente relacionada con los niveles y etapas a los que se refieren: en el nivel básico, la promoción de las condiciones estructurales se divide entre los municipios y los estados. En el caso de la educación superior, el nivel federal sería el responsable de esta tarea. La excepción serían las instituciones estatales y municipales de educación superior: en estos casos, los estados y municipios, además de cumplir con sus obligaciones con la educación básica, se han comprometido – por decisión propia – a asumir también esta función: mantener y subvencionar, con personas e infraestructura física y material, sus universidades.

Aún en términos de perspectivas de cambio en la "cultura escolar", el trabajo colaborativo para la construcción del conocimiento, a través de la oportunidad de profesores y alumnos de intercambiar conocimientos en el entorno virtual, parece ser una de las perspectivas de la educación híbrida. Aunque hayan regresado al aula, la práctica de participar en "lives", grupos de estudio a distancia, reuniones de formación a distancia, grabación de actividades en las plataformas (evitando parte de las impresiones de los materiales didácticos), entre otros comportamientos aprendidos durante el período de aislamiento social, tienden a definir los desafíos y perspectivas para la gestión de la educación híbrida.

2.5. Algunas experiencias de interés.

Las experiencias que se relatarán deben ser consideradas teniendo en cuenta la complejidad del sistema universitario en Brasil, evidenciada por su heterogeneidad y desigualdad. Por lo tanto, se trata de instituciones de educación superior heterogéneas en su composición, por áreas de formación y por diferentes tipos de instituciones. También se observa un sistema muy complejo por la diferenciación de los modelos administrativos, la gobernanza, los estilos de liderazgo, la estructura organizativa y la gestión universitaria. La desigualdad se observa en las condiciones de acceso, permanencia y formación, tanto para los alumnos como para la contratación de profesores y personal técnico-administrativo.

Entendido de esta manera, se relatarán dos experiencias de interés que representan distintas etapas de la modalidad híbrida en las prácticas de gestión de la educación superior: la primera describe temas fundamentales de las discusiones que permean la regulación de los procesos híbridos en una institución de educación superior pública de administración federal. En el segundo informe, se relata la gestión de la aplicación de la modalidad híbrida en los grupos de estudio registrados en la principal agencia de financiación de la investigación – Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) con énfasis en la formación de "colectivos híbridos" (Latour, 1994). Por sus interfaces con las funciones de enseñanza, investigación y extensión en las instituciones de educación superior en Brasil, estas experiencias aparecen como relevantes en la vivencia de procesos como la formación de redes en las que lo presencial y lo remoto se mezclan creando algo innovador en las prácticas educativas.

En el primer caso, las discusiones llevadas a cabo por una de las sesenta y nueve (69) universidades públicas federales parecen representativas por la forma en que se están apropiando y sistematizando las cuestiones relacionadas con el modo híbrido de realización de las prácticas educativas. Así, cuatro grandes dimensiones suelen ser fundamentales y comunes a la gestión de estas organizaciones en la implantación de la educación híbrida: (I) la planeación, (II) la infraestructura, (III) la capacitación y formación continua del personal docente, (IV) la evaluación y la regulación. En el centro de la articulación de estas dimensiones estaría la responsabilidad social de las instituciones de producir conocimiento y formar con calidad. La planeación trae consigo el reto de articular un concepto de educación híbrida en los documentos que guían la organización y el funcionamiento de las instituciones y los cursos de pregrado: el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y los Proyectos Pedagógicos de Cursos (PPC). En este aspecto, es fundamental la alineación del concepto de educación híbrida con la misión, los objetivos y las metas institucionales, así como con las políticas de formación de grado y posgrado, que incluyen, esencialmente, las políticas curriculares. La educación híbrida

debe consolidarse en el plan de estudios de cada curso, implicando ejes educativos, componentes curriculares, carga de trabajo y proceso de evaluación. Un punto central en este debate es la asociación entre híbrido e innovación. La pregunta que guía esta discusión es: ¿de qué manera y con qué mecanismos la educación híbrida permitirá avanzar en la innovación de las políticas curriculares, permitiendo una mayor interacción, autonomía de los estudiantes e interdisciplinariedad?

La implantación de esta modalidad híbrida en las políticas curriculares implica cambios en las dimensiones de gestión. En la dimensión de la infraestructura, por ejemplo, están los retos que se plantean para la operatividad de la educación híbrida: los entornos virtuales de aprendizaje, los recursos tecnológicos y la producción de materiales didácticos. En este aspecto de la experiencia de una discusión institucional sobre la modalidad de enseñanza híbrida, las experiencias relatadas en relación con la enseñanza a distancia de emergencia, adoptada en la pandemia del Covid 19, mostraron que el apoyo institucional en infraestructura y tecnologías apropiadas es esencial. Sin embargo, también llegan a la necesidad de formación (inicial y continuada) del profesorado para abordar los recursos de enseñanza y aprendizaje que permiten las tecnologías digitales como mediación didáctica de las actividades presenciales y no presenciales integradas en un plan de curso. Dutra et al. (2021) destacan que la experiencia de utilizar nuevas prácticas pedagógicas de enseñanza a distancia de emergencia ha implicado una transformación cultural en la enseñanza universitaria y que este movimiento tiende a seguir creciendo. Sin embargo, exige que se invierta en la formación y el perfeccionamiento de los profesores en la aplicación de las tecnologías digitales. También añaden que el centro del proceso está en la dimensión pedagógica más allá del uso de las tecnologías como simples herramientas equivalentes a los recursos materiales utilizados hasta entonces.

En esta experiencia de discusiones de carácter organizativo, el proceso de evaluación y regulación permea la autoevaluación institucional, contemplando los objetivos institucionales, la infraestructura que representan los recursos adoptados, el acceso a las tecnologías y el desempeño de los estudiantes en la educación híbrida, sin perder de vista la calidad de la formación académica. Estos debates indican que habría sido la enseñanza a distancia de emergencia (de 2020 a 2022) el factor que provocó la ruptura de las culturas académicas "históricamente arraigadas". En un movimiento dialéctico, también se habría producido una resistencia al uso "masivo" de las tecnologías digitales asociadas a la práctica pedagógica en la enseñanza superior.

Teniendo en cuenta este recuento de las discusiones de estos movimientos para la implementación del modo híbrido de enseñanza, la posibilidad de formar un ecosistema de enseñanza que tenga como centro el aprendizaje autónomo de los estudiantes parece ser el núcleo del debate. Este es el mayor desafío para la gestión de las instituciones educativas, observando el perfil de los estudiantes, las fortalezas y debilidades existentes en el escenario institucional descrito en la Tabla 1.

Cuadro 1: Fortalezas, debilidades y desafíos para la gestión en la implementación de un nuevo ecosistema educativo con híbridos.

Fortalezas	<ul style="list-style-type: none"> · Aprendizaje institucional y pedagógico con enseñanza remota de emergencia · Fortalecimiento de los instrumentos y mecanismos de planificación institucional · Ampliación del uso de tecnologías digitales en la docencia · Organización del trabajo pedagógico desde una perspectiva diferente, más centrada en la autonomía del alumno · Utilización de sistemas electrónicos de gestión docente
Debilidades	<ul style="list-style-type: none"> · Incertidumbre en el contexto económico, político y social · Posibles limitaciones presupuestarias · Sistemas de comunicación interna y externa
Desafíos	<ul style="list-style-type: none"> · Sostenibilidad · Diversidad · Innovación · Responsabilidad social

Fuente: Datos agregados por los autores.

Como resultado de este marco, las posibilidades de regulación del modo híbrido tienden a impregnar los análisis de los escenarios en los que esta forma de práctica parece haber existido incluso antes del periodo de aislamiento. Se trata de las redes de grupos de estudio e investigación ubicadas en las instituciones de educación superior que van más allá de estos límites precisamente por la condición híbrida de la implementación.

Las redes de grupos de estudio e investigación son una experiencia relevante de la modalidad híbrida implantada en el periodo anterior a la pandemia y parecen haberse reforzado como referente de esta modalidad de estructuración y funcionamiento. Organizado como una red de investigadores registrados en el Consejo Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico (CNPq), el Directorio de Grupos de Investigación de Brasil es un proyecto desarrollado desde 1992. Constituye una base de datos actualizada por los responsables de estos grupos con información sobre las actividades desarrolladas y en desarrollo. Internamente, en cada uno de los 37.640 grupos registrados de las diferentes áreas de conocimiento, según Censo (2016) del CNPq, de forma continua, presentan dinámicas muy relevantes en las que la tecnología representa una herramienta decisiva.

El carácter estratégico de las tecnologías en este modo híbrido de constitución de grupos de investigación, registrado en el CNPq, se reporta a partir de tres factores: la formación de colectivos híbridos (Latour, 1994); las prácticas interdisciplinarias (Berger, 1972) y la redistribución de las dinámicas de poder (Bourdieu, 2002) que surgen de estas nuevas configuraciones. Inicialmente, hay que señalar que estos grupos están estructurados de manera que las reuniones presenciales y la modalidad a distancia se intercalan en un amplio proceso de intercambio de conocimientos. Así, las reuniones a distancia nunca sustituirían por completo a las que se celebran con cierta frecuencia en una de las instituciones que forman parte del grupo. De hecho, parece haber una complementariedad que diferencia a estos equipos de profesores/investigadores de las "redes sociotécnicas" en las que el ser humano representaría sólo un nodo de esta estructura no lineal. La apertura a nuevos componentes sería otra característica importante para que estos grupos se conviertan en espacios fértiles para la viabilidad, producción y circulación del conocimiento en un contexto de

configuraciones sociales emergentes. Como estos lugares son configuraciones del espacio territorial y del ciberespacio, Levy (1999), al analizar la cibercultura, cita cuatro formas de relación de estos lugares tradicionalmente ocupados por las instituciones – espacios territoriales – y el ciberespacio: analogía, sustitución, asimilación y articulación. El propio autor considera la articulación como la forma necesaria para mejorar la ciudad, flexibilizar los contactos, dinamizar los procesos como estrategia para compensar "la lentitud, la inercia, la rigidez indeleble del territorio por su exposición en tiempo real en el ciberespacio" (Levy, 1999, p. 195). Se potencia, de esta manera, la participación de profesores y alumnos cuya diversidad se puede observar por las prácticas interdisciplinarias que esta estructura de grupos de investigación promueve.

Al igual que los análisis anteriores de las experiencias de implantación de las modalidades híbridas en las instituciones de educación superior, las prácticas interdisciplinarias no serían exclusivas ni una innovación surgida de este momento histórico de implantación de la modalidad híbrida. Es sabido que el pensamiento interdisciplinario – en la ciencia y en la educación – tuvo como uno de sus hitos decisivos el I Seminario Internacional sobre Pluridisciplinariedad e Interdisciplinariedad, celebrado en la Universidad de Niza, en 1970. En este seminario, además de la propuesta de profundizar en la discusión teórica y la aplicación de estos dos términos – pluri e interdisciplinariedad – se acuñó por primera vez el término "transdisciplinariedad". Desde entonces, la comprensión de estos posibles diálogos entre las disciplinas parece retomar la presentación de Piaget (1972) titulada "La epistemología de las relaciones interdisciplinarias" en la que considera que los diferentes grados de estas relaciones darían fe de la propia naturaleza y especificidad de la interdisciplinariedad. La modalidad híbrida – al promover condiciones más favorables para el intercambio de conocimientos incluso para aquellos colectivos que, por diferentes razones, se vieron impedidos de participar en actividades presenciales de estudio e investigación – parece hacer de la interdisciplinariedad una de las características predominantes en la constitución de los grupos de investigación registrados en el Directorio de Investigación. En estos "colectivos híbridos" cabe destacar la clasificación elaborada por Berger (1972, p. 23 - 24):

Disciplina: conjunto específico de conocimientos que tiene características propias en cuanto a la enseñanza, la formación, los mecanismos, los métodos y los materiales. Multidisciplinar: yuxtaposición de diversas disciplinas, a veces sin relación aparente entre ellas, como la música, las matemáticas y la historia. Pluridisciplinar: yuxtaposición de disciplinas más o menos vecinas en el ámbito del conocimiento, como en el campo específico, las matemáticas y la física, o en el ámbito de la literatura, el francés, el latín y el griego. Interdisciplina: interacción entre dos o más disciplinas, que puede ir desde la simple comunicación de ideas hasta la integración mutua de los conceptos rectores, la epistemología, la terminología, la metodología, los procedimientos, los datos y la organización de la investigación y la enseñanza relacionadas con ellos. Un grupo interdisciplinar está compuesto por personas que han recibido formación en diferentes áreas de conocimiento (disciplinas), cada una de las cuales tiene sus propios conceptos, métodos, datos y términos. Transdisciplina: poner en marcha una axiomática común en un grupo de disciplinas, por ejemplo, la antropología, considerada como "la ciencia del hombre y sus obras".

Teniendo en cuenta que la modalidad híbrida favorece la interacción de diferentes sujetos en diferentes tiempos y espacios, sin superponer la modalidad presencial a la remota, buscando

entrelazar diferentes formas de comunicación y construcción de conocimiento, los grupos de investigación registrados en el CNPq representan una experiencia relevante.

2.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la organización y gestión institucional de la enseñanza híbrida.

Al analizar la modalidad híbrida en los diferentes espacios de educación superior, como una de las prácticas que se ha implementado y planificado simultáneamente, la evaluación parece ser uno de los aspectos fundamentales para las reflexiones finales. En parte, porque al tratarse de la modalidad híbrida como algo que va más allá de la alternancia de procesos consolidados de las prácticas educativas tradicionales (y presenciales) y los programas de educación a distancia – igualmente reconocidos y legitimados desde la Universidad Abierta (1971) –, la comprobación de que se están alcanzando los objetivos parece ser uno de los mayores retos. La evaluación representaba uno de los aspectos de estas dos modalidades que cuestionaban las prácticas de gestión: “¿Qué estamos haciendo? ¿Cómo lo hacemos? ¿Para qué lo hacemos? ¿Por qué lo hacemos?”

El reto se acentúa aún más cuando se observa que esta forma "innovadora" de práctica educativa conlleva efectivamente el significado del concepto de innovación. Descrito por Schumpeter (1961) como una "destrucción creativa", en la que las viejas tecnologías son continuamente sustituidas por otras más nuevas, el modo híbrido también tendría algunos factores que agravarían la resistencia o la adhesión sin reflexión. Se sabe que las innovaciones exigen algunos cambios en la "cultura organizativa" (Motta, 1999; entre otros) para los que es necesario buscar el consenso de un grupo, la formación para su uso o incluso construir la coherencia entre los procesos y la puesta en común de los resultados esperados y cómo se inferirán. Tal vez, por esta razón, el concepto de innovación de la tercera edición del Manual de Oslo (OCDE, 1997, p. 55) sea más apropiado, ya que entiende la innovación como

la implantación de un producto (bien o servicio) nuevo o significativamente mejorado, un proceso o un nuevo método de comercialización o un nuevo método organizativo en las prácticas empresariales, la organización del lugar de trabajo o las relaciones exteriores.

La evaluación parece poner de manifiesto uno de los retos más relevantes, ya que el 2,3% de los cursos a distancia del país alcanzaron la nota máxima en el Examen Nacional de Evaluación de la Educación Superior (ENADE, por sus siglas en portugués), frente al 6,2% de los cursos presenciales. Se observa que ambas modalidades han presentado bajos índices de efectividad de los objetivos propuestos. Por lo tanto, la dirección parece tener el reto de construir formas de medir y juzgar los resultados cuando se implementan estas prácticas híbridas de educación

Las reflexiones sobre los diferentes aspectos de la cultura organizativa tocarían también la dinámica del poder y la gobernanza: en la modalidad híbrida, la organización de las rutinas y los procesos al diferenciarse tanto de la educación presencial como de la educación a distancia remite a los otros modos posibles de funcionamiento de estas relaciones. Se trata de la diferenciación de la modalidad híbrida – casi sin precedentes – ya que, hasta entonces, existía

una estructura de funcionamiento distinta para la modalidad presencial y otra para la educación a distancia.

El reto parece estar – inicialmente – en entender este momento. Conocer este modo de prácticas educativas institucionalizadas resultantes del periodo post-pandémico requiere una mirada al interior de estas organizaciones. Dentro de las estructuras universitarias, la posibilidad optimizada de las prácticas interdisciplinarias, por ejemplo, muestra un cambio de la jerarquización a una dinámica de relaciones de poder colaborativas y menos verticales. Las prácticas interdisciplinarias, de alguna manera, crean tensiones y conflictos que pueden analizarse desde dos dimensiones: la centralización y la descentralización.

En la primera dimensión, los cambios en las relaciones de poder se producen de arriba a abajo, expresados por un documento impositivo en el que la dirección general de la institución define qué acciones se llevarán a cabo y cómo se evaluarán. Los mismos sujetos tienden a planificar, ejecutar y controlar los resultados que se van a conseguir. Desde la perspectiva de la descentralización, se implementan nuevas formas de participación que se orientan desde la base de estructuras organizativas basadas en el sentido de pertenencia, la autonomía y el vínculo social.

En los diferentes grupos de investigación registrados en el CNPq se observa, a pesar de la necesidad de aprobación de la dirección de la Universidad para su registro, un proceso descentralizado de gestión de estos equipos que difiere de los modos tradicionales de ejercicio del poder. La participación de estudiantes de diferentes niveles de titulación, la alternancia en el liderazgo, los encuentros presenciales y/o a distancia que se intercalan parecen caracterizar que la modalidad híbrida de las prácticas educativas en la educación superior tiende a diferenciar, sobre todo, las relaciones de poder.

En medio de los hallazgos y evidencias del análisis de las experiencias vividas, como parte de esta reflexión, podríamos preguntarnos: ¿habría un modo de "gestión híbrida" de los diferentes procesos educativos o sólo tendríamos una gestión de "modo híbrido"? La reflexión sobre esta cuestión remite a la diferenciación institucional que configuraría las nuevas formas de gestión, y por tanto de ejercicio del poder. Así, la complejidad de las interacciones, la diversidad de profesores y técnicos, el mayor alcance de los estudiantes, la intensificación del uso de las tecnologías de la información y la comunicación, la formación de redes posibilitadas por la accesibilidad parece explicar parte del movimiento hacia la construcción de la hibridez en Brasil. Así, parece haber una trayectoria que se construye – al andar – hacia la apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación o tecnologías del poder para el ejercicio cotidiano de la práctica directiva.

De la misma manera que algunos principios de las teorías científicas de la gestión fueron adaptados o modificados para la formación en gestión escolar contemporánea, la preocupación por las cuestiones teóricas y metodológicas de esta preparación para la práctica en la modalidad híbrida tiende a reforzar la formación continua. En parte, este énfasis en la formación continua de los directivos acentúa las prácticas alternas de los sistemas de formación presencial y a distancia: en su mayoría, los sujetos que desempeñan estas funciones tienden a seguir administrando las organizaciones como lo hacían antes de estos cambios estructurales. Cuando se hace evidente que la modalidad híbrida va más allá de la alternancia o cruce de lo presencial y lo remoto, dadas las nuevas configuraciones de las prácticas educativas, pensar en políticas de formación que puedan optimizar las experiencias exitosas y

analisarlas a la luz de las teorías emergentes podría representar un aporte relevante de este capítulo. Desde las discusiones que permean en una institución de educación superior cuando se presenta la intención de regular la modalidad híbrida en algunos cursos o disciplinas hasta la existencia de la hibridez en la red de grupos de investigación, la innovación parece estar, sobre todo, en las nuevas dinámicas de gestión.

2.7. Referencias.

- Bacih, L., Tanzi Neto, A., Trevisani, F.M. (2015). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Penso.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 167-189.
- Brasil. Lei no 9.394, de 19 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. <http://bit.ly/3EDYZYY>
- Brasil. Decreto no 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. <http://bit.ly/3geHN2M>
- Brasil. Parecer CNE/CP Nº: 14, de 5 de julho de 2022. Propõe Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior. Brasília-DF: CNE, 2022.
- Berger, G. (1972). Conditions d'une problématique de l'interdisciplinarité. *L'Interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités*. Paris: UNESCO/OCDE, 21-24.
- Bourdieu, P. (2002). *O poder simbólico*. Bertrand Brasil.
- Bullock, A., Thomas, H. (1997). *Schools at the center: a study of decentralization*. Routledge.
- Carol, J., Colfer, P., Capistrano, D. (1996) *The politics of decentralization*. The World Bank.
- Castells, M. (2005) *A sociedade em rede* (Vol. 1, No. 6). São Paulo: Paz e terra.
- Castro, E. A., Ribeiro, V. C., Soares, R., de Sousa, L. K. S., Pequeno, J. O. M., & Moreira, J. R. (2015). Ensino híbrido: desafio da contemporaneidade? *Projeção e docência*, 6(2), 47-58.
- CNPq. (2021) Censo do Diretórios dos Grupos de Pesquisa. CNPq.
- Coleman, J. S. (1996) *Equality of educational opportunity*. U. S. Government Printing Office.
- Darnton, R. (1990) *O beijo de Lamourette*. Companhia das Letras.
- Dutra, J., Rodrigues, J., Afrânio, N., Santarém, E., Groschke, A., Saboia, R., & Lopes Netto, D. (2022). Gestão Universitária na Pandemia da Pandemia da Covid-19: Ensino Remoto, Capacitação Tecnológicas e Mudanças Culturais. *Práticas em Gestão Pública Universitária*, 6(1), 182-207.
- Fiske, E. (1996) *Decentralization of education: politics and consensus*. The World Bank.
- Latour, B. (1994) *Jamais fomos modernos* (Trad. C. I. da Costa). Editora 34. (Trabalho original publicado em 1991).
- Levy, P. (1993) *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento da era da informática* (Trad. C. I. da Costa). Editora 34.

- Lojkine, J. (1995). *A revolução informacional*. Cortez.
- Moran, J. (2015). Educação híbrida: um conceito-chave para a educação. En L. Bacih, A. Tanzi Neto, F. de Mello Trevisan, (Orgs.) *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. (pp. 27-46). Penso.
- Motta, P. R. (1999). *Transformação organizacional: a teoria e a prática de inovar*. Qualitymark.
- Novais, I. de A. M. (2017) *Ensino híbrido: estado do conhecimento das produções científicas no período de 2006 a 2016*. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá.
- OCDE (1997). *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Manual de Oslo: diretrizes para a coleta de dados sobre inovação* (3ª. Ed.). FINEP.
- Schaff, A. (1995). *A sociedade informática*. Brasiliense.
- Schumpeter, J. A. (1961). *Capitalismo, Socialismo e Democracia*. Editora Fundo de Cultura.
- Souza, T.M., Chagas, A.M., & Anjos, R.C. (2019). Ensino híbrido: Alternativa de personalização da aprendizagem. *Revista Com Censo*, 16(6), 55-66.

CAPÍTULO 3

LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS UNIVERSITARIOS EN CHILE

María Verónica Leiva G.

Matías Benavides

Franco Guidi P.

Hery Segovia E.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

CAPÍTULO 3:

LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS UNIVERSITARIOS EN CHILE

María Verónica Leiva G.

Matías Benavides

Franco Guidi P.

Hery Segovia E.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

3.1. Introducción.

Durante el año 2020, producto de la crisis sanitaria por COVID-19, los sistemas educativos de todo el mundo han debido enfrentar uno de los momentos más complejos de las últimas décadas: cerrar las puertas de sus instituciones formadoras para evitar así un mayor contagio y muertes.

Lo anterior demandó la implementación de una educación virtual a las Instituciones de Educación Superior que, dependiendo de los niveles de tecnología que poseían y la rapidez con que abordaron la nueva modalidad educativa, organizaron la docencia de forma sincrónica, asincrónica o mixta. Así, se mantuvo el proceso formativo en la Educación Superior por largo tiempo, hasta que se vacunara a la población para volver a la presencialidad. Sin embargo, esto no fue posible tan rápidamente, ya que antes de brindar una educación totalmente presencial, se transitó por la aplicación de una modalidad híbrida de educación.

El presente capítulo tiene por objetivo presentar y valorar la presencia que tienen en las Instituciones de Educación Superior los programas formativos híbridos, entendiéndose estos como aquellos que combinan, de una manera equilibrada, procesos presenciales con actividades de e-learning, y que producto de la pandemia por COVID-19 comenzaron a tener más presencia y a instalarse de forma definitiva en algunas universidades, pues la experiencia fue valorada positivamente por el profesorado, el estudiantado y los gestores universitarios.

Lo anterior debido a que implementar una educación híbrida nos da la posibilidad de repensar la educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje para diversos territorios. A su vez, es un desafío para la docencia implementar esta modalidad de educación, ya que es necesario capturar la atención, motivación y el interés del estudiantado por aprender con la tecnología. Asimismo, es una adaptación para los profesores pensar en la tecnología como herramienta de apoyo en lugar de concebirla solo como repositorios de información o contenidos.

A continuación, se presenta una revisión desde las normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida, considerando la realidad actual y perspectivas de su enseñanza, con sus ventajas, inconvenientes, retos y problemáticas para, finalmente, mostrar la experiencia de dos universidades chilenas y concluir con algunas reflexiones que se arriban sobre la gestión de los programas formativos híbridos en universidades chilenas.

3.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida.

En Chile, la Educación Superior se encuentra normada por la Ley 21.091 que define los principios generales, la orgánica institucional y los mecanismos de regulación de financiamientos asociados a la creación, mantenimiento y acreditación de la calidad de instituciones de formación profesional y técnico profesional (Ministerio de Educación, 2019).

A partir de dicha Ley, y de sus artículos 2º letras b) y d), es posible sostener de manera general “que no hay restricciones para implementar en este nivel proyectos educativos que consideren la prestación de los servicios de cualquier manera que sea remota y que no requiera la presencia física de los estudiantes en un aula” (Cifuentes y Guerra, 2021, pág.2).

No obstante, a lo establecido en la Ley 21.091, lo anterior debe complementarse con las normas sobre aseguramiento de la calidad de la educación superior. El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior que se encuentra integrado por: “el Ministerio de Educación, a través de la Subsecretaría de Educación Superior, el Consejo Nacional de Educación, la Comisión Nacional de Acreditación y la Superintendencia de Educación Superior” (Ministerio de Educación, 2019, pág. 35), que define dentro de sus objetivos: el desarrollo de políticas que promuevan la calidad, inclusión y equidad; la gestión de los antecedentes necesarios para el funcionamiento del sistema y la adecuada transparencia; la acreditación de las instituciones de educación superior autónomas; y la fiscalización del cumplimiento de las normas establecidas que rigen a la educación superior (Ministerio de Educación, 2020).

Para el logro de los fines propuestos se crea la Comisión Nacional de Acreditación, organismo autónomo, que tiene como función “evaluar, acreditar y promover la calidad de las Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica y de las carreras y programas que en ellos se ofrecen” (Ministerio de Educación, 2020, pág. 3).

Respecto de lo anterior, es necesario enfatizar que la Comisión tiene la responsabilidad de definir mecanismos, estándares y procedimientos para la evaluación de la educación superior tanto a nivel institucional como de cada uno de los programas, por lo tanto, los procesos de acreditación pueden ser otorgados diferenciadamente a la institución respecto de sus programas en cantidad de años.

Con el fin de estructurar el proceso anterior, se han definido las siguientes áreas de acreditación: gestión institucional, docencia de pregrado, docencia de postgrado, investigación y vinculación con el medio. Asimismo, para cada una de estas áreas existen criterios normativos generales para instituciones que imparten programas en modalidad presencial, a los que se añaden criterios específicos para aquellas instituciones que imparten educación en modalidad virtual o híbrida. En el cuadro 1 se exponen los criterios específicos para estas instituciones de acuerdo con cada una de las áreas de acreditación:

Cuadro 1: Criterios para la acreditación de instituciones que imparten programas en modalidad virtual y combinada

Gestión institucional	
Criterio	Consideraciones para modalidad virtual o híbrida
Estructura y organización institucional	<p>La estructura institucional considera dentro de sus definiciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La entrega de soporte adecuado para la enseñanza y el aprendizaje. • Mecanismos de administración y gestión de procesos docentes. • La entrega de soporte socioafectivo para el proceso de enseñanza y aprendizaje. • La administración de soporte técnico y mantenimiento de medios. • Reglamentos asociados a las características de la modalidad virtual. • Normativas que definen derechos y deberes de los estudiantes en modalidad virtual o híbrida. • Información sobre carga académica de sus programas y monitoreo de su desarrollo. • Mecanismos para el aseguramiento de la calidad en modalidad virtual.
Gobierno institucional	<ul style="list-style-type: none"> • La institución posee instancias de toma de decisiones formales en su orgánica respecto del desarrollo de programas en modalidad virtual o híbrida en concordancia con el proyecto institucional. • Se consideran dentro de estas instancias aspectos como el diseño instruccional, la gestión, administración y recursos requeridos.
Selección, contratación, evaluación y perfeccionamiento de personal directivo académico y administrativo	<ul style="list-style-type: none"> • Dentro de los criterios de contratación se consideran dimensiones específicas para el desarrollo de programas en modalidad virtual o híbrida. • Existen políticas de formación que permiten al personal atender los requerimientos tecnológicos y metodológicos para su implementación.
Planificación, ejecución y control de recursos materiales y financieros de la institución	<ul style="list-style-type: none"> • La Universidad cuenta con infraestructura tecnológica que garantiza calidad, continuidad y eficiencia en la implementación de programas • Existen mecanismos para la gestión y actualización de: infraestructura; recursos físicos, virtuales y materiales; y sistemas de control y seguridad para cada una de las áreas involucradas. • Existen políticas que garantizan la disponibilidad continua de servicios informáticos y conectividad de calidad. Se realiza un monitoreo continuo de la calidad de estos servicios. • Se incluye en la planificación económica y financiera la modalidad virtual o híbrida asegurando la viabilidad del proyecto.
Diagnóstico, planificación,	<ul style="list-style-type: none"> • Se señala dentro de los propósitos de la institución la implementación de programas en modalidad virtual o híbrida.

seguimiento y ajuste de las prioridades de desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Los planes de desarrollo institucional consideran la formación virtual o híbrida dentro de sus líneas de desarrollo. • Los planes indican metas e indicadores cuantitativos y cualitativos para el aseguramiento de la calidad. • Los planes consideran la cobertura geográfica en la que se enmarca la formación virtual o híbrida. • Utiliza mecanismos formales y sistemáticos de evaluación y monitoreo de sus procesos y resultados asociados a estas modalidades.
Disponibilidad de información	<ul style="list-style-type: none"> • La institución cuenta con la información resultante de los programas en modalidad virtual o híbrida, la cual es utilizada para la toma de decisiones y la mejora continua.
Docencia de pregrado	
Criterio	Consideraciones para modalidad virtual o híbrida
Provisión de programas en las distintas sedes	<ul style="list-style-type: none"> • La docencia de pregrado considera el rol de mediador del docente en las diversas metodologías de enseñanza. • Cuenta con políticas para definir oferta de programas de acuerdo con criterios técnicos, físicos, de infraestructura, institucionales, entre otros. • Cuenta con mecanismos para asegurar la calidad de las carreras que ofrece en modalidad virtual o híbrida. • Presentan mecanismos que apunten al logro del perfil de egreso. • Cuenta con una política respecto del número mínimo y máximo de estudiantes que puede inscribir en cada una de las asignaturas.
Proceso de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> • La institución cuenta con, al menos, un modelo instruccional para la modalidad virtual que es conocido por la comunidad en general. • El/los modelo/s son coherentes con el proyecto educativo y los principios y valores institucionales. • Cuenta con un entorno virtual de aprendizaje que responde a los requerimientos del modelo instruccional. • Dispone de mecanismos efectivos, eficientes y seguros para la evaluación de aprendizajes de estudiantes. • Cuenta con mecanismos para la evaluación y seguimiento del nivel de logro de aprendizajes de sus estudiantes, identificación de estos y prevención del plagio. • Facilita mecanismos de comunicación compatibles con las exigencias de los periodos académicos.
Dotación académica y docente.	<ul style="list-style-type: none"> • La institución cuenta con una estructura docente adecuada y personal técnico adecuado. • Aplica políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad para la implementación de programas en modalidad virtual o híbrida en el reclutamiento y renovación de la planta docente. • Cuenta con políticas o mecanismos para la evaluación, seguimiento, perfeccionamiento y renovación de la dotación docente o de tutores. • Desarrolla procesos de perfeccionamiento docentes que se asocian específicamente a temáticas vinculadas a la docencia virtual y/o híbrida.

Estudiantes: progresión, servicios, seguimiento de egresados:	<ul style="list-style-type: none"> • Cuenta con mecanismos de inducción y acogida para sus estudiantes asociados a la apropiación de plataforma y metodologías de la modalidad virtual y/o híbrida. • Dispone de apoyo técnico, académico y socioafectivo para sus estudiantes en modalidad virtual o híbrida. • Dispone mecanismos para satisfacer requerimientos de servicios a los estudiantes que participan virtualmente. • Cuenta con una plataforma informática que garantiza continuidad y seguridad en la entrega del servicio educativo. • La información es accesible para los estudiantes a través de la plataforma institucional.
Uno de resultados de la investigación para mejorar la calidad de la docencia	<ul style="list-style-type: none"> • La universidad incentiva y evidencia los aportes de investigación y desarrollo en la modalidad virtual, particularmente en los ámbitos de aprendizaje y retención de los estudiantes, diseño de materiales digitales, entre otras, comprendiendo los desafíos particulares que dichas modalidades implican en los indicadores del logro de los aprendizajes.
Docencia de posgrado	
Dotación académica	<ul style="list-style-type: none"> • Cuenta con una estructura académica que responde a las necesidades de enseñanza, apoyo y retroalimentación de las modalidades virtuales o híbridas. • Cuenta con mecanismos para el aseguramiento de calidad respecto del reclutamiento, evaluación, seguimiento, perfeccionamiento y renovación de la planta académica. • En los procesos de perfeccionamiento académico se abordan aspectos vinculados a la docencia virtual o híbrida.
Vinculación a áreas de investigación y desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Dispone de mecanismos y recursos para garantizar el acceso a actividades de investigación e innovación.
Investigación	
Vinculación con la docencia de pre y posgrado	<ul style="list-style-type: none"> • Cuenta con una política institucional y mecanismos de difusión internos y externos de la investigación con la docencia de pre y postgrado, en todas sus modalidades
Vinculación con el medio	
Política institucional de vinculación con el medio	<ul style="list-style-type: none"> • Cuenta con políticas y mecanismos mediante los cuales dialoga con el medio local, nacional y/o internacional para promover la implementación de soluciones vinculadas a los programas en modalidad virtual o híbrida. • Cuenta con políticas y mecanismos claros y específicos para la generación de actividades de vinculación con el medio asociadas a los programas en modalidad virtual o híbrida.
Vinculación de estas actividades con las funciones de docencia	<ul style="list-style-type: none"> • Cuenta con políticas y mecanismos para garantizar la participación de los estudiantes de programas en modalidad virtual o híbrida.

Fuente. Adaptado de (Comisión Nacional de Acreditación, 2022)

En consideración de los criterios y estándares expuestos, aquellas instituciones que imparten programas en modalidad virtual o híbrida pueden optar a la acreditación institucional por una cantidad de años que será determinada por el nivel de desarrollo o logro obtenido en cada una de las áreas evaluadas.

Para el caso de las Instituciones Profesionales (IP) o Centros de Formación Técnica (CFT), se considera la misma normativa excluyendo aquellos criterios asociados a las áreas de Docencia de posgrado e Investigación.

Por último, es relevante señalar que esta normativa aplica específicamente para procesos de acreditación, por lo que las directrices respecto de las características, requisitos y estructura que debe poseer un programa formación en modalidad híbrida suelen estar normadas por la misma institución.

3.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida: Ventajas e inconvenientes detectados.

Es sabido que uno de los efectos de las medidas implementadas para el control de la pandemia de COVID-19 en el año 2020, fue la suspensión de las clases presenciales y su reemplazo por su realización en modalidad online, a través de plataformas de acceso remoto. Posteriormente, y cuando se iniciaron paulatinamente los procesos de vacunación a la población para contrarrestar los efectos del COVID-19, se comienza a transitar a un proceso educativo híbrido, que combinaba distintas maneras de organización de las actividades educativas y el trabajo autónomo, de forma presencial y remota.

Esta experiencia educativa, bajo modalidad híbrida, demostró, después de todo el ajuste tecnológico, acceso a internet, contar con dispositivos y plataformas, que dicha educación funciona y podría extenderse después del término de la pandemia y de las medidas restrictivas de movilidad. Se transforma en un modo de impartir la educación en sus distintos niveles, considerando, además, el avance que se ha tenido en lo tecnológico para dar cabida y potenciar la educación virtual e híbrida, ampliando su espectro posible de estudiantes (Cifuentes y Guerra, 2021).

En Chile, en el año 2021 de un total de 157 Instituciones de Educación Superior, 44 imparten carreras en modalidad e-learning, lo que corresponde a un 6% de total de la oferta educativa en ese nivel. Además, en este mismo año 2021, se produjo un aumento significativo en la matrícula de primer año en carreras que se impartían bajo una modalidad a distancia, con un alza de 68,6% (SIES, 2021). Con ello, se observó un mayor interés por ingresar a la educación superior por parte de grupos etarios mayores: la matrícula de primer año de las personas sobre 30 años registró un crecimiento de 42%, llegando a representar el 20% del total de alumnos nuevos (SIES, 2021). Esto, podría explicarse por las condiciones dadas por la pandemia por COVID 19, que dan una oportunidad a este nuevo perfil de estudiante para estudiar y actualizarse a través de la educación superior, principalmente a través de los programas con modalidad a distancia.

Es importante señalar que la educación híbrida surge a partir de la necesidad inminente de responder, a través de las tecnologías, a la necesidad de desarrollar un espacio educativo común donde converjan estudiantes que están presencialmente y otros virtualmente, con la

finalidad de llevar a cabo un proceso de enseñanza y de aprendizaje que promueva el logro de los objetivos de forma flexible, dinámica e inclusiva (BID, 2020).

Por tanto, la modalidad híbrida combina la educación presencial y remota a través de distintos medios tecnológicos como plataformas de aprendizaje en línea, distribuyendo tareas entre una modalidad y otra (Guaman, Villarreal, y Cedeño, 2020). Sin embargo, implementar un proceso educativo bajo esta modalidad requiere:

- Marcos normativos que regulen internamente en las Instituciones de Educación Superior el funcionamiento de los programas híbridos. Si bien, en Chile, la Ley N° 20.091 del 2018, como se indicó anteriormente, no plantea restricciones para implementar en la Educación Superior programas educativos de forma remota, estos para su acreditación deben cumplir con los criterios establecidos por la Comisión Nacional de acreditación. De esta forma, se busca asegurar la calidad de la educación impartida bajo esta modalidad, desde infraestructura tecnológica, planificación, implementación, cargas docentes, creditaje de los currículos en función de una formación que puede deparar mayor tiempo de trabajo autónomo por parte de los estudiantes y preparación pedagógica de los docentes.
- El diseño de una estructura curricular bajo esta modalidad, que permita el logro de los objetivos de aprendizaje desde una definición curricular dinámica que articula instancias de trabajo virtual sincrónico, asincrónico y presencial, permitiendo el desarrollo de trayectorias de aprendizaje con la utilización de diversas tecnologías digitales para tales efectos. Lo anterior, conlleva especificar resultados de aprendizajes en una planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje que permita seguir una ruta formativa previamente establecida.
- Infraestructura y recursos tecnológicos disponibles en las Instituciones de Educación Superior que permitan dar igualdad de oportunidades a los estudiantes en el acceso a dispositivos, salas con equipamiento para la virtualidad, plataformas entre otros.

Al respecto, y con la experiencia desplegada en contexto de pandemia, en lo que respecta a una educación híbrida, se han erguido como ventajas:

- La transformación de Instituciones de Educación Superior, que originalmente contaban con precarias estrategias digitales, métodos de enseñanza tradicionales, mínimo desarrollo de las TIC y escasa oferta online.
- La posibilidad de internacionalización de los programas formativos, al permitir la matrícula de estudiantes de cualquier parte del mundo, que pueden acceder a una formación de educación superior que permite estar conectados con otras culturas, contextos y desarrollos del conocimiento, en una modalidad a distancia y con algunos periodos específicos y acotados presenciales, ofreciendo oportunidades a estudiantes que no pueden afrontar la presencialidad en un 100%.
- El fortalecimiento de la co-docencia internacional, al compartir una asignatura con académicos destacados de la disciplina en las clases que se imparten en un determinado programa.
- El quiebre de fronteras educativas exclusivas a un territorio, que implica un programa formativo bajo una modalidad solo presencial.
- La innovación en la docencia, debido a que un proceso educativo híbrido invita a la innovación en la planificación, estructura y evaluación del proceso de aprendizaje, generando nuevas alternativas de formación con enfoques mixtos que combinen lo presencial y lo remoto.

- El impulso a las instituciones de educación superior, para construir opciones de continuidad de formación a distancia, lo que obliga a una mayor articulación entre actores clave para el desarrollo de conocimientos, tecnología y modernización de las currícula, recursos y equipamiento.
- Incremento en los niveles de conectividad y la disposición de nuevas herramientas y recursos digitales en las Instituciones de Educación Superior.

Dentro de los Inconvenientes detectados en una educación híbrida podemos señalar:

- Exceso de exigencias en la formación y capacitación docente para la enseñanza con modalidad virtual.
- Insuficiencia de recursos materiales y tecnológicos para la enseñanza en la virtualidad.
- La interacción y la retroalimentación, fundamentales en el proceso de aprendizaje, se tornan más complejas que un ambiente educativo de exclusiva presencialidad.
- La organización y coordinación del profesor para mantener la atención y participación de un aula compartida en presencialidad y virtualidad, sin descuidar a los que están en virtualidad que son menos visibles.

3.4. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza híbrida. Retos y problemáticas para la gestión.

La implementación de programas de formación híbrida inicia en Chile sus primeras experiencias alrededor de los años 2000, con aplicaciones en el desarrollo de algunas asignaturas específicas en instituciones de educación superior (Barrera y Santander, 2005; Mendiburo & Reininger, 2011). Con el paso del tiempo, la implementación de modalidades de formación e-learning y 'b-learning' ha ido profundizando su integración en los distintos programas dada su efectividad demostrada en el logro de resultados de aprendizaje (Concha y López, 2022; Nass, et al., 2017). Sin embargo, pese a su creciente y progresiva ampliación a programas de diplomados y formación de pregrado y posgrado, las investigaciones desarrolladas sobre su implementación se han fundado en el estudio de casos aislados que no permiten, necesariamente, la generalización de sus resultados.

Respecto de la gestión de programas de educación virtual, Lasso, et al. (2017) realizan un análisis del estado del arte de su implementación a nivel internacional, evidenciando tres categorías coincidentes en la gestión de modelos educativos. En primer lugar, observan que, en la mayor parte de las instituciones analizadas, los docentes que son tutores de los cursos son quienes diseñan, acompañan y evalúan su desarrollo. En segundo lugar, en todos los casos se utilizan herramientas tecnológicas para el diseño de los cursos, las que cumplen un rol mediador en la publicación de contenido y la interacción entre docentes y estudiantes. Por último, se reconoce un componente de diseño instruccional, dado que, en cada caso, se observa que existe una articulación entre las herramientas tecnológicas y su uso para el aprendizaje. Por otra parte, el estudio evidencia que no se observan categorías asociadas a los equipos que asumen el diseño, a las relaciones pedagógicas de los modelos de diseño de cursos con el modelo institucional y a la actualización de los procesos y la investigación en el diseño de cursos.

A nivel nacional, Costa, et al. (2019) analizan la implementación institucional de la modalidad 'b-learning' en carreras de pregrado de tres universidades a partir de seis categorías relevantes: visión institucional, cultura tecnológica, gestión de la calidad y evaluación de la

enseñanza-aprendizaje, apoyo financiero, apoyo técnico-pedagógico y reconocimiento institucional.

Respecto de la visión institucional, evidencian que en dos de las tres universidades analizadas el desarrollo de dispositivos híbridos o 'b-learning' no estarían declarados dentro de su ideario institucional ni de sus lineamientos estratégicos. Lo anterior redundaría en una falta de claridad observada respecto de la comprensión de las distintas modalidades de formación y sus cualidades e implicancias. Sin embargo, pese a esta ausencia, la necesidad de construir una visión compartida respecto de estas modalidades es visto como un requisito esencial, siendo considerada dentro de las proyecciones institucionales en las universidades que no las poseen.

En la contraparte, la única universidad que cuenta con una articulación estratégica respecto de la formación en estas modalidades señala, dentro de sus líneas estratégicas, acciones específicas para disponer de los recursos requeridos para su adecuada implementación. Esta integración se ve reflejada en la orgánica institucional, ya que existen unidades que trabajan conjuntamente. En este caso, una unidad asociada a procesos docentes y la otra a la integración de las tecnologías en la formación, para el desarrollo de acciones que aseguren la calidad y la mejora continua de los procesos formativos en modalidad híbrida.

En relación con la cultura tecnológica, el ingreso de la tecnología es identificado por parte de los participantes del estudio como una presión externa que obliga a las instituciones a integrarlas dentro de los programas de formación, en omisión de aquellos beneficios que pudiesen tener para el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Sobre la gestión de la calidad y evaluación de la enseñanza, se observa que en dos de las tres universidades los participantes perciben que ésta se vincula a la aplicación de mediciones estandarizadas externas que presionan por la incorporación de las tecnologías. Esto, al igual que en la categoría anterior, invisibiliza las potencialidades que su integración pudiese tener para el aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, se observa un malestar respecto del proceso de definición poco participativa de estos criterios por parte de la institucionalidad a cargo de los procesos de acreditación.

En el caso de la tercera universidad analizada, se reconocen procesos sistematizados de evaluación de la modalidad de formación híbrida, lo que permite, a partir del análisis interno de resultados de aprendizajes, generar acciones de mejora y hacer un seguimiento a la implementación de las mismas. La ausencia de datos es otro de los aspectos mencionado en las otras dos instituciones, ya que se señala como un foco de incertidumbre y de poca claridad respecto del desempeño de estas modalidades.

En relación con el apoyo financiero, los autores indican que en las tres instituciones los recursos a destinar para el desarrollo de programas de modalidades híbridas dependen de las Vicerrectorías académicas. En dos de las tres universidades, la implementación de modalidades híbridas se desarrolló a partir de presiones desde unidades específicas que fueron aventurándose y promoviendo su aplicación, mientras que, en la tercera universidad, la inquietud por la instalación de nuevas modalidades de formación fue intencionado, principalmente, "desde arriba hacia abajo".

El apoyo técnico-pedagógico ha sido una de las mayores complejidades en términos de inversión de recursos y gestión de desarrollo profesional. Al igual que en las categorías anteriores, solamente una de las tres universidades estudiadas (que coincide con aquellas que ha desarrollado lineamientos institucionales) implementa un acompañamiento a los docentes

basado en la mejora de procesos pedagógicos y técnicos. En las otras dos instituciones, la formación docente se centra en apoyar a los docentes y estudiantes en el uso adecuado de las diversas plataformas y en certificar que los docentes cumplan con la carga y desarrollo de las acciones definidas para el proceso formativo, más que un análisis de las metodologías o estrategias utilizadas por los mismos y su nivel de impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Respecto de esta categoría, la universidad que cuenta con lineamientos institucionales señala que el acompañamiento docente es un aspecto clave para el éxito de su proceso formativo, el que brinda a través de estrategias diversificadas para responder a las múltiples necesidades de sus profesores, tanto pedagógicas como técnicas. Como un foco crítico en este aspecto se señala la posibilidad de poder comprometer de mejor forma a los docentes a honorarios en los procesos de perfeccionamiento, ya que su participación suele ser irregular.

En las tres instituciones analizadas la incorporación a estas modalidades constituye un aspecto relevante en la valoración para acceder a la jerarquización académica. También se identifican premios y reconocimientos a partir del desempeño de los docentes evidenciado en los procesos de evaluación docente.

En otro punto, el uso que se da a las plataformas virtuales también representa un factor diferenciador entre las instituciones participantes ya que, en dos de ellas, el “Aula virtual” es concebida, principalmente, como un repositorio de documentos, contenidos y recursos, mientras que en el tercer caso esta concepción es percibida como inadecuada para los fines que persigue la modalidad de formación híbrida. En este último caso, prepondera la importancia de la articulación entre las estrategias desarrolladas en el espacio virtual con aquellas que se implementan en el espacio presencial.

A modo de síntesis, los resultados demostrados por este estudio aún en desarrollo, señalan que la construcción de una visión institucional asociada a la modalidad híbrida, el diseño de procesos de acompañamiento docentes que trasciendan los aspectos técnicos hacia una reflexión crítica que considere la dimensión pedagógica, y la implementación de procesos que garanticen la mejora continua de los programas, constituirían aspectos claves para el éxito de esta modalidad de formación, lo que aún requiere de mayor profundización a nivel de investigación y análisis para perfeccionar su integración y validación como propuesta formativa.

Marilao (2020) desarrolla una investigación en donde analiza las percepciones de docentes en la implementación de cursos en modalidad ‘b-learning’, concluyendo que, un primer aspecto relevante, se define por la necesidad de articulación entre los diferentes módulos y equipos docentes. Al respecto, señala que se identifican tres niveles de articulación: a nivel de los equipos docentes, a nivel de módulos que componen los programas y a nivel de programa con respecto a otras ofertas formativas dentro de la institución.

Un segundo aspecto observado se asocia a la gestión del tiempo, en donde se enfatiza la importancia de estimar la cantidad de horas que los docentes efectivamente deben destinar para el desarrollo de los diferentes módulos.

Un tercer foco de análisis surge desde la necesidad de diseñar un modelo de apoyo técnico pedagógico asociado a la usabilidad de las plataformas, la creación de materiales para los módulos y el uso de las herramientas disponibles en función del aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, se reconoce que existen distintos niveles de aproximación a las tecnologías por parte de los docentes, lo que redundaría en un foco crítico de nivelación y definición de una política de inducción al uso de las distintas herramientas digitales.

Otro foco relevante, se señala respecto del apoyo a los docentes para la mediación en función de la diversidad de estudiantes que asisten a los cursos ya que, si bien se entregan bases de datos respecto de los distintos participantes del curso, en ocasiones se omiten factores relevantes que podrían entregar información clave respecto del desempeño inadecuado en algunas unidades de aprendizaje o en relación con la regularidad en la participación en los espacios virtuales.

Por último, se menciona la importancia de apoyar a los docentes en la mediación de materias y contenidos en concordancia con el modelo propuesto. Sobre lo anterior, se señala que es importante el poder definir instancias de articulación más profunda entre los equipos gestores de los programas y los equipos de tutores o docentes encargados de desarrollar los módulos y recursos de modo de cohesionar las prácticas pedagógicas con el modelo institucional definido.

Otro estudio desarrollado por Jeldes (2019), analiza la gestión de la modalidad 'b-learning' en un programa de formación de un Instituto profesional, en donde identifica cuatro dimensiones constitutivas del modelo de gestión educativa: estructura pedagógico-curricular centrada en la calidad; estructura orgánica de roles y funciones; sistema integrado de habilitación y formación docente; y sistema de monitoreo y evaluación.

La estructura pedagógico-curricular se focaliza en la definición de estrategias para la apropiación y el desarrollo curricular de la modalidad virtual e híbrida a partir de cuatro lineamientos:

profundización en diseños instruccionales que integren los ambientes virtuales y las actividades presenciales; implementación de instancias de trabajo colaborativo que favorezcan la apropiación curricular por parte del estamento docente; consolidación de un equipo docente que se especialice en cursos que utilizan pedagógicamente la plataforma virtual; y aplicación de criterios de ponderación de las actividades disponibles en el ambiente virtual de aprendizaje dentro de las evaluaciones sumativas de cada asignatura. (Jeldes, 2019, p.114)

Sobre la estructura organizacional para la gestión educativa, se observan procesos de acompañamiento y evaluación docente a partir de los cuáles se enfatiza la importancia de transitar hacia el potenciamiento de los tutores y su quehacer dentro del desarrollo del programa. En coherencia con lo observado en los casos anteriores, se señala como un aspecto clave el poder focalizar el monitoreo no solo en la cantidad de interacciones virtuales, sino que también, en la calidad de estas desde criterios formativos. En tercer lugar, se evidencia un proceso de acompañamiento a los docentes que es realizado por un coordinador o docente definido para el apoyo técnico pedagógico. Por último, se reconocen dentro de la orgánica funciones y roles que están principalmente centrados en la gestión administrativa, siendo que su eje de acción debiese propender a la mejora de la gestión educativa.

Un tercer componente del modelo de gestión se vincula al sistema de habilitación y formación docente, que se evidencia poco efectivo respecto del aprovechamiento de las herramientas que ofrecen las plataformas virtuales por parte de los docentes. Al respecto, se señala que la modalidad definida actualmente como "habilitación" debiese replantearse desde una perspectiva de formación para el desarrollo de metodologías y enfoques didácticos que articulen las actividades presenciales con los entornos virtuales de aprendizaje.

Un último componente del sistema de gestión está asociado a los procesos de monitoreo y evaluación integral de los programas. En este aspecto, se detectan falencias en el monitoreo

del uso de las plataformas por parte de los estudiantes, ya que se observa como una debilidad la irregularidad con la que los estudiantes interactúan a través de la plataforma. En un segundo punto, se señala como una necesidad el poder diferenciar los procesos de evaluación docente respecto de las particularidades de la modalidad híbrida ya que, en la actualidad, el instrumento aplicado no considera las características de esta modalidad. Por último, se señala que existen deficiencias en el seguimiento de las trayectorias formativas de los estudiantes, ya que no se consideran los logros académicos asociados y su evolución temporal para el análisis de la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de los casos analizados, se puede afirmar que la formación híbrida en Chile ha logrado insertarse en la educación superior progresivamente gracias a la sistemática búsqueda de innovación en los procesos formativos y la demanda de programas más flexibles y adaptables a las exigencias de la sociedad actual. Pese a ello, la formación en modalidad híbrida aún presenta grandes desafíos los que se pueden identificar a partir de los factores comunes de los casos revisados. La construcción de una visión institucional respecto de la modalidad híbrida y el nivel de adhesión del cuerpo docente y profesional a la misma; el diseño de proceso de formación y perfeccionamiento docente efectivos que consideren aspectos técnicos y pedagógicos asociados a la formación híbrida; la definición de procesos de monitoreo y seguimiento que permitan una toma de decisiones pertinentes a partir de las trayectorias de los estudiantes; son algunos de los nudos críticos que aún queda por profundizar respecto de la gestión de la formación híbrida en Chile.

3.5. Algunas experiencias de interés.

A continuación, se presentan algunas acciones focalizadas, en términos de ciertos énfasis que han dado algunas instituciones de Educación Superior para impartir una Educación Híbrida:

3.5.1. Relevancia de la Planificación y el Diseño del Curso en un Modalidad Educativa Híbrida

La Pontificia Universidad Católica de Chile ha implementado espacios presenciales, virtuales y mixtos para los estudiantes, a través de la generación de salas híbridas. Dichas salas se implementan para dar respuesta a las necesidades de acceso al sistema educativo de todos los estudiantes que pueden estar en distintas partes del territorio nacional o en el extranjero.

Para impartir el proceso educativo desde la perspectiva híbrida, se releva la importancia de la planificación y el diseño de un curso pensado para un modelo híbrido. De esta forma, se adaptan los planes de las carreras profesionales o programas, a la conjugación de las modalidades semipresenciales, en línea y a distancia. Es en esta planificación donde se considera que la enseñanza priorizará el aprendizaje autónomo de quienes aprenden, por lo que se hace necesaria una clara ruta formativa elaborada por los docentes, que permita fortalecer el desarrollo, cobertura y profundización de los conocimientos y habilidades.

Lo anterior ha implicado el fortalecimiento de la autonomía y responsabilidad de los estudiantes, y su interacción con sus pares y el profesorado en este tipo de modalidad. Además, al insertar al estudiantado de manera presencial como también remota, se vuelve fundamental considerar las interacciones fuera del aula. El encuentro cara a cara se sustituye o se complementa con el uso de herramientas tecnológicas sincrónicas o asincrónicas, promoviendo retroalimentación y comunicación entre los actores del aula.

Específicamente, en los espacios tecnológicos, estará todo el grupo conectado con audio y cámaras en lo presencial o lo virtual, es decir, que quienes están en línea mirarán al docente y al resto del grupo usando la combinación del aula con componentes virtuales para crear una experiencia de aprendizaje distinta. Como estrategia esencial de aprendizaje en esta modalidad se ha utilizado la clase invertida, donde el profesor guía el proceso de trabajo e indagación que el estudiante debe hacer en casa, previo a la clase, responsabilizándose de la construcción de sus aprendizajes, organizando sus tiempos, profundizando y consultando las dudas al profesor en el encuentro en aula.

3.5.2. Salas Híbridas, espacios necesarios para un proceso de enseñanza y aprendizaje en modalidad híbrida.

La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), ha potenciado la implementación de Salas de Aprendizaje Híbridas para llevar a cabo un modelo de educación híbrido, con la finalidad de que el estudiantado pueda participar en clases presencial o a distancia, por el uso de una videoconferencia. Este tipo de espacio áulico tiene como propósito “capturar la atención y el interés de los estudiantes por aprender y asegurar interacciones significativas e integradas del alumnado con el contenido, con sus compañeros y con los docentes” (BID, 2020, p.2).

Para el segundo semestre del año 2021, la PUCV habilitó 80 salas con la tecnología híbrida para dar posibilidad que un grupo de estudiantes esté de manera física en clases y otros lo hagan desde sus casas conectados frente a una pantalla. La logística para la habilitación del sistema de clases híbridas incluyó además un proceso de capacitación para los docentes.

Para producir tal efecto, se diseñaron dos modelos de clases híbridas.

Modelo 1, que cuenta con computador habilitado para sesiones online mediante plataforma Zoom, una cámara que enfoca al pizarrón y un proyector interactivo que opera con la aplicación Easy Interactive Tools “Este recurso digital permite emplear diferentes funcionalidades en la proyección interactiva como, por ejemplo, controlar el escritorio del equipo, dibujar en imágenes proyectadas y/o crear nuevos documentos por medio del lápiz interactivo, el dedo de una mano o el mouse del ordenador”(PUCV, 2021, p. 5). Con este recurso, en la pizarra interactiva se puede emplear Como se observa en la Figura 1.

Gráfico 1: Modelo 1 de Sala Híbrida implementada en la PUCV.



Fuente: PUCV (2020).

El Modelo 2, que cuenta con un equipamiento similar al del Modelo 1, pero donde el proyector interactivo es reemplazado por un proyector convencional, careciendo, además, de la aplicación Easy Interactive Tools.

Gráfico 2: Modelo 2 de Sala Híbrida implementada en la PUCV.



Fuente: PUCV (2020).

3.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la organización y gestión institucional de la enseñanza híbrida.

En 20 años de implementación de modalidades híbridas de formación, proceso que se vio acelerado y masificado con el contexto de la pandemia por COVID-19, se ha creado una institucionalidad normativa y legal en Chile que se sustenta en los principales hallazgos y resultados sobre aspectos que han demostrado ser esenciales y efectivos para un correcto desarrollo de esta modalidad. Lo anterior se ve reflejado en los criterios de acreditación y la adecuación de las diferentes dimensiones al proceso de evaluación de las instituciones que desarrollan programas formativos en modalidad híbrida.

Sin embargo, recientes estudios evidencian que aún existen instituciones en las que esta modalidad de formación se encuentra en un proceso de desarrollo incipiente y que presenta desafíos y tensiones desde aspectos como el diseño mismo de los procesos formativos a la gestión administrativa y pedagógica los programas.

A nivel institucional, se observa como un factor clave la definición de lineamientos estratégicos y una visión institucional que permita, por una parte, contar con los recursos y la infraestructura requerida para el desarrollo de los programas y, por otra parte, la articulación de una orgánica capaz de diseñar procesos que sustenten la mejora continua de las diferentes propuestas de acuerdo a sus cualidades específicas.

En este nivel, también surge un foco de mejora en la instalación de procesos que permitan el desarrollo profesional docente específicamente direccionado a la modalidad de enseñanza híbrida. En la actualidad, aún existen instituciones cuyo proceso de desarrollo profesional se encuentra centrado, principalmente, en la habilitación de los docentes para el uso de las plataformas, más que en el análisis y reflexión crítica respecto de la implementación de experiencias de aprendizaje efectivas en esta modalidad.

A nivel de programas, se evidencia distintos puntos de articulación desde la gestión curricular, pedagógica y administrativa. En un primer término, se observa que no existen criterios comunes respecto de la adaptación de programas formativos presenciales a la modalidad híbrida que consideren las modificaciones requeridas para la implementación efectiva de esta modalidad a nivel de resultados de aprendizaje, metodologías, estrategias didácticas, entre otros. Al respecto, surge como un aspecto a profundizar la necesidad de perfeccionar el proceso de diseño de las propuesta en consideración de las características específicas que ofrece la educación híbrida y el diálogo necesario que debe existir entre los espacios formativos virtuales y presenciales. En este aspecto, se observa que aún existen programas cuya adaptación a la modalidad híbrida se basa en la fragmentación y/o redistribución de las mismas estrategias, metodologías y contenidos de los programas presenciales entre el espacio virtual y presencial, sin un mayor desarrollo en cuanto a las potencialidades de esta nueva modalidad y los requerimientos específicos que deben considerar los docentes como mediadores del proceso.

Un segundo punto respecto del desarrollo de los programas, se sitúa en la mejora de los procesos de seguimiento de las trayectorias de los estudiantes, lo que permitiría a los docentes tomar decisiones coherentes con las necesidades y progresos específicos de cada estudiante y realizar adecuaciones en consideración de la diversidad del alumnado. Al respecto, se señala que las plataformas permiten obtener una gran cantidad de datos respecto de los ingresos e interacciones de los estudiantes, sin embargo esta información en ocasiones resulta insuficiente, sobre todo en casos más complejos en los que los docentes deben buscar otras estrategias para intencionar su utilización y evitar la deserción.

Dentro de los aspectos que requieren de una mayor profundización e investigación, respecto de las posibilidades, impactos y experiencias desarrolladas, se encuentra la vinculación con el medio, aspecto que no ha sido mayormente tratado desde los programas de formación híbridos, en conjunto con las potencialidades que pudiese ofrecer esta modalidad a la concreción de proyectos de innovación e investigación en los distintos programas.

3.7. Referencias.

- Barrera, R. y Santander, R. M. (2005). 'b-learning' para ingeniería civil. Aplicaciones en la asignatura de álgebra. *Nueva época*, 5(2), 93-109.
- Comisión Nacional de Acreditación. (06 de 10 de 2022). *Comisión Nacional de Acreditación* . Obtenido de Criterios para la acreditación de instituciones que imparten programas en modalidad virtual y combinada. Universidades: shorturl.at/jNRV1
- Concha, G. y López, I. (2022). Efectividad del 'b-learning' como metodología de enseñanza-aprendizaje de radiología oral en 6° año de la carrera de odontología de la Universidad de Los Andes, Chile. . *International Journal of Odontostomatology*, 16(2), 177-184.
- Costa, P., Celis, K., Castillo, N. y Espinoza, G. (2019). Análisis de la implementación institucional de la modalidad 'b-learning' en carreras de pregrado de tres universidades chilenas. *Calidad en la Educación*, (50), 216-255.
- Jeldes, C. (2019). *La modalidad de educación 'b-learning' en Educación superior. Caso de estudio: programa ejecutivo vespertino en la sede Padre Alonso de Ovalle del Instituto Profesional DUOC UC*. Santiago: Tesis presentada para la obtención del grado de Magíster en Educación mención Liderazgo Educacional. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Lasso, E., Munévar, P., Rivera, J., y Sabogal, A. (2017). *Estado del arte sobre la articulación de modelos, enfoques y sistemas en educación virtual*. Editorial UNAD.
- Marilao, C. (2020). *Percepción de los docentes sobre el desarrollo de una experiencia de cursos 'b-learning': los aprendizajes del programa de formación en educación superior de la Universidad de Chile*. Chile: Tesis para optar al grado de Magister en comunicación social. Pontificia Universidad Católica de Chile. .
- Mendiburo, A. y Reininger, M. (2011). Investigación comparativa sobre las evaluaciones de estudiantes universitarios frente a dos modelos e-learning. *Calidad en la educación*, (34), 103-122.
- Ministerio de Educación. (2019). *Ley 21091 Sobre Educació Superior*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación. (2020). *Ley 20129 Establece el Sistemta Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior* . Santiago : Biblioteca del congreso Nacional .
- Nass, L., Mendoza, M., Millanao, L., & Ortega, R. (2017). Evaluación de una plataforma educativa en la Universidad de Concepción, Chile. *Educación Médica Superior*, 31(1), 99-113.
- PUCV (2020). Orientaciones para el uso de alas de aprendizaje híbridas en la PUCV. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. <http://bit.ly/3OaWXTv>

CAPÍTULO 4

LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS UNIVERSITARIOS EN COLOMBIA

Janeth González Rubio
Consuelo Arce González
Universidad del Tolima

CAPÍTULO 4:

LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS UNIVERSITARIOS EN COLOMBIA

Janeth González Rubio
Consuelo Arce González
Universidad del Tolima

4.1. Introducción.

Este capítulo indaga sobre la forma y los diferentes esquemas a través de los cuales se realiza la gestión para la implementación, adaptación y práctica de la educación híbrida en las instituciones de educación superior en Colombia, resaltando el papel que juega la universidad en la promoción del desarrollo con miras a que mejore su pertinencia regional y nacional mediante la oferta de esquemas alternativos de educación para dar continuidad a los múltiples procesos que aceleró la pandemia como lo es la disrupción digital. Como afirma Boisier (2005), la universidad debe incrementar su “pertinencia y pertenencia” para aportar a la inserción competitiva de las localidades y regiones en el ámbito global.

La pandemia generó el cierre de la educación presencial, provocando un cambio acelerado, sin una previa planeación, donde se observó que las instituciones de educación superior debían continuar ofreciendo los mismos cursos, contenidos, metodologías a través de plataformas online, sin estar muchas de ellas preparadas para ello, lo que trajo como consecuencia una percepción de baja calidad en la educación impartida durante los años 2020 y 2021. Según Rama (2020), son varios los factores que incidieron en lo que él llama Educación de Emergencia tales como el “desigual aprestamiento digital de instituciones, los hogares, la sociedad y los docentes [...], falta de infraestructuras de las instituciones, y los diferenciados requisitos de apoyo que existían en la educación presencial, y no presentes en esta educación sincrónica en red” (p.72). Esta situación presionó a las universidades a dar un giro en el sistema educativo que consistió en el traslado de la educación física o presencial tradicional a otras alternativas de formación como las mediadas por las tecnologías de información y comunicación, con el uso del internet, de tal forma que se tuviera el acceso a la educación por parte de quienes ya venían cursando semestres, como para aquellos que iniciaban su ciclo de estudios.

Posteriormente y una vez se retorna a la presencialidad, las instituciones de educación superior optan por una innovación creativa, lo que se conoce como la educación híbrida, como un nuevo modelo educativo mixto, considerado, según Horn y Staker (2015), como un programa de aprendizaje híbrido cuando el estudiante aprende al menos o en parte a través del: 1) “aprendizaje en línea, con algún elemento de control sobre el tiempo, lugar, la ruta o el ritmo. 2) una ubicación física supervisada fuera de casa. 3) las modalidades de aprendizaje en un curso están conectadas para brindar aprendizaje integrado” (p.34). Este giro, se produjo gracias a la existencia de aplicaciones que permiten de forma sincrónica, una educación digital lo que evidencia que realmente nos encontramos ante una sociedad digital.

Para el caso de Colombia, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad del Ministerio de Educación Nacional (2021) acoge la modalidad híbrida como herramienta para el fortalecimiento de aprendizajes postpandemia “que combina la educación presencial y remota a través de distintos medios como plataformas de aprendizaje en línea, televisión, radio, OVAS, impresos (cartillas, manuales), herramientas tecnológicas y medios, que puede ser online y offline” (p.1). Lo anterior muestra un panorama que merece especial atención y que desarrolla en este apartado distribuido en: las normas que regulan la educación híbrida; perspectivas, retos y problemáticas; experiencias de interés presentadas en instituciones en el ámbito colombiano y algunas reflexiones finales.

4.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida en Colombia y en la Universidad del Tolima.

En el escenario nacional, las políticas educativas de educación híbrida o mixta se han expandido a lo largo del territorio y han estado orientadas a ofrecer diversas modalidades de educación, enfatizando en la calidad educativa. Este factor es bastante crítico cuando aún existen brechas digitales y una heterogénea población dadas las condiciones especiales de un país como Colombia, donde aún subsisten problemas de desigualdad social, violencia, desplazamiento, procesos de reinserción, y diversas poblaciones y grupos vulnerables que han emergido adicionales a los ya comúnmente conocidos, como las víctimas del conflicto armado, desplazados, reinsertados, comunidad LGTB, entre otros.

Las políticas en materia de adopción de modalidades para el proceso de enseñanza-aprendizaje han sido creadas como mecanismos para mantener el control en el sistema educativo e integran la planeación, el desarrollo, la evaluación y la rendición de cuentas que deben hacer las Instituciones de Educación Superior. Para una mayor comprensión de este apartado, se presentan a continuación las normas que a nivel nacional imparte la institución generadora de lineamientos en educación para el país, el Ministerio de Educación Nacional MEN y para el caso de la institución de Educación superior, la Universidad del Tolima.

4.2.1. Normas y orientaciones impartidas por el Ministerio de Educación Nacional.

Para dar continuidad a los programas académicos que ya cuentan con registro calificado en modalidad presencial, el MEN ha venido suministrando una serie de normativas en las que contempla la educación dual o mixta y autoriza el desarrollo de actividades académicas asistidas por las herramientas que ofrecen las tecnologías de información y las comunicaciones TIC. En este sentido, se presenta a continuación la evolución que han tenido las orientaciones y normas desde la aparición de la pandemia y enfocadas específicamente al desarrollo de programas académicos en las modalidades virtual, dual y, presencial.

Cuadro 1: Lineamientos, orientaciones y normas asociadas al desarrollo de programas académicos en diferentes modalidades de formación.

Norma	Asunto	Relación con modalidad híbrida.
Decreto 1330 de 2019	Marco reglamentario de la educación superior.	Regula las modalidades de la oferta de educación superior.
Directiva Ministerial 09 del 30 diciembre de 2021	Orientaciones para la prestación del servicio público, de educación superior para el año 2022.	Suministra lineamientos para la reforma de programas académicos previamente aprobados antes de la pandemia y permite su modificación a modalidad blending.
Directiva 04 del 22 de marzo del 2020	orientaciones para el uso de tecnologías en el desarrollo de programas académicos presenciales durante el periodo que dure la emergencia sanitaria	Se brindaron orientaciones a las IES para el desarrollo de programas académicos autorizados en la modalidad presencial.
Resolución 015178 de 02 de agosto de 2022	Por la cual se reglamenta el mecanismo de oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior en zonas rurales con condiciones de difícil acceso a la educación superior	Promueve la oferta académica en diferentes modalidades para el acceso a la educación superior en zonas rurales del país.
Directiva 02 del 25 de julio de 2022	Orientaciones para el trámite de obtención, renovación y modificación del Registro Calificado.	Brindar a las IES la oportunidad de ofrecer un programa académico en varios lugares de desarrollo y/o en varias modalidades, mediante un trámite abreviado.
Resolución 014446 de 25 de julio de 2022	Por la cual se fijan los Lineamientos de Prevención, Detección, Atención de Violencias y cualquier tipo de Discriminación Basada en Género en Instituciones de Educación Superior (IES) para el desarrollo de Protocolos en el marco de las acciones de Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural.	Acciones de política de Educación Superior, inclusiva e intercultural.
Resolución 003842 de 18 de marzo 2022	Por la cual se adopta el nuevo Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los Cargos de Directivos Docentes y Docentes del Sistema Especial de Carrera Docente y se dictan otras disposiciones	Refiere competencias comunicativas, en TIC, necesarias para la educación híbrida.
Reglamento Operativo	Política de Estado de Gratuidad en la Matrícula implementación de la política para el 2022 en las Instituciones de Educación Superior Públicas.	Los jóvenes más vulnerables socioeconómicamente reciben el 100% del pago de la matrícula neta. Esto contribuye al acceso a educación en diferentes modalidades.
Directiva No. 10 del 30 de diciembre de 2021	Orientaciones para el retorno a la presencialidad en las instituciones de educación para el trabajo y desarrollo humano.	Se autoriza el desarrollo del componente teórico mediante TIC y el componente práctico de manera presencial.

Directiva 09 del 30 de diciembre de 2021	Orientaciones para la prestación del servicio público de educación superior para el año 2022.	Suministra lineamientos para la conversión de los planes de estudio a modalidad híbrida.
Circular 18 PGN del 22 de septiembre de 2021	Implementación de la resolución 1519 de 2020 "por la cual se definen los estándares y directrices para publicar la información señalada en la ley 1712 del 2014 y se definen los requisitos materia de acceso a la información pública, accesibilidad web, seguridad digital y datos abiertos" del Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MINTIC) y la aplicación de la matriz ITA1.	Las plataformas virtuales como apoyo a las diferentes modalidades de educación.
Directiva N° 05 del 17 de junio de 2021	Orientaciones para el regreso seguro a la prestación del servicio educativo de manera presencial en los establecimientos educativos oficiales y no oficiales	Expresa el regreso seguro con opción de variación en modalidades de estudio.
Circular 09 del 21 de abril del 2021	Reporte de Información para garantizar el retorno gradual, progresivo y seguro a la presencialidad bajo el esquema de alternancia	Pone de manifiesto la necesidad de una educación híbrida.
Directiva 18 del 28 de diciembre de 2020	"Orientaciones para la implementación de los Planes de Alternancia Educativa y la incorporación de los recursos asignados del Fondo de Mitigación de Emergencias en la vigencia 2021"	Los planes de alternancia educativa como mecanismo previo a la educación híbrida.
Resolución 021795 del 19 de noviembre de 2020	Por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de programa reglamentadas en el Decreto 1075 de 2015, modificado por el Decreto 1330 de 2019, para la obtención, modificación y renovación del registro calificado.	Establecen dichos parámetros para las diferentes modalidades de enseñanza, incluyendo la híbrida.

Fuente. Elaboración propia con base en normatividad MEN. 2022.

4.2.2. Normas y orientaciones impartidas por la Universidad del Tolima.

Al finalizar la emergencia sanitaria decretada en el año 2020 y contemplando el regreso a la nueva normalidad en el año 2021 y lo que va corrido del 2022, la Universidad del Tolima ha adoptado los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional en materia de reforma a los programas académicos que se ofertaban en forma presencial, abriendo un escenario de cambio educativo, el cual debe verse reflejado en la innovación de prácticas docentes, adaptación de nuevas tecnologías, modificaciones de diseños curriculares, variaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje que resulten más pertinentes para el desarrollo de modalidades como la híbrida. En consecuencia, ha emitido orientaciones y específicamente el reciente Acuerdo 094 del 21 de julio de 2022, que permite realizar modificaciones contemplando dicha modalidad.

Cuadro 2: Lineamientos, orientaciones y normas asociadas al desarrollo de programas académicos en diferentes modalidades de formación, expedidas en la Universidad del Tolima.

Norma	Asunto	Aspecto relevante
Acuerdo 094 del 21 de julio de 2022	Por el cual se autorizan los ajustes a los planes de estudio para todos los programas académicos de la Universidad del Tolima.	Permite que los programas que ofrece cada una de las unidades académicas, sean modificados a modalidad dual.
Acuerdo 033 de 2020	Estatuto general de la Universidad del Tolima.	Establece como función del Consejo Académico la planificación y desarrollo académico en lo relativo a procesos de formación, investigación y proyección social.

Fuente: elaboración propia con base en información de la Universidad del Tolima, 2022.

4.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida. Ventajas e inconvenientes detectados.

Se ha dicho que la enseñanza híbrida se viene generalizando a partir de la pandemia y postpandemia como un mecanismo para continuar ofreciendo los programas académicos que ofertan las instituciones de educación superior y, además, para mejorar las clases presenciales combinándolas con clases mediadas con tecnologías de información y comunicación. Sin embargo, no se trata de una fusión de dos modalidades la presencial y distancia, sino que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene un alcance más complejo.

En Colombia, los efectos en la educación de la pandemia generada por el COVID19, comenzaron con el confinamiento obligatorio establecida mediante el Decreto presidencial 457 de marzo de 2020, que estableció el aislamiento preventivo o de cuarentena de todas las personas habitantes de la República de Colombia, durante 19 días, a partir del 25 de marzo, hasta el 13 de abril, que se prolongó y que posteriormente se hizo en forma escalonada, es decir, con restricciones para ciertos tipos de población y sectores económicos. Durante estos periodos, se suspendieron las clases orientadas en los programas presenciales y se cerraron todas las universidades en el país. A partir de este escenario, el Ministerio de Educación Nacional inicia un ciclo de suministro de lineamientos para la gestión, implementación y desarrollo de “la educación remota de emergencia” (Hodges et al., 2020), ante lo cual directivos, docentes, investigadores inician un nuevo esquema de enseñanza-aprendizaje, y los alumnos, una nueva era de formación en sus propios hogares.

Posteriormente, y una vez cumplidos los ciclos de vacunación obligatorios, se expide la resolución 2157 del 20 de diciembre de 2021, de los Ministerios de Salud y Educación, respecto al desarrollo de las actividades presenciales en el sector educativo. Allí se establece que es obligatorio el regreso a la presencialidad a partir del primer semestre del año 2022. El retorno a clase, significó tener en consideración la implementación de un modelo híbrido dadas las ventajas y desventajas de las dos modalidades (presencial y remota de emergencia), ambas caracterizadas por el uso de las tecnologías de información y la comunicación que al respecto Varguillas y Bravo (2020), sostienen que éstas no solo “proveen herramientas, medios, recursos y contenidos, sino, principalmente, entornos y ambientes que promueven

interacciones y experiencias de interconexión e innovación educativa” (p.220), configurándose un escenario de enseñanza-aprendizaje híbrido hasta la fecha.

Este panorama ha descubierto aspectos positivos y negativos de ambas modalidades ya inevitables en la reapertura de los establecimientos educativos, sobre las cuales se crea la necesidad de considerarlos, fortalecerlos e innovarlos. Aspectos que antes de la pandemia se venían utilizando de manera complementaria como son las TIC; las tendencias a una diferenciación en los procesos de enseñanza- aprendizaje dado que no todos los estudiantes de un curso aprenden de la misma manera ni en forma homogénea; modelos de gestión necesarios en la era del conocimiento y la digitalización, etc. Por consiguiente, se muestra a continuación elementos que han favorecido la educación dual y a la vez se muestran aquellas dificultades especialmente en entornos de países en vía de desarrollo como Colombia.

4.3.1. Ventajas de la enseñanza universitaria híbrida.

Para algunos autores la modalidad dual está logrando un importante posicionamiento, ya que se combina el tiempo rígido y preciso de la presencialidad, con la distribución del tiempo de estudio de modo más flexible e interactivo en la educación virtual. En este sentido, Horn & Staker (2015) mencionan que “Hemos modificado las descripciones de los modelos de aprendizaje combinado varios tiempos para hacerlos lo más completos posible, es decir combinando toda una gama de entornos de aprendizaje existentes” (p.52). Entre las múltiples ventajas, se menciona algunas a continuación.

Considerando un aspecto muy importante, como es lo pedagógico y las competencias genéricas y específicas del docente, encontramos que la modalidad dual ha “empujado a un proceso de transformación digital de la educación que puede ayudar a construir sistemas educativos con mayor calidad, inclusión y flexibilidad” (Arias, Brechner, Alfaro, Vásquez, 2020, p.5). Esto hizo que las IES a través de procesos formativos en los docentes, crearan capacidades y competencia para el manejo de recursos didácticos, metodologías participativas, entornos digitales y competencias que han implicado un escenario agradable y a la vez crítico, reflexivo e integrador posibilitando una mayor relación social con el alumno. En otras palabras, la ventaja de este modelo es que se han utilizado las ventajas de ambos modelos en cuanto a la aplicación de elementos de diferentes modelos pedagógicos enfocados a lo social, lo ético, lo participativo, aplicación de habilidades socioemocionales, competencias afectivas, reconocimiento de los presaberes de los estudiantes, consideración del aprendizaje individual del estudiante, entre otras.

Otro aspecto y teniendo en cuenta que un común denominador de los actuales contextos formativos son las tecnologías de información y comunicación y que a través de ellas se viene desarrollando el e-learning como modalidad de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, facilita la interacción profesores-alumnos, alumnos-alumnos con los contenidos, el intercambio de información y de experiencias personales; por el otro, permite el desarrollo de estrategias para la actividad cognitiva (Benito, 2009). Esto ha permitido entender que la incorporación del e-learning facilita llevar a cabo actividades colaborativas pues permite la comunicación y dialogo entre los actores señalados ayudando a compartir textos, información, libros, opiniones, posturas, experiencias, retroalimentación de tareas y con ello a construir conocimiento.

Desde el proceso o gestión de los ambientes híbridos de aprendizaje se puede resaltar que ha brindado oportunidades, desde su diseño hasta su implementación. Se han presentado escenarios como los que explica Galvis (2018), que han permitido:

“La flexibilización de tiempos para interactuar con los contenidos, pudiendo pasar de lo sincrónico (al mismo tiempo) a lo asincrónico (a distintos tiempos). 2. Flexibilización en los espacios para llegar al conocimiento, como son las aulas físicas y virtuales, el hogar, el trabajo, la biblioteca, el café, simuladores, juegos, etc. 3. Racionalización de uso de los espacios físicos de enseñanza en aras de mantener balanceada la carga académica. 4. Autogestión creciente de procesos de aprendizaje como los medios expositivos, activos, problemático. 5. También cabe apoyar la diversidad de estilos de aprendizaje, en la medida en que uno como diseñador combine pedagogías convencionales, bajo enfoque algorítmico (“vuele como yo vuelo” mediante entrega de conocimiento para su posterior afinamiento y generalización) 6. Hacen posible apalancar aprendizaje a lo largo de la vida. El hecho de que se puedan vivir experiencias formales, no formales, y/o informales haciendo uso de AHA, reconoce que educación es más que escolaridad y que la combinación de experiencias da control creciente a los estudiantes y a los grupos de estos del acto de aprender” (p.4).

Se puede concluir que se han venido haciendo grandes esfuerzos tanto en capacitación como en inversiones en tecnología para dotar las instituciones de Educación Superior en Colombia que asegure la calidad de la educación en los diferentes programas de pregrado y posgrado que se ofertan. Un estudio realizado por EY Parthenon (2021) afirma que en Colombia el 30% de los estudiantes de educación superior consideran terminar sus estudios de manera remota, en comparación con el 11% de los estudiantes que tenían en cuenta esta posibilidad antes de que comenzara la pandemia, siendo la flexibilidad de horarios con 84% y la autonomía con 53%, las razones por las que los estudiantes prefieren más esta modalidad (Estrada, Ceballos, De la Calle, Romero y Contreras, 2021).

4.3.2. Inconvenientes presentados de la enseñanza híbrida.

Uno de ellos es la desigualdad educativa, entendida esta como la brecha que hay entre otras opciones de acceso a la educación superior, otros recursos de aprendizaje, acceso a internet, aplicación de modelos pedagógicos más dialógicos, modelos enfocados en el aprendizaje de los estudiantes y la presencialidad que impone una localización espacial centralizada, única y costosa generando un fenómeno de concentración y exclusión (Rama, 2021). La educación presencial se apoya en diferentes modelos pedagógicos tradicionales; de hecho, algunos docentes aún optan por repetición memorística, desarrollo de contenidos secuenciales, evaluaciones punitivas y no formativas, autoritarismo, exposición del conocimiento sin generar mayores debates y consulta en libros ubicados en las bibliotecas físicas al alcance de los estudiantes.

Asumir que tanto instituciones como docentes y estudiantes están sujetos a una u otra forma a las limitantes pedagógicas, de infraestructura, recursos y tecnologías mencionadas, puesto que no están bajo su gobernabilidad. Hoy, por el contrario, se requiere de una educación dinámica, que, según Beetham and Sharpe (2019), es necesario diseñar y ofrecer un aprendizaje de discusión crítica, que examine los problemas contemporáneos, repensando la pedagogía para la era digital. El estudio realizado por EY Parthenon (2021) encontró que solo el 4 % de los universitarios encuestados se sienten a gusto con las clases virtuales y que existe un bajo nivel de satisfacción en Colombia sobre el modelo híbrido, que obedece a que los estudiantes perciben que los docentes no están preparados para impartir clases en línea. De hecho, el 28 % cree que la calidad del material educativo disminuyó y el 26 % cree que las

clases se volvieron más difíciles. A pesar de eso, consideran que la infraestructura tecnológica sí es la adecuada (Estrada, Ceballos, De la Calle, Romero y Contreras, 2021).

Otro inconveniente presentado ha sido que, aun teniendo un nivel de conectividad por parte de estudiantes y docentes, “esto no asegura el éxito del aprendizaje híbrido, ya que se debe contar con una plataforma dinámica capaz de administrar y suministrar contenidos multimedia” (Arias, Brechner, Pérez y Vásquez, 2020, p.12). En este sentido, y a pesar de que las instituciones migraron a plataformas más robustas, los estudiantes siguen considerando que los profesores podrían estar mejor capacitados. Dada la estabilidad laboral propia de los establecimientos educativos públicos, la educación híbrida ha tenido resistencia de los docentes en aceptar esta nueva forma de educar, teniendo en cuenta que algunos de ellos no tienen todas las capacidades y formación para el manejo de plataformas digitales y tampoco les gusta hacerlo, provocando descontento en los estudiantes. Ante este escenario, las universidades tendrán que destinar una parte de su presupuesto a invertir en capacitación y adquisición de plataformas robustas, como también en resignificar los modelos pedagógicos y las estrategias didácticas en sus programas académicos. El modelo de educación híbrida requiere distribuir contenidos entre plataformas y clases presenciales, capturar el interés de estudiantes, asegurar interacciones significativas, usar las TIC para acelerar aprendizajes y no como un canal para transmitir contenido (Arias et al, 2020) como se hace en la mayoría de las veces en nuestras universidades. Por otro lado, en Colombia, el Decreto 1330 de 2019, plantea nuevos lineamientos para la presentación de registros calificados o renovación de programas en los que pone de manifiesto los resultados de aprendizaje. A partir de esta época, se han comenzado a definir éstos con un enfoque de presencialidad (Universidad del Tolima, 2022) como ha sucedido en la mayoría de la Universidades públicas y privadas en Colombia. Esto marca un nuevo paradigma que debe considerarse en el modelo híbrido.

4.4. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza híbrida. Retos y problemáticas para la gestión.

El modelo de enseñanza híbrido se ha venido empleando desde años atrás para brindar acceso a la educación superior a aquellas personas que por limitaciones de trabajo o lugar de residencia no podían desplazarse a instituciones educativas a continuar su formación profesional. A raíz de la situación de emergencia debida a la pandemia declarada por la Organización Mundial de la Salud, el uso de diferentes plataformas como Google Meet, Teams, Classroom, Zoom, etc., se incrementó para continuar con la oferta académica en las diferentes instituciones; no obstante, en la mayoría de los casos se introdujeron estas herramientas, sin cambiar el modelo, lo que llevó a que la calidad educativa desmejorara y algunos estudiantes se desmotivaran y optaran por la deserción.

El uso de las Tecnologías de la información y la comunicación en los modelos educativos se hace cada vez más evidente y necesario siendo uno de los principales retos que afrontan las instituciones educativas. Estos modelos educativos apoyados en herramientas digitales se deben diseñar con las condiciones apropiadas de manera que estimule en el estudiante el aprendizaje, pues estas tecnologías no deben ser usadas solamente para publicar contenidos, sino que deben facilitar espacios de interacción, estrategias didácticas que faciliten la apropiación y generación del conocimiento, recursos para que el docente pueda hacer seguimiento a sus estudiantes, informes que le permitan tanto al docente como a la institución

evaluar y retroalimentar el proceso; uno de los modelos más usados en estos ambientes es el “Aula Invertida” o “Flipped Classroom” desarrollado por Bergmann y Sams (2012), para estudiantes que, por diferentes razones, no podían asistir regularmente a clase y que podían a través de videos revisar los contenidos vistos en clase, para luego en su encuentro presencial, resolver las dudas con el docente. Este modelo permite utilizar estrategias como Aprendizaje basado en proyectos, Aprendizaje basado en problemas, Aprendizaje basado en casos, Aprender haciendo, Aprender enseñando, Debates y el uso de la gamificación aplicando situaciones lúdicas a los entornos educativos.

Galvis (2018) considera que los retos de la educación híbrida son multidimensionales y los analiza desde tres dimensiones: Organizacional, Educativo y Tecnológico.

Desde lo organizacional, hay que desarrollar condiciones apropiadas y considera que la modalidad híbrida debe reconocerse como oferta valedera con estándares de calidad, crear incentivos para los docentes que desarrollen los cursos en esta modalidad y fomentar el uso de estos modelos dando a conocer las diferentes estrategias para que realmente se haga una innovación y transformación pedagógica en esta modalidad. Es por ello por lo que desde lo organizacional también se deben mejorar las competencias de los docentes, funcionarios y estudiantes.

Desde la dimensión educativa, debe haber una transformación híbrida en cursos y programas, siendo necesario que tanto los docentes como los estudiantes apropien el uso de las diferentes herramientas y estrategias pedagógicas para innovar y materializar los conceptos, de lo contrario no habrá una verdadera transformación educativa. En este modelo, considera Galvis que debe haber un acompañamiento y, esto, va muy de la mano de las actitudes, competencias y habilidades del docente; también, es importante evaluar a lo largo del proceso, pues ayuda implementar acciones preventivas, correctivas y de mejora retroalimentando el proceso.

Desde lo tecnológico, considera que se debe aprovechar todo el potencial educativo de la tecnología digital, seleccionando los recursos digitales que mejor se adecúen a los contenidos y permitan ser materializados por los estudiantes. Aunque tenga que elaborarlos la misma institución, estos recursos deben ser flexibles, de fácil acceso, amigables y con características de usabilidad y robustez, además de un soporte técnico oportuno y eficiente. Un aspecto importante a considerar en esta dimensión también es estar atentos a los cambios en herramientas tecnológicas y pedagógicas que permitan mejorar los procesos.

Desde lo tecnológico, uno de los mayores retos es cerrar la brecha digital, pues la cobertura en conectividad y su calidad es muy importante a la hora de impartir educación remota.

El cambio que se dio al impartir educación mediada por las TIC fue inesperado y docentes y estudiantes no estaban preparados, por lo que los problemas a los que se tuvieron que enfrentar fueron demasiados, desde lo organizacional, pedagógico y tecnológico, experiencias que sirven para replantear nuevos desafíos y formas de enseñar y aprender.

4.5. Algunas experiencias de interés.

La pandemia debida al COVID 19 hizo que se tuviera que repensar en innovar los modelos de enseñanza aprendizaje involucrando la tecnología, para realizar una verdadera transformación pedagógica y que, además, se pudiera mantener la calidad de los programas académicos y el interés de los estudiantes.

4.5.1. Experiencia Universidad del Tolima Instituto de Educación a Distancia.

El Instituto de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima IDEAD fue creado el 30 de diciembre de 1982, atendiendo a una política del gobierno nacional para brindar acceso a la educación superior a aquellas personas que por diferentes razones no tenían la disponibilidad de estudiar de manera presencial. Se orienta bajo la figura de ambientes híbridos de aprendizaje, de modo que los estudiantes y docentes pueden interactuar sincrónica y asincrónicamente, favoreciendo el aprendizaje autónomo en el estudiante.

El modelo pedagógico del IDEAD, se fundamenta en los lineamientos curriculares establecidos por la Universidad del Tolima, la normatividad expedida por el Ministerio de Educación Nacional y está basado en los siguientes elementos:

- Acuerdo Pedagógico, que se realiza en el primer encuentro, donde se presenta el contenido de la asignatura y se acuerdan los objetivos, responsabilidades y actividades y porcentajes de la evaluación.
- Tutorías, que son 5 fuera del primer encuentro y el de la evaluación final. En estos espacios de encuentro, el docente genera problemas para que el estudiante pueda criticar, argumentar y crear conceptos propios ya sea de manera individual o grupal y pueden ser presenciales o mediados por las TIC. Las tutorías tienen 3 momentos: Trabajo con acompañamiento presencial, trabajo independiente y trabajo con entornos digitales.
- Asesorías, como espacios dados por el docente para resolver dudas.
- Trabajo Extracurricular, que brinda herramientas epistemológicas para el trabajo de investigación y semilleros de investigación.
- CIPAS, como Círculos de participación e interacción académica y social, grupos pequeños que se forman para fomentar el trabajo individual y colaborativo.
- Portafolio pedagógico, que tiene los siguientes componentes: Plan del curso, Guía de aprendizaje y los ambientes digitales de aprendizaje (Acuerdo 042 de 2014, Artículo 33).
- Evaluación, que tiene 3 momentos Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, respondiendo a las preguntas qué evaluar y cómo se va a evaluar.
- Prácticas académicas y de campo, como espacios que sirven para complementar la formación y donde el estudiante puede aplicar los conocimientos adquiridos.
- Mediaciones Tecnológicas, a través de la Unidad Pedagógica y Mediaciones Tecnológicas, se apoyan los recursos digitales de los procesos formativos.

Actualmente, el IDEAD, con 40 años, cuenta con una oferta académica de 12 programas de pregrado, 7 de posgrado y educación continuada como diplomados, seminarios y cursos cortos y tiene cobertura en 9 departamentos que son atendidos por 21 Centros de Atención Tutorial CAT. La mayoría de sus estudiantes son adultos que trabajan o son madres cabezas de

familia y han encontrado en esta modalidad, la oportunidad de complementar su formación profesional y/o posgradual.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, a través del Laboratorio de Innovación Superior Co-Lab, abrió una convocatoria para identificar iniciativas y buenas prácticas en innovación educativa en las Instituciones de Educación Superior. A continuación, se comentan dos de estas experiencias.

4.5.2. Experiencia Universidad del Norte.

La Universidad del Norte, a través del Centro para la Excelencia Docente de la Universidad del Norte (CEDU), implementó la práctica “Transformación de cursos” para que sus profesores rediseñen sus asignaturas, brindándoles el acompañamiento tanto pedagógico como tecnológico y de investigación que permitan seleccionar las mejores estrategias para propiciar el aprendizaje activo en los estudiantes.

Esta práctica, que ya se viene realizando por más de 8 años, se ha desarrollado en tres etapas: Planeación, Desarrollo y Sistematización y divulgación. En la fase de planeación, el equipo de trabajo selecciona la estrategia pedagógica y, acompañados por un facilitador de la Universidad y un experto internacional, elaboran el cronograma en el que se llevarán a cabo las sesiones y, mediante una convocatoria, los docentes que quieran rediseñar sus asignaturas se inscriben. En la fase de desarrollo, en el primer semestre, se estudian y discuten las estrategias pedagógicas para el rediseño de la asignatura y, en el segundo semestre, se lleva a cabo la implementación e investigación en el aula. En la fase de sistematización y divulgación, los resultados se registran en un capítulo de la colección digital “Transformar para Educar”, se socializa con los profesores y, a la vez, se retroalimenta. (Colombia Aprende, 2020).

4.5.3. Experiencia Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB.

La Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB, participó en la convocatoria del Ministerio de Educación nacional con la práctica “Transformación pedagógica y tecnológica de programas presenciales de posgrados en Educación a la modalidad híbrida”, práctica que nace de la necesidad de poder ofertar sus programas ante situación generada por el COVID-19 garantizando la calidad en sus programas, que docentes y estudiantes se apropiaran de este modelo y que también les sirviera de referente a los estudiantes que se estaban preparando para ser maestros.

Esta transformación pedagógica se realizó a través de unas etapas bien planificadas desde el punto de vista organizacional, pedagógico y tecnológico, capacitación en el manejo de tecnologías, lineamientos curriculares para el desarrollo de los cursos en esta modalidad y así poder garantizar la continuidad de la oferta educativa y la calidad de sus programas.

Los resultados que se esperan al introducir el modelo híbrido en las clases de posgrados es que tanto docentes como estudiantes se apropien de este nuevo modelo, los ambientes de enseñanza y aprendizaje sean mediados por las TIC, mantener la calidad de los programas de posgrado, brindar a los estudiantes y a los docentes seguridad y confianza en la implementación del modelo y generar lineamientos para el desarrollo de estos programas. (Colombia Aprende, 2020).

4.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la organización y gestión institucional de la enseñanza híbrida.

El periodo de la pandemia creado por el coronavirus Covid19 y la postpandemia han generado enseñanzas valiosas al incorporar innovaciones en la planeación y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje para mantener abierta la oferta de programas académicos en la Educación superior. Por ello, es necesario que el sistema educativo de Educación Superior continúe fortaleciéndose, sin desconocer aspectos como la inclusión, la equidad, la diversidad, sostenibilidad y la utilización pertinente de las tecnologías de información y comunicación, todas estas bajo esquemas de calidad.

La modalidad educativa llamada híbrida o modalidad mixta mezcla la educación presencial con educación virtual; sin embargo, es preciso recordar que este modelo tomó mayor relevancia como un esquema de la enseñanza remota de emergencia y por lo tanto aún está en construcción. Es, a la vez, una herramienta que facilita la formación y por ende es necesario resignificar y modificar los currículos y planes de estudio como también desarrollar estrategias pedagógicas innovadoras a la altura de las competencias digitales de los estudiantes y los nativos tecnológicos. Otro aspecto importante es tener en cuenta que la educación híbrida debe ser implementada en diferentes escalas de acuerdo con las capacidades institucionales, a los modelos educativos y que respondan a las necesidades de la región donde opera.

Estudiantes que se sienten cómodos con la educación híbrida pues se les facilita estudiar y a la vez realizar otra actividad, como el trabajo o actividades de formación complementaria como el aprendizaje del inglés. Ingresar al mercado laboral formal o informal ha sido para los estudiantes una alternativa que tomaron durante la pandemia y posterior a ella para mitigar las bajas condiciones económicas de sus padres, puesto que es sabido que durante la pandemia a nivel global y a nivel nacional aumentó considerablemente el desempleo.

Cifras como las que muestra La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2020), respecto a la crisis en el nivel de desempleo mundial, expresa que “en un escenario medio la OIT establece un aumento de 13 millones de desempleados (de los cuales 7,4 millones pertenecen a países de rentas altas) y que 1,25 billones de trabajadores se encontraron en riesgo de despido, reducción del salario y posible disminución de las horas trabajadas” (p. 4). En este sentido, las universidades deben realizar un estudio para indagar sobre la situación actual de los estudiantes y estimar cual es el porcentaje de quienes aún siguen con algún tipo de trabajo y quienes están dedicados de tiempo completo al proceso de formación.

Esta situación es de suma consideración pues afecta el rendimiento del alumnado y puede generar un crecimiento en el porcentaje de deserción universitaria, en particular cuando no hay otras alternativas de subsistencia. El desempleo en Colombia es uno de los mayores problemas sociales, económicos, geográficos y culturales existentes actualmente (la tasa de desempleo fue del 9,4 % en 2017, del 9.7 en 2018, del 10,5% en 2019, 13.4% en 2020 y 13.1% en 2021, DANE, 2021) y las Universidades no pueden ser ajenas a esto, deben por consiguiente revisar sus métodos de formación y tomar dicho escenario como factor de análisis. Es importante recordar que el país no estaba preparado para una emergencia económica de tan alta magnitud como la presentada por la pandemia por COVID-19, afectando negativamente a diferentes sectores económicos, entre ellos la educación.

Otro grupo de estudiantes se sienten y aprenden mejor en la web que en clases tradicionales (Rosales–Gracia, Gómez–López, Durán–Rodríguez, Salinas–Fregoso y Saldaña–Cedillo, 2008). Estudiantes llamados nativos digitales, encuentran en las TIC un mundo fascinante para estar consultando, leyendo y comparando textos, noticias, artículos científicos, blogs, videos y para realizar actividades asociadas con los contenidos de los cursos de su plan de estudios; consideran que el aprendizaje presencial es un complemento para compartir cara a cara con sus docentes, compañeros o incluso para relacionarse sentimentalmente. Para este tipo de escenario el aprendizaje híbrido se convierte en una plataforma base para la implementación de enfoques, estrategias, procedimientos orientados a la individualización del aprendizaje, lo cual obliga a las Universidades a presentar registros calificados para ofrecer nuevos programas en línea e híbridos. Esto le permitirá ampliar su cobertura en el resto del país y en el extranjero. Se demandan actualmente un mayor número de programas de pregrado, maestrías, doctorados online por la facilidad para el acceso a la educación y a la vez por la oportunidad de trabajar, atender el hogar y a la vez estudiar.

Para implementar un modelo educativo híbrido es necesario crear y fortalecer la cultura de lo sincrónico, asincrónico y la simultaneidad. No hay que desconocer que las instituciones educativas en la época anterior a la pandemia ofrecían programas presenciales y a distancia sin el desarrollo de plataformas lo suficientemente robustas como se requirieron durante la pandemia. Hoy día lo online se convirtió en toda una cultura organizacional que ha exigido adaptación y aceptación, “la educación virtual más allá de la interacción de los docentes-estudiantes, depende de todo un sistema que agrupa además modelos educativos, material instruccional, apoyo tecnológico y una gestión académica de soporte, así como una cultura de evaluación, inspirados en altos estándares de calidad” (Briceño, Correa, Valdés, 2020, p. 296). Todos tienen un rol en el aprendizaje dual, se convierte en una sensación, un deporte en grupo tanto para el estudiante como para el docente que puede innovar y generar entusiasmo y potencializar el aprendizaje.

Desde el punto de vista organizacional se deben gestionar directrices y normas que permitan la protección de los datos con el fin de preservar la información. Un aspecto muy importante a tener en cuenta en estos modelos es la evaluación, hay que tener claridad qué se evalúa, cómo y cuándo se evalúa, buscar formas de aplicar el conocimiento a estudios de casos de la vida real.

El modelo educativo híbrido se convierte en una oportunidad para transformar la sociedad ofreciendo la posibilidad de que más personas tengan acceso a la educación por lo que el llamado es, a mejorar la calidad educativa atendiendo aspectos como la equidad e inclusión.

Las Universidades vienen realizando múltiples capacitaciones en manejo de plataformas y recursos virtuales, sin embargo es necesario llevar a cabo un proceso formativo docente que implique mejorar sus prácticas, especialmente en el desarrollo de competencias comunicativas, redacción, escritura, contrastación e interpretación de textos y datos, dados los resultados del rendimiento académico obtenidos durante los dos años de la pandemia y así mejorar el desarrollo de habilidades y competencias para la vida que la Universidad tiene como responsabilidad en aras de devolver a la sociedad ciudadanos integrales y situarlos en mejores condiciones de vida.

Para que haya una verdadera transformación pedagógica, tanto los docentes como los estudiantes deben innovar sus procesos de enseñanza y aprendizaje para que los estudiantes puedan materializar los conceptos, pues no es suficiente contar con las herramientas

tecnológicas, si no hay una verdadera innovación en las estrategias didácticas y pedagógicas que hagan que esta combinación de lo tecnológico con lo pedagógico y lo organizacional alcance el verdadero propósito de transformar la educación y logre capturar en los estudiantes el interés y motivación para aprender.

4.7. Referencias.

- Arias, E., Brechner, M., Pérez, M., y Vásquez, M. (2020). *Política Educativa para América Latina y el Caribe. De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad*. División de Educación - Sector Social. <https://bit.ly/3gaS407>
- Beetham, H. & Sharpe, R. (2019). *Rethinking Pedagogy for a Digital Age. Principles and Practices of Design*. 3rd Edition. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351252805>
- Benito, D. (2009). Aprendizaje en el entorno del e-learning: estrategias y figura del e-moderador. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 6(2) 1-9.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.
- Boisier, S. (2005). ¿Hay espacio para el desarrollo local en la globalización? *Revista de la CEPAL*. 186, 47-62. <https://bit.ly/3hlulod>
- Briceño, M., Correa, S., Valdés, M., Hadweh, M. (2020). Modelo de gestión educativa para programas en modalidad virtual de aprendizaje. *Revista de ciencias sociales*, 26(2), 286-298.
- Decreto 457 de marzo 2020. Presidencia de la República. Por el cual se imparten instrucciones en virtud de la emergencia sanitaria generada por la pandemia del Coronavirus COVID-19 y el mantenimiento del orden público. <http://bit.ly/3hluNCV>
- Decreto 1330 de julio de 2019. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015- Único Reglamentario del Sector Educación. Ministerio de Educación MEN.N <http://bit.ly/3OdSwHm>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE (2022). Mercado Laboral. Registro estadístico de Relaciones Laborales RELAB. <http://bit.ly/3ULA5MO>
- Galvis, Á. H. (2018). Oportunidades y retos de la modalidad híbrida en educación superior. En CAVA 2018 (Ed.), *Tendencias en educación en y para la diversidad apoyada en las TIC* (pp. 35-44). Sello Editorial Tecnológico Comfenalco.
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., y Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, March 27, <http://bit.ly/3Ehebd4>
- Horn, M. B. & Staker, H. (2015). *Blended. Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. Jossey-Bass.
- Organización Internacional del Trabajo OIT (18 de marzo de 2020). Covid-19 y el mundo del trabajo: Repercusiones y respuestas. Organización Mundial del Trabajo. <http://bit.ly/3EG5cDZ>
- Ministerio de Educación Nacional-Portal Colombia Aprende (2021). Estrategia educativa híbrida para la implementación del Modelo Educativo Flexible: Tejiendo Saberes con medios alternativos. Dirección de Cobertura y Equidad, subdirección de permanencia. Mineducación <http://bit.ly/3THWDwv>

- Ministerio de Educación Nacional-Portal Colombia Aprende (2020). Buenas prácticas en Innovación Educativa y Transformación Digital. Transformación de cursos: más que ideas, espacios para recrear el aula. Mineducación <http://bit.ly/3TM5ddH>
- Ministerio de Educación Nacional (2002). Últimas publicaciones de normas y orientaciones para la Educación Superior. <http://bit.ly/3tVnGu1>
- Resolución 2157 del 20 de diciembre del 2021. Ministerio de Salud y protección legal. Por medio de la cual se modifica el artículo 4 de la Resolución 777 de 2021 respecto al desarrollo de las actividades en el sector educativo. <http://bit.ly/3E7xOo0>
- Rosales–Gracia S., Gómez–López, V.M., Durán–Rodríguez, S., Salinas–Fregoso, M. y Saldaña–Cedillo, S. (2008). Modalidad híbrida y presencial. Comparación de dos modalidades educativas. *Revolución educativa Superior*. 37(148), 23-29.
- Universidad del Tolima (2022). Resultados de aprendizaje y su implementación. Comité Central de Currículo. <http://bit.ly/3GtlXDH>
- Universidad del Tolima (2014). Acuerdo 042 de 2014, Artículo 33.
- Varguillas, C. S., y Bravo, P. C. (2020). Virtualidad como herramienta de apoyo a la presencialidad: Análisis desde la mirada estudiantil. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI (1), 219-232.

CAPÍTULO 5

LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS UNIVERSITARIOS EN COSTA RICA

Flor Jiménez Segura

José Mario Achoy Sánchez

Universidad de Costa Rica

CAPÍTULO 5:

La gestión educativa de programas formativos híbridos universitarios en Costa Rica

Flor Jiménez Segura
José Mario Achoy Sánchez
Universidad de Costa Rica

5.1. Introducción.

Las implicaciones socioeducativas de la pandemia por COVID-19 pusieron en entredicho a los sistemas educativos del mundo y, particularmente, a los de la región latinoamericana, en virtud de las brechas económicas, culturales, sociales y económicas que inciden en la calidad de la equidad para garantizar la prestación del derecho fundamental de acceso a la educación. En ese sentido, si bien la pandemia potenció la institucionalización de programas que llevaron a cabo una reflexión académica sobre la modalidad en la que son impartidos, esta realidad contrasta con la oferta académica que desde antes de ese evento se encontraba debidamente formalizada bajo tales parámetros.

Es decir, la institucionalización universitaria de una determinada oferta educativa bajo modalidades virtuales atendió en forma temporal al contexto socioeducativo. Sin embargo, como se expone en esta contribución académica, en el caso costarricense, existen particularidades que evidencian la forma en la que el sistema de educación superior pública ya había garantizado modalidades formativas híbridas ampliamente consolidadas. Ese último aspecto ha permitido que, en Costa Rica, bajo un esquema de educación a distancia, se cuente con instituciones de educación superior estatal. Las cuales, además de contar con un amplio desarrollo en materia de aprendizaje híbrido, formalizan e institucionalizan condiciones para promover la equidad en los contextos socio educativos de las poblaciones que asisten a estas modalidades.

A la luz de lo expuesto, en los últimos años se ha llevado a cabo labor de investigación y de indagación científica desde el Nodo de la Universidad de Costa Rica correspondiente al Observatorio Regional de la Calidad y Equidad de la Educación Superior Latinoamericano (ORACLE). El cual, se encuentra inscrito en el Instituto de Investigación en Educación de esta casa de estudios y recibe la colaboración de la Escuela de Orientación y Educación Especial, con el fin de levantar información actualizada acerca del desarrollo de la equidad en la educación superior del país. Concretamente, en este aporte académico se analizará el caso de Costa Rica desde las dimensiones normativas y de funcionamiento sobre modalidades híbridas de educación superior estatal, así como su relación con el desarrollo de la equidad respecto de las poblaciones educativas que atienden a este tipo de oferta académica y las realidades nacionales en materia de educación superior híbrida.

Como se verá en el cuerpo de esta contribución académica, en el caso costarricense se han llevado a cabo esfuerzos importantes para atender las exigencias contemporáneas vinculadas

a una transformación de la educación, así como para brindar soluciones de gestión educativa pertinentes en ese sentido. Cabe mencionar que, en Costa Rica, la educación superior estatal se brinda a través de 5 universidades públicas: Universidad Nacional (UNA), Universidad de Costa Rica (UCR), Instituto Tecnológico de Costa Rica (TEC), Universidad Técnica Nacional (UTN) y la Universidad Estatal a Distancia (UNED). Esta última, ha sido pionera regional desde 1977 en la implementación de metodologías de formación universitaria basadas en la incorporación transversal de la tecnología. Para ello, en adelante se expondrá un balance sobre el estado general de las instituciones de educación superior estatal en Costa Rica, en relación con el desarrollo de la formación universitaria híbrida.

5.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida en Costa Rica.

Por mandato constitucional, las Instituciones de Educación Superior (IES) en Costa Rica no solamente cuentan con la autonomía relacionada con la libertad de cátedra que le asiste a cada persona docente, sino que también ostentan una autonomía académica para la organización y la gestión de sus modalidades educativas y de la oferta que se imparte. En ese sentido, esta disposición constitucional se ha materializado institucionalmente por medio de la articulación a través del Consejo Nacional de Rectores (CONARE), el cual reúne en forma participativa y deliberativa a la Universidad de Costa Rica, la Universidad Nacional, la Universidad Estatal a Distancia, el Instituto Tecnológico y la Universidad Técnica Nacional. En la actualidad, la formalización y la autorización del funcionamiento de cualquier oferta educativa, bajo cualquier tipo de modalidad (presencial, híbrida o virtual), está sujeta a los controles que al efecto ejecuta el Consejo Nacional de Rectores por medio de su Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES).

Esta regulación está orientada principalmente por el Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal (PLANES), el cual consiste en la agenda programática de formulación, desarrollo y evaluación de ofertas y modalidades educativas en las IES, de manera armónica con el Plan Nacional de Desarrollo del país y su vigencia es quinquenal. En la actualidad, Costa Rica se encuentra en el proceso de desarrollo del PLANES correspondiente al periodo 2021-2025, el cual incluyó consideraciones socioeducativas vinculadas con modalidades de aprendizaje híbridas, como respuesta a disminuir las brechas de formación en la población nacional. En este documento, formulado de manera conjunta por todas las universidades públicas del país, se estipuló que la educación híbrida se conceptualiza para todos los efectos del sistema costarricense, de la siguiente manera:

Es la que incluye componentes virtuales y de la educación tradicional a distancia. Utiliza las herramientas de comunicación, materiales, enlaces a internet, noticias o anuncios, además de componentes tradicionales como el envío de tareas, de proyectos u otro instrumento y la presentación de exámenes en los centros universitarios; la asistencia a giras, uso de laboratorios, entre otros. En educación, se expresan diferentes grados de virtualidad de acuerdo con la forma en que se desarrollan los cursos. El curso llamado híbrido incluye un componente virtual, sin que eso signifique que el cien por ciento de los procesos de enseñanza y aprendizaje se lleve a cabo en línea (Consejo Nacional de Rectores [CONARE], 2020, p.206).

A partir de la autonomía funcional, organizativa de gestión educativa que tienen estas instituciones y tomando como parámetro común la conceptualización plasmada en el PLANES 2021-2025, cada una de ellas ha desarrollado sus propias disposiciones normativas y reglamentarias para generar marcos que brinden claridad a la comunidad estudiantil y, además, a la población docente.

A modo de ejemplo, en la Universidad de Costa Rica se emitieron los *Lineamientos académicos y administrativos para la docencia con componente virtual*, los cuales entraron en vigor desde el mes de agosto de 2020 y establecen las pautas académicas, curriculares y reglamentarias necesarias para que toda la oferta universitaria satisfaga un mínimo de requisitos formales en cuanto a la autorización de modalidades educativas distintas a la presencial. Es decir, la habilitación de espacios de enseñanza universitaria que pueden ser virtuales o híbridos.

De igual modo, la Universidad Nacional, la Universidad Técnica Nacional y el Instituto Tecnológico de Costa Rica, emitieron, desde sus respectivas Vicerrectorías Académicas, disposiciones para que las personas estudiantes tuvieran reglas claras sobre el funcionamiento y las pautas que organizan este tipo de modalidades de aprendizaje, así como para facilitar, orientar y guiar el proceso a las personas docentes. No obstante, en el caso costarricense, se cuenta con la previsión normativa de una institución que, desde su fundación, nace con el objetivo de ser estructuralmente un modelo basado en el sistema de educación a distancia, facilitando estrategias y metodologías de un proceso híbrido en la enseñanza y el aprendizaje. Sobre ello, la Universidad Estatal a Distancia fue creada por la Asamblea Legislativa de Costa Rica, mediante la ley n.º 6044 del 12 de marzo de 1977, bajo la siguiente conceptualización:

ARTÍCULO 1º: Créase la Universidad Estatal a Distancia (UNED) como una institución de educación superior especializada en enseñanza a través de los medios de comunicación social.

ARTÍCULO 2º: Son objetivos de la Universidad Estatal a Distancia.

- a. Fortalecer los valores en que está fundado el Estado costarricense
- b. Proporcionar educación superior mediante la utilización de técnicas de comunicación social;
- c. Incorporar a la educación superior, con métodos idóneos y flexibles a quienes no hubieren podido incorporarse al sistema formal universitario. (Asamblea Legislativa, 1977, Art. 1 y 2).

Es preciso resaltar que la fundación de este centro de enseñanza, en 1977, se encontraba alejada temporalmente de la expansión de la educación basada en metodologías de la tecnología y la comunicación. Por esa razón, más allá de utilizar términos como los que ahora se emplean (TIC's, virtualidad, híbrido, etc), la redacción normativa se plasmó a modo de técnicas de comunicación, aunque en la práctica ello realmente implicó el desarrollo de oferta académica universitaria basada en un modelo de aprendizaje que facilitara y permitiera la disminución de las brechas de desigualdades social, a través de metodologías educativas apoyadas en herramientas tecnológicas y otros complementos.

En suma, en Costa Rica cada Instituto de Enseñanza Superior (IES) tiene la posibilidad constitucional de regular sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje para la educación universitaria. Sin embargo, su desarrollo a través de los años permite identificar que solamente la Universidad Estatal a Distancia fue creada en 1977, como una casa de estudios superiores

cuya metodología se institucionalizó fundamentalmente en herramientas tecnológicas y distintas a una modalidad estrictamente de asistencia periódica y presencial. En paralelo, debe considerarse que las universidades públicas en Costa Rica han tenido que atender a la evolución de las realidades socio educativas. Como consecuencia de ello, a lo interno de cada IES se han gestado disposiciones normativas y reglamentarias para materializar oportunidades de estudio basadas en metodologías híbridas. De manera adicional, permitiendo garantizar una regulación mínima, de base para que la gestión y la ejecución del proceso de enseñanza tenga parámetros y requisitos mínimos en la formalización de esas metodologías.

No obstante, el desarrollo de una educación universitaria híbrida, se encuentra intrínsecamente vinculada con 3 aspectos regulatorios fundamentales: a) la consideración del PLANES como un tronco común de acción universitaria a nivel nacional para todas las universidades públicas; b) la salvaguarda del derecho de acceso a la educación como una garantía fundamental y constitucional que debe prestar el Estado a través de estas institucionales y como cumplimiento de los Objetivos del Desarrollo Sostenible; y c) la posibilidad de que la institucionalización de metodologías híbridas de enseñanza y de aprendizaje potencie las oportunidades para el desarrollo de la equidad educativa.

5.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida: Ventajas e inconvenientes detectados.

Es preciso indicar que una de las principales fortalezas del sistema educativo costarricense se basa en que el derecho de acceso a la educación se encuentra constitucionalmente garantizado. Lo anterior supone que las instituciones de educación superior estatal se encuentran obligadas a dirigir todos sus esfuerzos para dar cumplimiento a este mandato constitucional. De esa manera, como se expuso en la sección anterior, la UNED es la única institución de educación superior estructuralmente diseñada para impartir toda su oferta académica en modalidad híbrida, con una predominancia de metodologías virtuales a distancia y con otra proporción menor de actividades presenciales planificadamente incorporadas en el desarrollo de los cursos. Esto ha permitido, la inclusión de poblaciones vulnerabilizadas que han sido históricamente excluidas por razones socioeducativas debido a su imposibilidad de asistir a modalidades de aprendizaje completamente presenciales.

En virtud de la creación de la UNED en 1977, el país ha contado con una respuesta estatal a nivel universitario para coadyuvar en la disminución de brechas de desigualdad. A modo de ejemplo, esta casa de estudios tiene oferta universitaria que se imparte a poblaciones que se encuentran en zonas de difícil acceso para atender a estudiantes indígenas, así como la habilitación de los servicios universitarios a poblaciones privadas de libertad. Este aspecto es una ventaja, ya que, a partir de la institucionalización consolidada de una educación universitaria híbrida, se garantiza el derecho fundamental de acceso a la educación para poblaciones excluidas de la educación superior. Además, el país cuenta con mecanismos de control para garantizarlo, que es una fortaleza importante.

Una prueba de ello se reiteró recientemente en la sentencia n.º 18023 – 2022, emitida en el mes de agosto de 2022 por el Tribunal Constitucional costarricense, cuyas resoluciones son vinculantes y de acatamiento obligatorio, debido al carácter protector sobre los derechos

humanos fundamentales. En tal sentencia, se ordenó al Rector de la Universidad Estatal a Distancia y al Ministro de Justicia, respecto de estudiantes con alguna privación de su libertad en un centro penitenciario, lo siguiente:

Se ejecuten las medidas necesarias para que los tutelados tengan a su disposición las facilidades pertinentes para poder participar en los cursos que cuentan con niveles intermedio y avanzados de virtualidad, de la carrera en la cual se encuentran inscritos; se les permita optar por la matrícula correspondiente y, en la ejecución de las medidas necesarias, se garantice la seguridad y el orden institucionales (Sala Constitucional, 2022, p. 3).

Según se desprende del pronunciamiento citado, el sistema educativo costarricense cuenta con el derecho fundamental de acceso a la educación que, no solo está dispuesto en el texto normativo, sino que es periódicamente protegido frente a las actuaciones de las universidades estatales en aquellos momentos para los cuales se presentan aparentes lesiones que impiden una plena garantía de este derecho a todas las personas. Frente a ello, lo que se presentan son oportunidades para que la gestión de la educación superior estatal contemple con amplitud la integralidad de garantías inmersas en el derecho fundamental de acceso a la educación. Es decir, amplía las oportunidades de gestión de la educación superior para que esta pueda alcanzar a más poblaciones, garantizando las perspectivas de equidad para el reconocimiento a las particularidades y vulnerabilidades socioeducativas que enfrentan.

A partir de lo anterior, debe tomarse en consideración que el sistema de educación superior en Costa Rica también se encuentra vinculado a la implementación progresiva y al cumplimiento de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS). Lo anterior, en el sentido de que las prácticas y las políticas institucionales que cotidianamente se desarrollan, empatan con las intenciones programáticas de la Agenda 2030 en resguardo de los derechos que le asisten a las poblaciones vulnerables, así como en el mejoramiento de las condiciones de una educación que tengan equidad con calidad. Ese último aspecto se refuerza mediante la consolidación del modelo pedagógico de la Universidad Estatal a Distancia, en el cual se reconoce lo siguiente:

Los cambios en el entorno cultural, en las estructuras productivas, en las formas de relación social y muy particularmente en la importancia, la creación y la difusión del conocimiento, están configurando una sociedad en la cual el conocimiento se convierte en el recurso principal, sin un centro definido ni poseedores de verdades definitivas. La necesidad de seguir aprendiendo durante toda la vida exige capacidades nuevas para encontrar críticamente información válida y ser capaz de convertirla en conocimiento útil para el propio contexto cultural. Se hace necesaria una concepción metodológica más abierta, más flexible, que ofrezca, al estudiante, herramientas para construir su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y lo haga protagonista en la apropiación del conocimiento. En el mundo se producen cada día más conocimientos, y la forma tradicional de comunicarlos y socializarlos no será capaz de afrontar las condiciones de su rápida difusión. Es preciso encontrar metodologías y estrategias de educación a distancia apropiadas que permitan aprovechar todo el potencial de las tecnologías al servicio de una formación más autónoma de todos aquellos que deseen hacerlo. La educación a distancia mantiene, hoy más que nunca, la pertinencia de sus planteamientos de base. No se trata solamente de llegar a una población que por diversas razones no puede acudir a las instalaciones físicas de las universidades

presenciales; se trata de las ventajas comparativas con que cuenta la educación a distancia, en este caso la UNED, pues su experiencia apunta precisamente a atender lo que sin duda son las exigencias más urgentes de los nuevos tiempos (UNED, 2005, p. 6).

Esto apunta a que, desde el momento de la consolidación, formalización e institucionalización del modelo de educación a distancia en Costa Rica, se sentaron las bases para que su desarrollo fuera un elemento de apoyo a la atención de las exigencias socioeducativas contemporáneas de la mano con la tecnología. Lo cual, además, debía satisfacer las necesidades educativas para poblaciones vulnerabilizadas.

En un otro orden de ideas, el Programa Estado de la Nación publicó los principales resultados del Estado de la Educación en Costa Rica (PEN, 2021), que es un insumo que analiza bianualmente la situación de la educación en el país. De manera puntual, en ese aporte académico se identificó, como ventaja del sistema de educación superior estatal, lo siguiente: “un efecto positivo de la experiencia con el uso de TIC es que la mayoría de las personas docentes se mostró abierta a la incorporación de componentes virtuales en sus clases post pandemia, especialmente en modalidad híbrida” (p. 236). Se apunta así que la disposición docente, entendida como una variable para el éxito de la institucionalización de la educación híbrida en el sistema universitario estatal, resultó ser más favorable después de la experiencia desarrollada en medio de la pandemia.

Sin embargo, se determinó que “el análisis de la valoración de la experiencia con la docencia híbrida y remota de emergencia evidenció que contar con los dispositivos y la conectividad adecuados fue determinante en las actitudes positivas de las personas hacia la enseñanza híbrida” (2021, p.278). Eso quiere decir que, si bien se tiene como ventaja el indicador de una disposición docente favorable para la institucionalización de políticas que promuevan metodologías híbridas de educación superior estatal, en realidad está directamente condicionado a contar con recursos suficientes para que las instituciones doten plenamente al personal académico. A su vez, la conceptualización diseñada en el caso costarricense para esta modalidad de enseñanza tiene como punto de referencia el rol de la persona tutora que se desenvuelve en la UNED:

El tutor [sic: la persona tutora] de educación a distancia realiza numerosas funciones relacionadas tanto con aspectos pedagógicos, motivacionales y orientados a la resolución de problemas relacionados con las plataformas utilizadas. Por lo tanto, es esencial para el papel del tutor [sic: persona tutora], además del conocimiento específico, el desarrollo de un conjunto de competencias diferenciadas que ayuden a su desempeño práctico y, en consecuencia, contribuyan a la calidad de la educación ofrecida. El tutor [sic: persona tutora] en educación a distancia, tiene una diversidad de roles que se distinguen de los que se aplican en el aula en la modalidad presencial, por lo tanto, se necesitan diferentes competencias para realizar su trabajo de manera satisfactoria (Massuga et al, 2021, p.13).

En el caso costarricense, el desarrollo progresivo de metodologías formativas distintas a la presencialidad también ha alcanzado a la transformación del perfil docente, que resulta necesario para garantizar un pleno desarrollo de la educación híbrida, virtual y a distancia. Como se evidencia en lo señalado por Massuga et al (2021), el acompañamiento de las personas tutoras es vital para un desarrollo satisfactorio de las modalidades de aprendizaje híbridas. Sin embargo, ello también ha implicado un gran esfuerzo en materia de formación y

profesionalización docente, de manera que el sistema de educación a distancia en Costa Rica cuente con un cuerpo académico con capacidades y habilidades para este tipo de oferta formativa.

Respecto de ello, las otras universidades estatales (UTN, UCR, UNA, TEC) se encuentran implementando estrategias para el mejoramiento y la formación docente especializada en materia de educación superior híbrida. Para ello, cada una de las instancias encargadas de la habilitación tecnológica de plataformas a través de las cuales se desarrollan los cursos, también han implementado alianzas estratégicas con los departamentos de formación docente o espacios de didáctica universitaria. De esa manera, ambos procesos pueden ir ligados para el desarrollo de una educación híbrida en formación superior. Ese es un eje de especial atención, pues el desarrollo de este tipo de modalidades involucra la disposición docente y la formación de un profesorado con capacidades y habilidades para adaptar el aprendizaje hacia nuevas metodologías de enseñanza.

No obstante, frente a esa situación, también se tiene la realidad macroeconómica de una desaceleración en el crecimiento de la inversión presupuestaria para las IES. Por esa, la disposición docente podría ser únicamente una expectativa si no se correlaciona y se refuerza con la realidad de recursos limitados frente a la que se enfrentan las universidades estatales. Es decir, se requiere acompañar ese aspecto positivo vinculado a la disposición docente hacia la educación híbrida, con los apoyos institucionales y los recursos necesarios que garanticen un pleno desarrollo de esta modalidad formativa.

Este último aspecto también forma parte de la realidad que enfrenta la población estudiantil activa en el sistema de educación a distancia de la UNED. Durante el primer semestre del año 2022, el Nodo de la Universidad de Costa Rica correspondiente al Observatorio Regional de la Calidad y Equidad de la Educación Superior Latinoamericano (ORACLE) llevó a cabo un estudio con las personas matriculadas en el I Cuatrimestre para todas las carreras de la UNED. En ese estudio participó un total de 217 personas estudiantes provenientes de todas las carreras de pregrado y grado de esa Universidad, quienes manifestaron en un 90% que el sistema de educación a distancia promueve y potencia la equidad en cada una de sus realidades sociales.

Sin embargo, el 40% de todas las personas participantes en este estudio también señaló dificultades, inconvenientes o desventajas vinculadas con la calidad y cobertura disponible en términos geográficos de la tecnología y, en general, con la manera en la que esto obstaculiza parcialmente el éxito de un proceso de educación híbrida. Además, la UNED imparte en sus metodologías la herramienta didáctica de tutoría académica, la cual, ha sido predominantemente presencial y complementa en forma estructurada el aprendizaje virtual o a distancia. Al respecto, el 85% de la población participante en el estudio señalado reaccionó positivamente a la prestación de este servicio educativo como parte de su proceso de formación universitaria.

En resumen, el sistema costarricense de educación superior estatal cuenta con esfuerzos importantes consolidados institucionalmente desde el siglo pasado, generados para facilitar alternativas de aprendizaje universitario híbrido a la población nacional. De la mano con lo anterior, se destaca como una fortaleza que, aún y cuando las IES presenten falencias en el desarrollo de esa modalidad, la población estudiantil cuenta con mecanismos extrainstitucionales (como el recurso de amparo) que han demostrado ser mecanismos

efectivos para garantizar la prestación eficaz del derecho fundamental de acceso a la educación.

Ahora bien, en cuanto a la realidad actual del sistema educativo universitario público, se tiene que la disposición docente hacia una educación híbrida y la experiencia estudiantil en modalidades de este tipo apuntan hacia las debilidades o rezagos que aún tiene el país en materia de recursos, acceso y calidad de la infraestructura tecnológica disponible. Lo anterior, para facilitar la conectividad en zonas de difícil acceso.

Por último, es preciso reiterar que tanto el estudio realizado por el Nodo UCR del ORACLE, así como los datos levantados por el Programa Estado de la Nación, son un aporte institucional de importancia para la toma de decisiones. Ello, con base en las experiencias adquiridas acerca de la manera en la que el país puede atender los desafíos para mejorar la calidad de la educación híbrida y robustecerla en su dimensión de equidad socioeducativa.

5.4. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza híbrida. Retos y problemáticas para la gestión.

En Costa Rica, la gestión de la enseñanza híbrida en espacios universitarios se ha apoyado en la institucionalización, respecto de cada una de las IES estatales, de un espacio, dependencia u oficina técnica que asesora y acompaña los procesos relacionados con las modalidades de aprendizaje que sean distintas a la presencial. Esto quiere decir que, las universidades públicas en Costa Rica, han logrado consolidar espacios a través de los cuales se formalice un acompañamiento a los procesos de mediación del aprendizaje que se llevan a cabo por medio de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC's).

En ese sentido, la Universidad de Costa Rica cuenta con la Unidad de Apoyo a la Docencia Mediada con Tecnologías de la Información y la Comunicación (METICS). Asimismo, la Universidad Estatal a Distancia cuenta con el Programa de Producción de Material Audiovisual, cuya labor se enfoca en apoyar a la docencia, la extensión, la investigación y la difusión institucional, con contenidos académicos en diferentes áreas del conocimiento. A su vez, el Instituto Tecnológico de Costa Rica cuenta con la plataforma TEC Digital, mientras que la Universidad Nacional institucionalizó el programa Aula Virtual. Por su parte, la Universidad Técnica Nacional consolidó para toda su población institucional la plataforma Campus Virtual.

Como se observa, cada una de las IES públicas de Costa Rica cuenta con recursos institucionalizados a través de los cuales es posible una mediación del aprendizaje basada en metodologías híbridas. Sin embargo, la gestión de este tipo de procesos va más allá de la creación, desarrollo y consolidación de plataformas digitales para hospedar los contenidos e intermediar al estrato docente con la población estudiantil. Sobre este último aspecto, Viñas (2021) expone:

Muchos estudiantes [*sic*: personas estudiantes] luchan con la administración y organización del tiempo, lo que los convierte en más vulnerables al fracaso en los cursos que incluyen instrucción en líneas. Otros estudiantes [*sic*: personas estudiantes] tienden a ser menos participativos [*sic*: participativas] en las discusiones de clases remotas, lo

que los pone en desventaja tanto en términos de calificaciones como de comprensión. Puede suceder que los estudiantes [*sic*: personas estudiantes] y profesores cuenten con algunas dificultades de acceso a Internet en sus computadoras, celulares, tablets (dependiendo del dispositivo tecnológico que utilicen) y hasta la disponibilidad de una computadora en su hogar, tomando en cuenta el uso y la distribución de horarios familiares de esta. Puede ocurrir que algunos [*sic*: algunas personas participantes] participantes pueden extrañar el estímulo intelectual y social de las clases en sus colegios o campus, los cuales son importantes, ya que les posibilita construir amistades y establecer contactos. Asimismo, dependiendo de su estilo de aprendizaje, hay alumnos [*sic*: y alumnas] que pueden distraerse con facilidad en una clase a distancia. Por el contrario, cuando esto sucede dentro del aula presencial, el profesor [*sic*: o profesora] con su lenguaje corporal y señales verbales o de voz, generalmente para mejorar su atención y motivación mientras aprenden (2021, p. 3).

Al respecto, es preciso señalar que, tal como se ha estudiado desde el NodoUCR del ORACLE en Costa Rica, el país enfrenta una serie de retos y problemáticas para la gestión de la educación superior estatal, bajo perspectivas de equidad que garanticen un pleno goce de los derechos fundamentales vinculados al ejercicio de la educación. Aun cuando las universidades públicas en Costa Rica han alcanzado importantes niveles de consolidación tecnológica y digital para mediar en forma híbrida el proceso de enseñanza y de aprendizaje, en realidad, estas instituciones enfrentan dificultades cuando se trata de garantizar una equidad con calidad al estudiantado y al profesorado inmerso en esas modalidades de educación superior.

En esa vía, durante mayo de 2022, el NodoUCR del ORACLE llevó a cabo un estudio con población estudiantil de la Universidad Estatal a Distancia. Lo anterior debido a que es la única institución de educación superior pública que la modalidad de aprendizaje híbrido se encuentra completamente institucionalizada en toda su oferta educativa. De esa forma, se trató de un estudio sobre percepción y opinión de las personas estudiantes, que recopiló satisfactoriamente 217 respuestas, de una población total alcanzada de 20.646 estudiantes. La población de alcance fue extraída de la población estudiantil con matrícula activa en el II Cuatrimestre 2022 de la Universidad Estatal a Distancia y se basó en un modelo de recopilación anonimizada de datos, de manera que la base que contiene las respuestas voluntariamente ingresadas no levantó información de trazabilidad personal respecto los datos obtenidos en las variables.

Cabe indicar que una de las variables a analizar correspondía a la medición sobre la equidad en el acceso a los recursos tecnológicos involucrados en el proceso de un aprendizaje híbrido. Al consultar a la población estudiantil, su percepción acerca de la tecnología utilizada por la Universidad Estatal a Distancia para la mediación del aprendizaje híbrido, se le facilitó a las personas participantes las siguientes opciones: a) la institución utiliza medios y herramientas tecnológicas apegadas a la realidad y a las posibilidades de la población estudiantil; b) la institución no utiliza medios y herramientas tecnológicas que sean acordes a la realidad y a las posibilidades de la población estudiantil; c) la tecnología utilizada por la institución solamente favorece en forma parcial el proceso de enseñanza-aprendizaje en el sistema de educación a distancia; d) desde cualquier punto geográfico; y e) existen personas que viven en lugares donde la Internet es deficiente y no pueden acceder a las herramientas tecnológicas que se utilizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los resultados de esta variable mostraron que, si bien un 61% de la población encuestada percibe positivamente que la tecnología empleada por la institución universitaria garantiza la equidad, en realidad, el 39% restante de las personas participantes manifiestan que la universidad solo lo garantiza en forma parcial o no lo garantiza en ninguna medida (NodoUCR, 2022). Este aspecto evidencia que las universidades estatales han consolidado esfuerzos en la institucionalización de las vías oficiales que fungen como intermediadoras para el desarrollo del aprendizaje. No obstante, la situación nacional podría indicar una necesidad aún más significativa, relacionada con las prácticas, políticas y medidas institucionales para garantizar un acceso equitativo de esos recursos a toda la población estudiantil. En un sentido similar al expuesto, en el último Informe Estado de la Educación (2021), se identificó que las IES pública han mejorado las garantías de acceso y de cobertura de su oferta educativa a poblaciones históricamente vulnerables. Sin embargo, este documento señala que:

El problema es más profundo, pues la expansión de la cobertura del nivel terciario depende también de la manera como se resuelvan los graves déficits como las deficiencias en cobertura y calidad de sus servicios, la desigualdad de ingresos de la población, las brechas de equidad entre regiones y un mercado laboral que, por ahora, no presiona para ampliar la demanda de profesionales (Informe Estado de la Educación ,2021, p.52).

En otras palabras, lo anterior hace referencia a que, durante los últimos años, las universidades públicas han enfatizado sus esfuerzos en materia de cobertura por tipo de oferta académica y por distribución geográfica de esa oferta. Empero, también han desatendido la gestión de las problemáticas socioeducativas relacionadas con la calidad de la equidad para la población estudiantil que accede a ellas. En ese sentido, Francis (2022) indica que:

Las brechas digitales generan desigualdad y exclusión, y como consecuencia se da la reducción de oportunidades educativas. Esta situación ya había sido declarada antes de la pandemia, esta última lo que hizo fue agudizar y expresar crudamente las consecuencias de no haber asegurado la conectividad y el papel de las tecnologías, como herramientas coadyuvantes en la democratización de las oportunidades. La desigualdad y exclusión provocan que los estudiantes [*sic*: las personas estudiantes] vean limitadas sus oportunidades de movilidad educativa, social y económica. Sus proyectos de vida se verán obstaculizados por experiencias de fracaso, al intentar seguir a los niveles superiores de formación (p.2)

De esa manera, se muestra que los recursos y los insumos de análisis disponibles hasta ahora parecen apuntar a que la gestión educativa de programas universitarios híbridos requiere de un mejor énfasis en la dimensión socioeducativa. Lo anterior, requiere trascender la gestión de los recursos vinculados con el mejoramiento de la infraestructura tecnológica, sin que esta última tampoco quede excluida de los procesos de inversión y desarrollo.

Es decir, la gestión educativa de este tipo de programas universitarios en Costa Rica ha demostrado una robusta consolidación en el eje de capacidades y esfuerzos institucionales vinculados a la calidad de la digitalización y la tecnificación del proceso de aprendizaje. Sin embargo, se coloca como un reto que, el país y las instituciones universitarias, requieren de mejores políticas integrales y globales para atender los efectos socio educativos que pueden generarse como producto de una implementación de la tecnología dentro de los procesos de formación universitaria.

Como se expondrá más adelante, esta problematización se contrasta aún más si se introduce como objeto de estudio la realidad entre programas universitarios de pregrado o grado, en relación con los programas universitarios de posgrado. Lo anterior, debido a que, estructuralmente, este tipo de oferta educativa ha sido tendiente a ser desarrollada de manera paralela a la organización universitaria, no necesariamente desde un sentido intrínseco a esas organizaciones. Como consecuencia, las brechas y la ausencia de información podrían ser aún mayor, si se comprende el análisis de realidades vinculadas al estudio de posgrado dentro de las universidades estatales.

Para ello, será de vital importancia poder brindar una continuidad a los estudios en este campo con el fin de que, así como el NodoUCR del ORACLE tuvo la oportunidad de conocer la realidad de la Universidad Estatal a Distancia, entonces se potencien las posibilidades de expandir este tipo de análisis y estudios al resto de las instituciones de educación superior. Ello, con el fin de levantar la información necesaria tendiente a un proceso de toma de decisiones basado en datos y a un mejoramiento de la gestión educativa con perspectiva de equidad con calidad.

Por esa razón, en el 2022 la Rectoría de la Universidad de Costa Rica declaró de interés institucional este espacio de investigación, pues su impacto en el ámbito institucional permite aumentar la visibilidad de la equidad universitaria en el estudiantado, las personas docentes y administrativas, así como la labor sustantiva que en esta materia desarrolla la comunidad universitaria. Asimismo, utilizando las redes académicas regionales vinculadas al proyecto latinoamericano ORACLE (35 universidades extranjeras), se fomenta la reflexión, el análisis y la transferencia de conocimiento para la promoción de la equidad y de la calidad en instituciones de educación superior. Con ello, se espera que este nodo de investigación académica pueda contribuir al país respecto de todas las universidades públicas de Costa Rica, para el levantamiento de datos actualizados e información precisa sobre perspectivas de análisis como la indicada.

5.5. Algunas experiencias de interés.

En consonancia con las ideas expuestas hasta ahora, en algunas universidades públicas de Costa Rica, se ha optado por la institucionalización como medida que, en su momento, tenía como objetivo dar una atención paliativa a los efectos socioeducativos de la pandemia por COVID-19. Sin embargo, con el transcurso del tiempo han demostrado un impacto positivo para atender las necesidades de la población estudiantil frente a la implementación de estrategias formativas híbridas en las que se involucra a la tecnología. A modo de ejemplo, la gestión de este tipo de oferta académica en la Universidad de Costa Rica contempló el año 2021, la prórroga en forma permanente la continuidad de una ayuda socioeconómica bajo rubro de conectividad. Mediante la Circular R-24-2021, la Rectoría de la Universidad de Costa Rica dispuso:

Ante la necesidad inmediata que tiene la población becaria de la Universidad de Costa Rica, esta administración tomó la determinación de utilizar aproximadamente 576 millones de colones del fondo de transportes, para ser reasignado a la población estudiantil a través del aumento de 30% en el monto de alimentación y de 15% en el monto de gastos de carrera. En cuanto al apoyo para conectividad, la Oficina de Becas y Atención Socioeconómica ha realizado enormes esfuerzos para priorizar los recursos

para la población que más lo requiere. A partir del sondeo realizado, el análisis detallado y los cambios comunicados en la Circular R-22-2021, se ha seleccionado una población de 9595 estudiantes que recibirá 15.000 colones mensuales durante los 4 meses siguientes correspondientes al primer ciclo del 2021. Se trata de las personas con categoría de beca 5 y que actualmente no cuentan con el beneficio de reubicación geográfica, no viven en una residencia universitaria, ni se les ha asignado una tableta con conexión a internet. Estos criterios permitirán mayor sostenibilidad de los fondos utilizados, al evitar duplicidad de apoyos orientados a lograr la conectividad de las personas estudiantes y significa un aporte de cerca de 570 millones de colones solo para este ciclo. Además, la Universidad mantiene el préstamo de 3000 tabletas que cuentan con un subsidio de datos para nuestra población estudiantil, de tal forma que estos estudiantes tienen asegurado que la brecha digital no se convierta en un impedimento para continuar sus estudios (2021, p.4).

Esta fue una medida de contención a las realidades involucradas con la implementación de procesos formativos a nivel universitario en donde se debió recurrir a la tecnología como medio para transformar a planos híbridos el aprendizaje. No obstante, la propia medida evidencia que, a nivel institucional, se carece de una estrategia integral para la atención de la equidad, frente a escenarios socioeducativos en los que la plataforma tecnológica es vital para asegurar una parte del proceso formativo, pero que son espacios en los cuales también resulta indispensable la atención de prioridades que trascienden el componente tecnológico: las brechas de desigualdad social.

En el caso de la Universidad de Costa Rica, esta medida surgió en medio de la pandemia y demostró ser una necesidad que aún no había sido descubierta. Se trata de las realidades que enfrenta la población estudiantil frente a escenarios de formación en los cuales la institución de educación superior le exige al estudiantado que una parte de su proceso de aprendizaje sea virtual o digitalizado, pero desconoce el espectro de dificultades sociales, económicas, culturales y educativas para asumirlo. Ese es un eje trascendental de la gestión educativa en Costa Rica para los procesos formativos en los cuales se involucran metodologías híbridas de aprendizaje universitario. En la Universidad Nacional también se acogió una medida similar:

Más de 5.688 solicitudes de apoyo para la conectividad han realizado estudiantes de la Universidad Nacional al 5 de abril de 2021, lo que representa un incremento del 63% en relación con el primer ciclo de 2020. Como respuesta a esta creciente demanda de apoyo en este rubro tanto de población becada como no becada, la Rectoría y la Vicerrectoría de Vida Estudiantil anunciaron la decisión de dar cobertura al 100% de las solicitudes de ayuda para la conectividad de la población estudiantil que calificó según los criterios definidos, además en conjunto con la FEUNA: brindar apoyo a la población becada y becada parcial para el pago de créditos, así como el apoyo para el beneficio del cuidado de hijas e hijos de las personas estudiantes (Comunica, 2021, p.1).

Como se observa en la comunicación anterior, las IES en Costa Rica han optado por brindar apoyos económicos para atender las brechas de desigualdad socioeducativas, de cara a la implementación de metodologías formativas híbridas, en las cuales se involucra activamente el componente tecnológico. Este aspecto es positivo ya que, después de una realidad pandémica, se ha visibilizado que las necesidades del estudiantado trascienden a esa coyuntura. En consecuencia, se ha permitido consolidar esta política mediante la acogida de medidas presupuestarias y administrativas tendentes a formalizar de manera permanente este

tipo de apoyos. En este sentido, será necesario que puedan revisarse con más integralidad las necesidades de la población estudiantil, a fin de que las políticas universitarias contemplen otros tipos de apoyos educativos, de orientación académica, adaptaciones curriculares y cualquier otro detalle que permita un mejoramiento a la calidad de la equidad en la educación superior costarricense.

Por otra parte, también ha resultado de particular interés en los últimos años, la manera en la que las dinámicas propias de las universidades públicas son sometidas al examen de la opinión pública o, incluso, al juicio de constitucionalidad en los tribunales de justicia. En esa vía, en medio del desarrollo y la institucionalización de medidas para la adaptación del aprendizaje por medio de modalidades híbridas, en Costa Rica se impugnó ante el máximo Tribunal Constitucional el hecho de que, durante el proceso académico, se exigiera a estudiantes el encendido de cámaras desde sus dispositivos cuando se tratara de evaluaciones propias de un curso. De importancia en este aspecto, el Tribunal Constitucional estableció lo siguiente por medio de la resolución n.º 21429:

Ahora bien, en consonancia con lo anteriormente señalado, sea que no compete a este Tribunal Constitucional, determinar como [*sic*: cómo] deben ser evaluados los estudiantes universitarios, lo cierto es que en el caso en estudio señala que supuestamente la normativa señalada infringe su derecho a la intimidad, o bien el derecho a no ser objeto de injerencias arbitrarias o abusivas en su vida privada, la de su familia o del domicilio, por lo que procede analizar lo reclamado, según el marco fáctico dado. En ese orden de ideas, el recurso debe ser desestimado, en el tanto se desprende que la UCR mediante la resolución administrativa No. VD-11502 reguló los lineamientos académicos y administrativos para la docencia con componente virtual, en el que se tomaron razonablemente, en cuenta los derechos a la intimidad, privacidad y respeto a los derechos fundamentales de las personas estudiantes. En todo caso, de grabarse la actividad, el artículo 18 de la resolución administrativa No. VD-11502 prevé la forma en resguardar la imagen y la voz (Sala Constitucional, 2020, p.3).

De este modo, la gestión educativa en Costa Rica para los procesos formativos en los que se involucran metodologías híbridas de aprendizaje universitario estatal también representa la susceptibilidad de que las medidas académicas e institucionales sean frecuentemente judicializadas. Lo anterior, debido a la frecuente y accesible vía de acceso a la justicia constitucional como una forma de protesta frente a disconformidades de la comunidad educativa respecto del sistema público de educación superior.

En ese sentido, si bien la Sala Constitucional ha validado y confirmado la autonomía institucional de las universidades para la fijación de las estrategias, metodologías y políticas de gestión educativa, es una realidad que, frente a las iniciativas de las IES por implementar oferta universitaria híbrida, existan procesos en los cuales se generen reclamos por un plan de estudios completamente virtual o uno completamente presencial. No obstante, la justicia constitucional se ha encargado de señalar que el derecho fundamental de acceso a la educación es absolutamente coexistente con la autonomía constitucional de las universidades públicas en cuanto a su independencia de fijar programáticamente la manera en la que se desarrolla su oferta académica. Ese aspecto es una experiencia del caso costarricense, lo que pone como resultado el aprendizaje para la gestión educativa a nivel universitario. En esa vía, se debe considerar que toda decisión y política institucional se construya bajo una óptica de aseguramiento del control constitucional, en virtud de que existe la posibilidad de ser impugnada ante el Tribunal Constitucional.

Actualmente, las prácticas y las políticas de gestión universitaria en materia de formación híbrida han tenido el sello de constitucionalidad. Lo cual implica la plena garantía de que se presta el servicio fundamental de acceso a la educación, a la vez que se potencian las oportunidades y las posibilidades que brinda una regulación académica interna vinculada con el desarrollo e implementación de metodologías híbridas.

Adicionalmente, en Costa Rica se presenta una tercera experiencia de interés vinculada a la modalidad de aprendizaje universitario híbrido. En concreto, se trata de la forma en la que este tipo de procesos se llevan a cabo en la UNED. Cabe señalar que esta experiencia aporta positivamente al recorrido académico e institucional que el país ha tenido en materia de modalidades de aprendizaje distintas a la presencial, debido a que la universidad abarca en esta modalidad a la labor sustantiva de docencia, investigación, extensión e, incluso, de varios aspectos de administración. Es decir, en el caso de esta institución de educación superior, la formalización de un enfoque y una metodología combinada de actividad presencial con actividad virtual alcanza a todas las funciones sustantivas de su organización. Lo anterior, ya que la oferta académica que se imparte en esta casa de estudios no es necesariamente presencial y, con ello, también los procesos vinculados de investigación y de extensión a la comunidad, se desarrollan con la experiencia que lidera esta Universidad en este sentido.

Esto es particularmente importante, ya que al analizar el periodo comprendido entre el 2014 y el 2020, se evidencia que la UNED fue la segunda institución con mayor matrícula regular (MR) respecto de todas las universidades públicas de Costa Rica (Consejo Nacional de Rectores, [CONARE], 2022). Se afirma lo anterior, dado que mantuvo un promedio anual de 22.984 estudiantes con matrícula activa en ese periodo. Esta cifra, solamente superada por la UCR, que mantuvo un promedio anual de 41.496 estudiantes en esa misma condición. El resto de las universidades estatales (UNA, TEC, UTN) mantuvieron cantidades inferiores anuales de estudiantado con matrícula regular, respecto a la UNED.

Ello significa que la UNED es la segunda opción de mayor preferencia por parte de la población estudiantil en Costa Rica. Lo que, para el caso que nos ocupa, es fundamental, ya que el sistema educativo de esta institución no es igual al que se encuentra en la mayoría de las universidades estatales. Al contrario, se trata de un modelo metodológico de aprendizaje que emplea actividades virtuales y a distancia con mayor predominancia, con la incorporación transversal de actividades presenciales en algunas partes de su desarrollo.

En lo que respecta a la gestión educativa de una institución de educación superior bajo este enfoque, debe resaltarse que la consolidación a través del tiempo ha permitido también una especialización docente en el campo de la educación a distancia, así como la implementación de estrategias académicas para una mediación híbrida de la enseñanza. Adicionalmente, debe considerarse cualquier modificación estructural sobre el componente curricular y metodológico de la oferta académica que se imparte en las universidades estatales costarricense, debe ser sometida a la revisión y aprobación del CONARE.

Entonces, esta situación implica que la gestión de este tipo de oferta académica involucra un proceso de análisis, reflexión y esfuerzo institucional para conseguir la consolidación y formalización de carreras, en cualquier universidad estatal, bajo esta modalidad híbrida. Cabe evidenciar que la particularidad de la UNED radica en que, como se estableció en el mandato normativo de la ley que dio pie a su fundación, toda su oferta académica se formalizó y

estructuró curricular y metodológicamente en un enfoque híbrido y a distancia para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, en el caso de la Universidad de Costa Rica, al igual que en el resto de las IES estatales, tal aspecto aún se encuentra en desarrollo y pendiente de ser formalizado bajo una institucionalización curricular ante CONARE, pues su oferta académica es predominantemente presencial. En una nota de prensa publicada el pasado 31 de enero del año en curso, la UCR señaló:

Ante el contexto educativo actual mediado por el COVID-19 y el posible regreso a la presencialidad en las aulas universitarias, el Programa de Tecnologías Educativas para el Aprendizaje (Protea), de la Facultad de Educación de la UCR, está preparando un plan piloto que explora las posibilidades de un modelo docente híbrido capaz de potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello se están valorando las necesidades que tengan los cursos universitarios que se impartirán en el primer ciclo lectivo del 2022. Se trata de un proceso de análisis, reflexión y práctica, en el cual se requiere considerar algunos elementos indispensables para las nuevas demandas educativas. Además, se están valorando los recursos técnicos que se tienen a disposición para facilitar y potenciar la interacción entre la presencialidad y la virtualidad, desde las aulas universitarias; igualmente, se valoran los requerimientos para el modelo híbrido junto con la propuesta pedagógica acorde a este nuevo ambiente de aprendizaje. El objetivo de esta iniciativa es explorar y valorar las posibilidades de la capacidad instalada del equipo técnico disponible, los dispositivos y otras alternativas que acompañen la docencia y el nivel de conectividad en los espacios educativos, de la mano de las propuestas pedagógicas que surjan. Para esto, se contempla el quehacer en conjunto con los docentes [*sic*: las personas docentes] de la Facultad de Educación que trabajan con Protea, un modelo que combinará la virtualidad y la presencialidad de forma simultánea durante este periodo de verano. Para este proceso colaboran las escuelas de Orientación y Educación Especial, Formación Docente, Bibliotecología y Ciencias de la Información (UCR, 2022).

En adición a lo anterior, resulta importante destacar que la Universidad de Costa Rica se encuentra en un proceso de transición, en el que se formalice oferta académica a nivel de posgrado bajo modalidades completamente virtuales o híbridas. Esto último se generó como una oportunidad para potenciar la admisión de estudiantes, pues el sistema de estudios de posgrado de esta institución depende en mayor medida del presupuesto por concepto de matrícula; lo cual no sucede en los niveles de grado o pregrado. Es importante considerar que, para el caso costarricense, será necesario que las IES articulen una regulación interna considerablemente uniforme desde el próximo Plan Nacional de la Educación Superior, a fin de que en el futuro no se vayan a generar riesgos o brechas por circunstancias o particularidades que ocasionen una fragmentación y desigualdad entre las modalidades de aprendizaje según el grado académico.

5.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la organización y gestión institucional de la enseñanza híbrida.

Con base en lo expuesto en las secciones anteriores, es posible llegar a las siguientes conclusiones como perspectivas de reflexiones, retos y propuestas para mejorar la organización y la gestión institucional de una enseñanza híbrida.

a) Internacionalización. En aprovechamiento de los recursos y las posibilidades que brinda la educación híbrida, uno de los espacios que pueden ser académicamente más enriquecedores, serán aquellas oportunidades de internacionalizar los cursos que se imparten en este tipo de modalidades, mediante la formalización y habilitación regulatoria de las gestiones institucionales necesarias, con el fin de hacer partícipes a miembros extranjeros de la comunidad académica.

Ese aspecto permitiría una ampliación de las perspectivas académicas con las que se desarrolla la oferta formativa y también, le garantizaría al estudiantado una experiencia universitaria en contacto con otras realidades internacionales. Aunado a lo expuesto, la ausencia de una regulación robusta que permita este tipo de enlaces académicos estratégicos debido a que, hasta el momento, solamente es permitida la labor docente en forma presencial permitiría también una proliferación de las interacciones entre el personal académico nacional y extranjero, así como las oportunidades de transferencia y difusión del conocimiento.

b) Articulación con enfoque de equidad. Si bien las instituciones de educación superior han consolidado una formalización de las dependencias y estructuras internas necesarias para el componente de digitalización en una enseñanza híbrida, se propone que exista una articulación de tales instancias con las respectivas oficinas de becas y atención estudiantil. A modo de ejemplo, esos espacios sirven de apoyo y asesoría al personal docente; sin embargo, la gestión educativa de este tipo de programas también demanda una atención de las necesidades que presenta la población estudiantil.

En tal sentido, lo que se propone es una articulación de la educación superior híbrida, bajo enfoques y perspectivas de equidad con calidad, de manera que se promuevan las sinergias y los canales de apoyo interinstitucional, por medio de los cuales las instancias técnicas encargadas del proceso tecnológico de la educación híbrida se complementen en su trabajo con el apoyo de las instancias universitarias de apoyo socio económico y de orientación estudiantil. Esa propuesta de sinergia institucional permitiría que el desarrollo de la educación híbrida en la formación universitaria reconozca las realidades y las diversidades que enfrentan todos los estratos que forma parte de la comunidad educativa. De tal manera, tanto las estrategias, las metodologías, las políticas como los recursos, podrían ser diseñados y ejecutados contemplando tales particularidades.

c) Educación híbrida gestionada desde los ODS. La educación superior en Costa Rica se construye desde un punto medular: el Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal cuya vigencia es quinquenal y que actualmente está diseñado para el periodo 2021-2025. Con base lo anterior, se propone que el diseño del próximo PLANES posicione la necesidad de formalizar y consolidar en mayor medida el desarrollo de la educación híbrida, tomando como referencia la Agenda 2030. Esto, con el fin de que, además de garantizar los derechos fundamentales

involucrados en el proceso formativo universitario, también se contribuya como país al cumplimiento integral de los Objetivos del Desarrollo Sostenible.

Para ello, será fundamental que el próximo PLANES visualice en la educación híbrida un espacio de promoción, que además que potencie las posibilidades de formación para la ciudadanía costarricense. Lo anterior, solamente podrá ser realizado con la articulación organizada, estructurada y planificada de todas las universidades estatales, con el fin de que esta modalidad de aprendizaje encuentre un punto común de proyección a nivel nacional y, a su vez, incorpore enfoques de trabajo que reconozcan las diversidades y realidades de los distintos contextos socio educativos.

5.7. Referencias.

- Asamblea Legislativa. (1977). Ley Orgánica de la Universidad Estatal a Distancia n.º 6044. San José, CR.
- Consejo Nacional de Rectores [CONARE]. (2020). *Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal: PLANES 2021-2025*. San José, C.R.: CONARE, OPES.
- Consejo Nacional de Rectores [CONARE]. (20202). *Estadística Nacional de Graduados*. San José, C.R.: CONARE, OPES.
- Francis, S. (2022). *Con o sin pandemia, Costa Rica debe mejorar acceso a internet en escuelas y colegios*. UCR. <http://bit.ly/3tA8TEP>
- Massuga, F., Soares, S., & Dias Días, S. (2021). El papel del tutor en la enseñanza de la educación a distancia: una revisión sistemática sobre el enfoque de competencias. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(66), 1-26. <http://dx.doi.org/10.6018/red.435871>
- Programa Estado de la Nación. [PEN] (2021). *Octavo Informe Estado de la Educación*. CONARE – PEN.
- Rectoría de la Universidad de Costa Rica. (2021). *Circular R-24-2021*. San José, CR. UCR.
- RED Comunica. (2021). *UNA toma acciones para facilitar acceso a conectividad del estudiantado*. <http://bit.ly/3Ed8xJ7>
- Sala Constitucional. (2020). *Resolución n.º 21429– 2020*. Corte Suprema de Justicia. <http://bit.ly/3THQe4j>
- Sala Constitucional. (2022). *Resolución n.º 18023 – 2022*. Corte Suprema de Justicia. <http://bit.ly/3Ogv4cx>
- Universidad Estatal a Distancia. (2005). *Modelo Pedagógico de la UNED*. Costa Rica. <http://bit.ly/3TSaaBW>

CAPÍTULO 6

LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS UNIVERSITARIOS EN ESPAÑA

Joaquín Gairín Sallán

David Rodríguez-Gómez

Universitat Autònoma de Barcelona

CAPÍTULO 6:

La gestión educativa de programas formativos híbridos universitarios en España

Joaquín Gairín Sallán

David Rodríguez Gómez

Universitat Autònoma de Barcelona

6.1. Introducción

La pandemia provocada por el SARS-CoV-2 durante el primer semestre de 2020 tuvo y tiene consecuencias en la gestión y planteamientos de nuestros sistemas educativos, incluidos los sistemas universitarios. Los períodos de confinamiento que se impusieron y las restricciones en la formación de grupos números y variables, así como las medidas postpandemia, forzaron nuevas propuestas organizativas y de gestión curricular.

Son muchos los estudios que señalan un avance importante, y sin precedentes, en la digitalización de la enseñanza universitaria como consecuencia directa de las restricciones de movilidad que la mayoría de los países impusieron a sus ciudadanos (Crawford et al., 2020; García-Morales, Garrido-Moreno y Martín-Rojas, 2021; por ejemplo).

Los últimos datos facilitados por el Ranking CYD 2021, elaborado por la Fundación Conocimiento y Desarrollo (<https://www.fundacioncyd.org>), y que reúne información de 79 universidades españolas (48 públicas y 31 privadas) de las 84 que ofrecen estudios de grado según el Registro de Universidades, Centros y títulos (<https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/catalogo/centros-docentes/servicios-generales/ruct.html>), indica que mientras durante el curso 2019-2020 (hasta marzo de 2020) sólo el 7% de las enseñanzas se ofrecían en formato híbrido, durante el curso 20-21 (hasta octubre de 2021) la cifra aumenta hasta el 32% (<http://rankingcyd.org/resultados-del-ranking-cyd/2022/digitalizacion-de-la-ensenanza/>).

Aunque esta irrupción masiva e ineludible de las tecnologías en nuestras universidades no ha supuesto un cambio disruptivo en nuestras propuestas didácticas, sí que ha generado la necesidad de reflexionar y replantear, en cierta medida, el tipo de enseñanza que se estaba desarrollando hasta el momento, transitando de modelos más centrados en el docente, a modelos más centrados en el aprendiz (Jani et al., 2018).

Así pues, aunque la mayoría de las universidades presenciales mantienen sus propuestas didácticas habituales (i.e., sesiones magistrales, seminarios, mentorías, tutorías, etc.), también están invirtiendo decididamente en la digitalización de sus programas con el objetivo de mejorar la flexibilidad y calidad de su oferta formativa. Paralelamente, han incrementado y mejorado su oferta de programas semipresenciales e, incluso, totalmente virtuales.

Una perspectiva de la realidad española se presenta a continuación considerando tanto los marcos normativos como experiencias significativas, y algunas valoraciones que, al respecto, se han realizado.

6.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida.

La ley de universidades vigente en el estado español (LOU- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades) establece que las universidades, como agentes claves en el desarrollo cultural económico y social del país, deben dotarse de la flexibilidad necesaria para afrontar los requerimientos y demandas de nuestra sociedad. En este sentido, la norma indica en la “exposición de motivos” que las universidades deben “responder a los retos derivados tanto de la enseñanza superior no presencial a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación como de la formación a lo largo de la vida” (p.9).

En coherencia, el artículo 4.3 de dicha ley introduce la opción de que las universidades desarrollen propuestas formativas semipresenciales cuando indica que “las Universidades podrán impartir enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional en modalidad presencial y no presencial; en este último caso, de manera exclusiva o parcial.”

La propuesta anterior se desarrolla a través del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. En el Anexo 1 de este RD, sobre la “Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales” se establece que en la descripción del título oficial deberá indicarse la tipología de enseñanza y que esta puede ser presencial, semipresencial o a distancia.

Tal y como nos indica la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU), las características referidas a estas enseñanzas universitarias “no presenciales” y “semipresenciales” han de ser fijadas, evaluadas y comprobadas en el procedimiento de verificación, seguimiento y renovación de la acreditación por las Agencias de Calidad universitaria competentes, de conformidad con los “Criterios y directrices para el aseguramiento de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior” (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ESG) (ENQA, 2015).” (ANECA, 2015).

La opción por un tipo de modalidad u otra, más allá de quedar claramente establecida y justificada en la memoria de verificación del título, implica la consideración de requerimientos específicos en las normas de permanencia, en los procesos de acceso y admisión de estudiantes, en la planificación de las enseñanzas (ej., metodologías de enseñanza, sistemas de evaluación), en la estructura, rol y perfil del personal académico y personal de apoyo, en los recursos materiales utilizados y en los sistemas de garantía de la calidad. En cualquier caso, independientemente de la modalidad, debe garantizarse la adquisición de todas las competencias por parte del alumnado.

No obstante, y a pesar de las regulaciones, las normativas anteriores han generado cierta confusión en el reconocimiento del grado de presencialidad de algunos títulos llegando a reconocer, durante varios años, como títulos presenciales aquellas propuestas que proponían metodologías a distancia con un alto porcentaje de horas de sincronía (es decir, de coincidencia temporal entre alumnado y docentes).

Esta disfunción queda solucionada, en parte, con la publicación del “Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.”. Este RD, entre otras muchas modificaciones que obligarán a una revisión de todos los planes de estudio de las universidades españolas durante los próximos inmediatos años, clarifica las modalidades de

impartición de los estudios oficiales de grado, entre ellas, la modalidad híbrida o semipresencial. El artículo 14, donde se indican las directrices generales para el diseño de los planes de estudios de las enseñanzas de Grado (aplicable también a los estudios de Máster), dice lo siguiente:

“Los estudios oficiales de Grado podrán impartirse en modalidad docente presencial, en la híbrida (o semipresencial) y en la virtual (o no presencial). Los planes de estudios deberán incorporar la modalidad docente elegida, dado que condiciona el desarrollo formativo del título.

Se entiende por modalidad docente presencial en un Grado aquella en que el conjunto de la actividad lectiva que enmarca el plan de estudios se desarrolla de forma presencial (interactuando el profesorado y el estudiantado en el mismo espacio físico, sea este el aula, laboratorios o espacios académicos especializados).

Se entiende por modalidad docente híbrida en un Grado aquella en que la actividad lectiva que enmarca el plan de estudios engloba asignaturas o materias en modalidad presencial y virtual (no presencial), siempre manteniendo la unidad del proyecto formativo y la coherencia en todos aquellos aspectos académicos más relevantes – aunque la conjugación de la doble modalidad docente implique adaptaciones de los elementos académicos a las mismas–. La proporción de créditos no presenciales para que un título tenga la consideración de híbrido será la situada en un intervalo entre el 40 y el 60 por ciento de la carga crediticia total del título de Grado.

Se entiende por modalidad docente virtual en un Grado aquella en que el conjunto de la actividad lectiva que se enmarca en el plan de estudios se articula a través de la interacción académica entre el profesorado y el estudiantado que no requiere la presencia física de ambos en el mismo espacio docente de la universidad. Esta modalidad de enseñanza universitaria se caracteriza fundamentalmente por basarse en el uso intensivo de tecnologías digitales de la información y la comunicación. En términos de carga crediticia, un Grado podrá definirse como impartido en modalidad virtual cuando al menos un 80 por ciento de créditos (ECTS) que lo configuran se imparten en dicha modalidad de enseñanza.”

Si bien es cierto que los porcentajes requeridos para la calificación de un programa formativo de híbrido o virtual son subjetivos y no están amparados en criterios técnicos, lo cierto es que su clarificación está ayudando a las universidades a ordenar sus enseñanzas y a los usuarios a tener un criterio de referencia sobre la modalidad de enseñanza que cursan o desean cursar.

6.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida. Ventajas e inconvenientes detectados.

Tal y como ya hemos comentado, el impacto del SARS-CoV-2 sobre la gestión y desarrollo de la docencia universitaria ha sido evidente. Entre otros muchos aspectos, ha provocado una rápida digitalización de nuestras universidades y un incremento de las modalidades de impartición semipresenciales o híbridas, que tratan de combinar lo mejor de la presencialidad y lo mejor de la docencia en línea. Este tipo de modalidad en nuestras universidades no es algo nuevo. DeLacey y Leonard (2002), ya nos decían hace más de 20 años, y en relación con las propuestas “blended” o semipresenciales, que los estudiantes no sólo aprendían más cuando

se añadían sesiones en línea a los cursos tradicionales, sino que, además, mejoraba su interacción y satisfacción.

Tal y como nos comentan Pallisé et al. (2016), las posibilidades de combinación de ambas modalidades son múltiples. Driscoll (2002), por ejemplo, concreta la enseñanza híbrida en cuatro grupos que no siempre implican el uso combinado de las modalidades presenciales y no presenciales y que, por tanto, se alejarían del concepto actual de docencia híbrida: (1) la que combina o mezcla diferentes tecnologías basadas en la web para lograr un objetivo educativo (por ejemplo, aula virtual, aprendizaje colaborativo en línea, transmisión de video, audio y texto); (2) la que combina varios enfoques pedagógicos (p. ej., constructivismo, conductismo, cognitivismo) para producir un resultado de aprendizaje óptimo con o sin tecnología educativa; (3) la combinación de cualquier forma de tecnología educativa con docencia presencial dirigida por un docente; (4) la que combina la tecnología educativa con las tareas laborales habituales con el objetivo de facilitar el aprendizaje en contextos laborales.

Considerando lo anterior, y aun centrándonos exclusivamente en la combinación de docencia presencial y no presencial en un mismo programa educativo, aventurarse en delimitar las ventajas e inconvenientes de escenarios y propuestas tan diversas resulta altamente arriesgado. No obstante, tal y como sugeríamos al inicio, es habitual atribuir a las modalidades híbridas las ventajas que, habitualmente, se han asociado al e-learning o la docencia en línea o a distancia (Bocconi y Trenti, 2014; Lu et al., 2018; Oakley, 2016):

- (1) Mayor accesibilidad, entendida como la posibilidad de que cualquier persona, independientemente de su condición, pueda acceder a los contenidos.
- (2) Más flexibilidad, ya que no suelen ser propuestas que estén sujetas a un tiempo y espacio determinado;
- (3) Reducción de costes, ya que, habitualmente, supone un ahorro, entre otros, en determinados tipos de infraestructuras para la institución y en desplazamientos para los estudiantes.
- (4) Ajuste al ritmo de aprendizaje del alumnado, lo que reduce el estrés e incrementa la motivación y el rendimiento y, consecuentemente, las posibilidades de éxito y la reducción del abandono.
- (5) Promueve competencias de autorregulación entre el alumnado.
- (6) Facilidad de acceso y contacto con el profesorado mediante herramientas y canales digitales.
- (7) Incrementar el grado de inclusión de las universidades, las opciones de acceso al aprendizaje y el conocimiento universitario a un mayor número de estudiantes no tradicionales o que residen en zonas remotas.
- (8) Permite solucionar problemas habituales de la docencia en grandes grupos en la universidad.

Las ventajas o beneficios anteriores se complementarían con aquellos que, habitualmente, también se atribuyen a la docencia presencial y que se circunscriben, básicamente, a elementos afectivos y sociales, ya que el sentimiento de pertenencia a una comunidad, de apoyo mutuo entre estudiantes y docentes suele ser más acentuado y sencillo en contextos presenciales.

En definitiva, tal y como nos sugiere Oakley (2016), las modalidades híbridas o semipresenciales, no hacen más que potenciar la flexibilidad de las instituciones de educación superior, facilitando una adecuación más ágil, efectiva y eficiente a los continuos cambios sociales y contextuales a los que deberán enfrentarse durante los próximos años. Añadiríamos, además que, en línea con todo lo comentado, las propuestas híbridas o semipresenciales

permite desarrollar sin problemas los componentes cognitivos de las competencias, incluso en grandes grupos, aprovechando la potencialidad de las herramientas digitales y, además, facilita el desarrollo de los componentes afectivos y motores de dichas competencias mediante las sesiones presenciales.

No obstante, y para que lo anterior sea realidad, también deberemos considerar algunos inconvenientes y/o desafíos propios de las propuestas de aprendizaje híbridas o atribuibles a alguna de las dos modalidades que combina (presencial y no presencial):

- (1) Elevados costes de la inversión inicial para desarrollar todo el entorno tecnológico accesible, escalable y que cumpla con los estándares habituales de calidad, accesibilidad y usabilidad.
- (2) Problemas de adecuación de las tecnologías a las propuestas pedagógicas existentes en la institución.
- (3) Desarrollo de competencias digitales entre docentes y alumnado para que las herramientas tecnológicas no suponga un obstáculo en el desarrollo de los programas universitarios.
- (4) Las propuestas híbridas requieren de un mayor grado de autorregulación, disciplina y responsabilidad por parte del alumnado.
- (5) Resistencias culturales, de alumnado y profesorado, para aceptar la incorporación de la tecnología en su actividad universitaria habitual.
- (6) Reducción, en ocasiones, de la interacción social y cultural y, por tanto, del grado de compromiso institucional.
- (7) Tensiona los procesos de evaluación y seguimiento del alumnado, ya que más allá de los actos evaluativos que tienen lugar de forma presencial, resulta complejo comprobar la autoría de las tareas desarrolladas en línea.
- (8) El desarrollo y producción de materiales y contenidos digitales eficaces y que realmente faciliten la interacción no siempre resulta una tarea sencilla. Requiere de competencias digitales por parte del profesorado y, a menudo, de una inversión de tiempo y dinero.

Ventajas e inconvenientes señalados son asumibles en el contexto español y reconocidos en el marco de nuestras universidades. De todas formas, no podemos hablar de una implantación generalizada y uniforme de los planteamientos semipresenciales en asignaturas o titulaciones porque no siempre se desean y porque no siempre son posibles. Algunas de las cuestiones contextuales a considerar serían: reticencias de las universidades presenciales a renunciar a planteamientos presenciales por afectar a su propia definición como institución, insuficiente desarrollo de las plataformas digitales y de las infraestructuras necesarias, resistencias de una parte importante del profesorado a sustituir las actividades presenciales por virtuales, esfuerzo no compensado para combinar modalidades de formación con las implicaciones que tienen de tiempo, recursos y formatos de trabajo, nuevos roles del estudiante que no siempre se adoptan, entre otros.

En cualquier caso, la utilización de las TIC por parte del profesorado para conseguir un mejor aprendizaje en los estudiantes es ampliamente utilizado (el estudio de Imbernón, Silva y Guzmán ya hablaba en el 2011 de que el 78% de los profesores utilizaba alguna plataforma virtual como apoyo a la docencia) y más desde la pandemia generada por el COVID-19. Sin embargo, sigue siendo necesario que las políticas institucionales y de formación fortalezcan las competencias del profesorado universitario en el uso de dispositivos telemáticos, recursos e instrumentos relacionados con el aprendizaje semipresencial y virtual.

Resulta necesario, en este contexto, potenciar las competencias transversales en la formación de las universidades, tanto del profesorado como del estudiantado, dada la importancia de la innovación y el conocimiento, los cada vez más usados espacios virtuales y la demanda de flexibilidad a los sistemas de formación y aprendizaje a lo largo de toda la vida, con los cambios en la organización y estructura del trabajo que conllevan.

Se trata, como ya se decía en la introducción, de aprovechar las ventajas formativas que puede aportar esta modalidad de enseñanza. Como señalan López-Iñesta y Sanz (2021): “A la luz de los resultados obtenidos, se determina que un trabajo semipresencial, dónde la parte virtual conlleva un trabajo con pequeños grupos y con modelo de aula invertida, revierte en mejores resultados por parte del alumnado, siendo la diferencia significativa cuando se evalúa el conocimiento a través de cuestionarios tipo test.” (pp.1317-7). Asimismo, Hinojo y Fernández (2012) también remarcen el rendimiento efectivo de los estudiantes semipresenciales, al mismo tiempo que comentan los efectos positivos que se dan en el estudiante cuando se produce la retroalimentación en sus actividades.

6.4. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza híbrida. Retos y problemáticas para la gestión.

La clasificación tradicional de universidades a distancia y presenciales, dejó de tener sentido hace años. Las primeras mantienen y potencian algunos encuentros presenciales con los estudiantes (a través de centros asociados o espacios de encuentro presencial). Las segundas, y cada vez más, incorporan plataformas virtuales para apoyar la enseñanza presencial y desarrollan programas formativos semipresenciales y ‘online’.

La enseñanza híbrida en los tipos de instituciones mencionadas comparte problemáticas de gestión referidas básicamente a las infraestructuras, los programas curriculares y la gestión del personal involucrado en su utilización.

El mayor reto a nivel de infraestructuras es la identificación y utilización de **plataformas tecnológicas de formación** que permitan alta interactividad. Algunas de las características y funcionalidades exigibles son, entre otros:

- Herramientas de sesión, que permitan al profesorado y estudiantes compartir una o más presentaciones, documentos o cualquier tipo de programa ejecutable, compartiendo su vista de pantalla con los asistentes en todo momento.
- Gestión de las sesiones, que facilita el control de la sesión por parte del profesorado, pudiendo ver a los asistentes, crear grupos virtuales, medir la atención individual o de grupo, responder individual o grupalmente, control de audio, efectuar sondeos para verificar el seguimiento de los participantes, etc. También ha que considerar la posibilidad de grabación y reproducción de las sesiones y la interacción del estudiante en la sesión, con la posibilidad de intervenir, adjuntar documentos, posibilitar debates o gestionar parte de la plataforma.
- Gestión de laboratorios remotos, para poder realizar sesiones de prácticas con software específico de forma remota.
- Gestión de exámenes y pruebas, que permita, entre otras funciones, la edición de exámenes y la creación de sesiones de realización de exámenes (con tiempo preestablecido) con control remoto por parte del profesor

- Generación de informes exhaustivos sobre asistencia, grabaciones de las clases, atención en las sesiones o resultados de las pruebas de evaluación.

Las plataformas tecnológicas se deben de acompañar de una adecuada equipación de las aulas presenciales, que permitan, entre otras cuestiones, por ejemplo, la utilización de cámaras de vídeo con un zoom inteligente, que compensen la luz de fondo para una mayor calidad de imagen. Con ellas, es posible impartir clase presencial y 'online' al mismo tiempo, pudiendo los estudiantes ver al profesor y seguir la presentación que esté proyectando o la utilización que haga de la pizarra o de otros medios didácticos.

El desarrollo de los **programas formativos** más idóneos a la tipología de estudios y modalidad formativa, que exige al profesorado (Imbernón, Silva y Guzmán, 2011:113):

- “Contar con los elementos necesarios para diseñar actividades en el campus virtual.
- Dominar la función y la finalidad de las herramientas y recursos de las TIC (multimedia, instrumentos de edición, «software» para publicaciones e instrumentos de diseño web) y utilizarlos para ayudar a los estudiantes a innovar y fortalecer sus aprendizajes.
- Elaborar material en línea que contribuya a una profundización de la comprensión de los conceptos esenciales por parte de los estudiantes, así como a su aplicación a la solución de problemas de la vida real.
- Desempeñar un papel coordinador en el apoyo a las innovaciones en sus clases y al aprendizaje colaborativo con otros colegas.
- Evaluar permanentemente la práctica profesional y reflexionar sobre ella para llevar a cabo una mejora continua.
- Describir cómo el aprendizaje en colaboración puede contribuir al fortalecimiento de las competencias en materia de gestión de conocimientos, análisis de recursos en línea, integración en la práctica profesional y evaluación de su calidad”.
- Y que no puede olvidar que el desarrollo de un aprendizaje significativo exige (Imbernón, Silva y Guzmán, 2011:113-114):
- “Apoyar a los estudiantes en el uso de las herramientas del campus virtual y otros recursos informáticos para desarrollar competencias en materia de búsqueda, gestión, análisis, integración y evaluación de la información.
- Ayudar a los estudiantes a utilizar las TIC para que desarrollen sus competencias en materia de comunicación y colaboración.
- Suscitar el desarrollo de competencias en materia de razonamiento, planificación, aprendizaje reflexivo, creación de conocimientos y comunicación.
- Utilizar recursos existentes en el campus virtual para participar en comunidades de trabajo y aprovechar de manera compartida las prácticas generadas en el propio campus.
- Contribuir al desarrollo del aprendizaje y a la interacción social de los estudiantes, de tal forma que lleguen a comprender los conceptos, las competencias y los procesos esenciales de los contenidos y los utilicen para resolver problemas de la vida real.
- Promover que los estudiantes describan, examinen, valoren y muestren ejemplos de sus propios aprendizajes”.

Respecto a la **gestión del personal docente**, se hace imprescindible el desarrollar y potenciar la competencia digital docente, al mismo tiempo que incorporarla como referente en los sistemas de selección y promoción del profesorado. La formación en las competencias antes señaladas será importante, como también el potenciar una cultura digital cada vez más presente en nuestras instituciones.

No podemos obviar las dificultades que ha de superar la gestión para mantener los propósitos de inclusividad de todas las personas. A nivel general, la pandemia mencionada ha evidenciado que no todos los centros universitarios ni las familias cuentan con los recursos que deben de acompañar una formación semipresencial de calidad. Hay problemas de conexión, de calidad de la conexión y de la exigencia de terminales que no siempre de disponen. Tampoco podemos obviar el cansancio que genera un tiempo excesivo de conexión 'online' y las rupturas de ritmo y aprendizaje que se producen cuando se pasa de un escenario presencial a uno virtual o el revés.

A nivel específico, las personas con 'handicaps' han visto mermadas sus posibilidades de acceso a una formación de calidad, pues los sistemas y estrategias de intervención inclusiva desarrolladas para situaciones presenciales no están tan implantadas en los modelos semipresenciales y están generando más desigualdades de las existentes antes de implantarlos. Lo planteado también es un reto para el profesorado, que puede sentir duplicadas las exigencias de tener que pensar en actividades para la enseñanza presencial y virtual y de coordinarse con otros profesores para evitar 'el aluvión' de trabajos para el alumnado.

Todo ello avala la necesidad de avanzar en la generación y experimentación de modelos de intervención, como evidencian, entre otros, los trabajos de Fernández, Rodríguez y Fernández (2020); Camas (2020), López-Iñesta; E y Sanz, M (2021).

6.5. Algunas experiencias de interés.

Las experiencias desarrolladas durante los últimos años en diversas universidades españolas son múltiples y de diversa tipología. A continuación, se resumen, a modo de ejemplo, algunas de esas propuestas y experiencias, sin que sean todas las existentes o necesariamente las más significativas. Algunas de ellas implican a toda la universidad, como sería el caso de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) o del Campus Extens de la Universitat de les Illes Balears, y la mayoría son experiencias concretas de determinados contextos (HyFlex de la U. La Laguna) u otras propuestas que afectan a programas universitarios o asignaturas, por tener referencias diversas.

6.5.1. La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

La UNED es la universidad pública más grande de España tanto en número de estudiantes como en oferta académica, así como el mayor campus de Europa, y se dedica, desde hace 50 años, a universalizar una Enseñanza Superior de calidad a través de un **modelo de enseñanza online y semipresencial líder en su sector**.

Los más de 200.000 estudiantes que cada año confían en la UNED avalan un sistema de aprendizaje innovador que combina docencia 'online' y acompañamiento presencial soportado por una plataforma tecnológica en constante evolución que permite ofrecer un modelo flexible y adaptado a las necesidades individuales de cada uno de sus alumnos.

La UNED imparte la enseñanza mediante la modalidad de educación semipresencial, que se caracteriza por la utilización de una metodología didáctica específica, con el empleo conjunto de medios impresos, audiovisuales y de las nuevas tecnologías, especialmente las comunidades virtuales de aprendizaje, así como la asistencia presencial a los estudiantes a través de los profesores tutores de los Centros Asociados y de los diversos sistemas de

comunicación entre los profesores y los estudiantes. Su metodología queda resumida en el siguiente cuadro 1.

Cuadro 1: Rasgos metodológicos de la propuesta de la UNED⁸.

RECURSOS HUMANOS DE APOYO AL ESTUDIANTE

Equipos docentes. Los equipos docentes de las Facultades se responsabilizan de la preparación de los programas y los materiales didácticos, y de evaluar el aprendizaje. El estudiante recibe apoyo de los profesores a través del Campus Virtual.

Tutores de los centros asociados. El estudiante puede asistir voluntariamente a tutorías presenciales en los Centros Asociados, a cargo de tutores especializados. Los Centros Asociados facilitan, además, la formación de grupos de trabajo y estudio constituidos por estudiantes pertenecientes al mismo Centro. Los tutores imparten también enseñanzas y apoyo desde las Aulas AVIP del Centro Asociado, por videoconferencia o webconferencia, en las que el alumno puede interaccionar en el desarrollo de la clase, tanto desde su aula AVIP en su Centro como desde su propia casa.

Personal de administración y servicios. Más de 1.400 empleados públicos, hacen posible el funcionamiento de la Universidad al servicio de los estudiantes aportando el soporte necesario al Personal Docente e Investigador en aras de la mejor docencia e investigación.

MATERIALES IMPRESOS, AUDIOVISUALES, MULTIMEDIA Y OTROS RECURSOS

Materiales impresos (textos y guías de estudio) especialmente diseñados para el aprendizaje autónomo, y una amplísima gama de materiales audiovisuales y multimedia elaborados por la UNED (emisiones en RNE y TVE).

Medios audiovisuales, como Radio, Televisión educativa y Canal UNED (radio y televisión en-línea -www.canaluned.com).

Comunidad virtual (Campus UNED-e). El estudiante de la UNED se integra en una amplia comunidad virtual en donde distintos servicios en-línea están a su alcance para dar respuesta a sus necesidades (cursos virtuales, secretaría virtual, biblioteca y comunidades virtuales de estudio).

Cada asignatura tiene su propio curso virtual con materiales complementarios, actividades, herramientas de autoevaluación, foros y chats, para que el estudiante pueda comunicarse con el equipo docente, los tutores y los compañeros. Asimismo, el estudiante puede integrarse en comunidades de estudio y trabajo en-línea, formadas por compañeros de cualquier Centro Asociado.

Plan de Acogida para nuevos estudiantes, basado en un programa de información e integración en la Universidad, y en cursos de formación en la metodología específica del estudio a distancia y del aprendizaje autónomo y regulado por el propio estudiante

Pruebas Presenciales en los Centros Asociados.

⁸ Ver http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,39122813&_dad=portal

Otras posibilidades son:

- Realizar prácticas y el prácticum de la carrera de forma presencial y en-línea.
- Laboratorios en los Centros Asociados y en la Sede Central.
- Prácticas en los Centros Asociados y en la Sede Central.
- Prácticums virtuales, aplicando las tecnologías al servicio del entrenamiento de competencias profesionales.
- Prácticums presenciales concertados con Instituciones y Centros en cada Comunidad Autónoma.
- Bibliotecas, librerías y librería virtual.
- Las mejores publicaciones científicas en una magnífica Biblioteca Central en Madrid.
- Acceso en-línea a las bases bibliográficas y a las publicaciones electrónicas de la Biblioteca Central.
- Biblioteca y librería en todos los Centros Asociados.

6.5.2. El Campus Extens UIB de la Universitat Illes Balears.

La Universitat de les Illes Balears (UIB) comenzó en 1997 una experiencia de enseñanza semipresencial que continua en la actualidad. Campus Extens se considera una experiencia pionera en el panorama universitario español y un referente de la adopción de las TIC en el ámbito de la docencia. Trata de responder a los requerimientos formativos de las islas de Menorca, Ibiza y Formentera, utilizando un modelo educativo innovador para aquellos estudiantes que, por elección o por necesidad, no pueden asistir siempre a clases presenciales, promoviendo una enseñanza semipresencial en los estudios de grado y postgrado. Como señala Salinas (2011: 105), fue planteado como un proyecto pedagógico, de mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el acceso de la población a la educación superior, de la explotación de la tecnología adecuada para ello y de los cambios en profesores y alumnos, necesarios para lograr una educación de calidad.

El autor mencionado diferencia tres fases, imbricadas de alguna forma, en su desarrollo: una inicial de implantación del proyecto (entre 1997 y 2003 aproximadamente), otra de asentamiento y maduración (que llega hasta los últimos años de la década pasada) y una tercera de generalización (asociada a la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior y a los cambios organizativos y metodológicos que conlleva). Se trata, en todo caso, de desarrollar estudios universitarios de grado y postgrado partiendo de la actualidad tecnológica del momento y sus disponibilidades, para proporcionar servicios educativos de calidad mediante apoyo telemático a los estudiantes de Palma y de las islas de Menorca e Ibiza-Formentera.

El sistema pone en acción los siguientes elementos (Salinas, 2011: 107) relacionados con la metodología didáctica:

- “1. Sistema mixto de distribución de la enseñanza: por una parte, autoaprendizaje mediante diversos tipos de medios de educación a distancia (material multimedia en la red, material impreso autoinstrutivo, guía de estudio de la asignatura, materiales complementarios, etc.), cuyos contenidos son elaborados por el mismo profesor, que es el responsable de su mantenimiento y actualización, con el soporte y asesoramiento de la Unidad de Soporte técnico-pedagógico de Campus Extens. Por otra parte, actividades de presencia continuada, diseñadas para poder desarrollarse

mediante videoconferencia, actividades presenciales ordinarias y seminarios periódicos. Sesiones presenciales en las cuales el profesor se desplaza a cada isla para trabajar con los alumnos.

2. Sistema de tutoría a distancia mediante telecomunicaciones (individual, por correo electrónico o de grupo mediante conferencias electrónicas o videoconferencia), pero también con apoyo local.”.

Paralelamente, se implanta y desarrolla un dispositivo de apoyo que considera:

- Diseño, elaboración, aplicación y validación de materiales didácticos multimedia con la participación del profesorado implicado.
- Formadores actualizados en sus estrategias didácticas y comprometidos en el mantenimiento y actualización de los materiales de formación.
- Apoyo técnico-pedagógico en la elaboración y estructuración de los materiales multimedia y en la formación y asesoramiento de los profesores.
- Un dispositivo tecnológico potente, acompañado de redes de rápido y fácil acceso desde las aulas y desde el hogar, actualizado permanentemente.
- Centros de recursos multimedia en las extensiones de la UIB, que sirven de enlace en las actividades académicas y donde los estudiantes encuentran el espacio, los equipos y los materiales para recibir una formación de calidad.
- Progresivamente, se ha ido enriqueciendo el entorno formativo y podemos encontrar variadas buenas prácticas referidas, por ejemplo, a la utilización del calendario para favorecer el trabajo autónomo del estudiante, al uso de las herramientas de la plataforma, variedad de recursos multimedia e identificación de buenas prácticas (ver https://campusdigital.uib.es/doc/bonespract/pags/f_06002c/ficha.html#)

El sistema bimodal ofrece, en el caso de alumnos con una ubicación geográfica distinta a la de la sede, dos terceras partes de la enseñanza presencial a través de videoconferencias, seminarios y clases convencionales con profesores locales. El resto del aprendizaje lo realiza el alumno de forma autónoma mediante los materiales de autoaprendizaje y otros recursos. Una característica remarcable en la oferta de carreras que se imparten mediante el sistema bimodal para aquellos estudiantes que se encuentran en las otras islas del Archipiélago Balear, es que son ofrecidas de acuerdo con las demandas del mercado laboral y profesional de éstas.

La valoración de la experiencia que se hace de la fase inicial remarca la rápida extensión del proyecto (30 asignaturas en 1998 a 228 en 2003; multiplicar por 10 el número de videoconferencias en ese período y pasar de 200 a 8.700 alumnos) y que los resultados académicos de los alumnos que cursan sus estudios en las distintas sedes universitarias han sido homogéneos (Salinas, 2011:110). Esta valoración positiva se puede trasladar a las posteriores fases de desarrollo mencionadas.

Una parte importante del éxito de la propuesta se identifica, desde el punto de vista pedagógico, con la calidad de los materiales multimedia, la implicación del profesorado en su desarrollo y la existencia de un apoyo técnico para las cuestiones planteadas. También se destaca la importancia de una estrategia institucional general, frente a la proliferación de proyectos personales o de centros.

6.5.3. HyFlex en la Universidad de la Laguna.

Entre los años 2019 y 2021 se puso en práctica un modelo HyFlex en la asignatura “TIC en Educación” de 6 créditos y del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universidad de La Laguna. La modalidad HyFlex (acrónimo del inglés Hybrid Flexible) es una variante de la enseñanza híbrida donde los cursos son sesiones de clase que permiten a los estudiantes elegir si asistir a clases presenciales o en línea, de forma sincrónica o asincrónica.

Según Beatty (2019), son cuatro los valores que han guiado el desarrollo de propuestas HyFlex desde sus inicios en 2016:

- Elección del alumno, proporcionando modos de participación alternativos y significativos, así como permitir al alumnado elegir entre modos de participación diarios, semanales o temáticos.
- Equivalencia, por la que cualquiera de las opciones y actividades de aprendizaje deben garantizar la consecución de resultados de aprendizaje equivalentes.
- Reutilización. El docente debe ser capaz de utilizar aquellas herramientas o acciones utilizadas en cualquier modalidad (ej., podcasts, apuntes, foros de discusión, glosarios, etc.) como recursos u “objetos de aprendizaje” para todo el alumnado en cualquier modalidad de aprendizaje, incluso en cursos posteriores.
- Accesibilidad, que asegure que todo el alumnado dispone de las competencias digitales necesarias para seguir con garantías el programa y que se proporciona un acceso equitativo en todos los modos de participación.

En una revisión de la propuesta anterior, Area-Moreira, Bethencourt-Aguilar y Martín-Gómez (2023) señalan que la propuesta puesta en práctica en la universidad de la Laguna se caracteriza por:

- “La modalidad híbrida consistió en la combinación de sesiones presenciales en aulas físicas (comunicación síncrona) con la utilización por los estudiantes de forma autónoma de un entorno o aula virtual específicamente diseñada para el itinerario de aprendizaje elegido (interacción asíncrona). Tanto las sesiones presenciales como el trabajo autónomo virtual configuraron un proceso único y combinado donde el tiempo de la asignatura se distribuyó en función de las necesidades de las tareas de aprendizaje planificadas.
- La flexibilidad consistió en que el alumnado podía elegir entre dos estrategias instructivas para cursar la asignatura (aprendizaje por proyectos vs. aprendizaje por unidades de estudio). También la flexibilidad consistió en desarrollar estas tareas bien de modo individual o en pequeño grupo, así como en los plazos de entrega de las tareas de aprendizaje.”

El propósito final de la innovación llevada a cabo fue fomentar una mayor autonomía y autorregulación al alumnado.

Tras el desarrollo y evaluación de la propuesta, los autores señalan lo siguiente (Area-Moreira, Bethencourt-Aguilar y Martín-Gómez, 2023):

- La satisfacción general mostrada por el alumnado es muy elevada, aunque dicha satisfacción disminuye con el tiempo, cuando el efecto “novedad” se disipa. No obstante, los autores señalan que ese leve descenso de la motivación puede deberse a otros motivos originados por la irrupción del COVID-19 durante el desarrollo de la experiencia.

- La metodología didáctica utilizada y, concretamente, la posibilidad que tiene el alumnado de elegir un itinerario de aprendizaje favorece el interés, la implicación y la motivación.
- Los conocimientos adquiridos y las competencias desarrolladas por el alumnado son aquellos ya previstos en la asignatura.
- El alumnado también valora muy positivamente la cercanía, la actitud, predisposición e implicación del equipo docente responsable de esta asignatura.
- Aunque el alumnado opta mayoritariamente por la opción de “aprendizaje basado en proyectos” frente a la opción “aprendizaje basado en temas”, el rendimiento en ambos casos es muy satisfactorio. Una gran parte del alumnado supera la asignatura y con calificaciones altas.

Finalmente, los autores concluyen que “este modelo de HyFlex implementado tiene el potencial de ser transferible y puesto en práctica en cualquier asignatura universitaria, siempre y cuando, se den las condiciones institucionales y de competencia pedagógica y digital del profesorado” (Area-Moreira, Bethencourt-Aguilar y Martín-Gómez, 2023)

6.5.4. El modelo EDO de la UAB

El desarrollo de los programas formativos desarrollados en el marco del Centro de Investigación y Estudios para el Desarrollo Organizacional (CRiEDO: <https://edo.uab.cat/>), sigue el Modelo Formativo EDO, que incluye integrados variedad metodológica, de materiales de formación y de sistemas de apoyo al estudiante.

Gráfico 1: Estructura del Modelo formativo EDO para programas de perfeccionamiento profesional



Los elementos del modelo que cabe destacar son:

A.- Modalidad semipresencial.

La secuencia del programa combina actividades presenciales y virtuales. El programa se inicia con un *primer encuentro presencial* con la presentación del programa formativo y del campus virtual (plataforma de trabajo), la introducción de algún módulo y la exposición de los materiales de trabajo, que tratan de proporcionar una visión general del programa, sus recursos y sus requerimientos. Algunas sesiones presenciales posteriores sirven para la introducción de otros módulos y de los trabajos finales, siendo el *último encuentro*, con el que se cierra el programa formativo, dedicado a la presentación y debate sobre los distintos trabajos finales y de síntesis sobre el programa formativo realizado.

B.- Las Guías formativas.

Para cada uno de los módulos formativos, los participantes tienen disponible una guía formativa generada por profesorado experto en la materia, editada específicamente y que sintetiza el contenido básico, de acuerdo con el esquema adjunto. Asimismo, reciben por parte del profesorado referencias a otras lecturas complementarias que pueden ser diferenciadas en función de los intereses de cada estudiante.

Índice	
1. INTRODUCCIÓN	5
2. ESQUEMA DE CONTENIDO	7
3. PRESENTACIÓN	9
3.1. PROMOVER E IMPULSAR EL CAMBIO EDUCATIVO	9
3.1.1. A modo de introducción: el cambio como necesidad y oportunidad	9
3.1.2. La finalidad del cambio	10
3.1.3. Los factores que inciden en los cambios exitosos	15
3.2. LA ORGANIZACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS: ASPECTOS BÁSICOS	27
3.2.1. Concepto y sentido de la organización de centros educativos	27
3.2.2. La escuela como organización	29
3.2.3. La autonomía institucional como requisito	37
3.3. COMPONENTES Y DINÁMICAS EN LA ORGANIZACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS	43
3.3.1. Los Planteamientos Institucionales	44
3.3.2. Las Estructuras Organizativas	51
3.3.3. El Sistema Relacional	56
3.3.4. La dirección y las funciones organizativas	57
3.4. EL TRABAJO EN EQUIPOS DOCENTES	58
3.4.1. Trabajo en equipo y cultura escolar	59
3.4.2. Referentes para fomentar el trabajo colaborativo	64
3.4.3. Las formas de colaboración interna	66
3.4.4. Organización docente: departamentos y equipos educativos	68
3.4.5. Consideraciones organizativas del trabajo en equipo	72
4. ACTIVIDADES	75
4.1. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN	75
4.2. ACTIVIDADES DE DESARROLLO	76
5. BIBLIOGRAFÍA	79
6. GLOSARIO	85



C.- El Campus virtual.

El desarrollo de las actividades virtuales vinculadas al programa formativo se desarrolla a través del Campus Virtual de la UAB, basado en Moodle. Allí se cargan las guías de los módulos, el material complementario, el repositorio de documentos y comunicación, se realizan los foros y se entregan y devuelven los informes de las actividades.


Campus Virtual de la UAB
Ajuda professorat
Ajuda alumnat
Català (ca)

 Pla estratègic Espanya digital

M1 - Competencia Digital en entornos educativos (Cristina Mercader y David Rodríguez)

 Foro de Bienvenida y consultas
 Foro de discusión y reflexión grupal
 Guia de Estudio Módulo 1
 Material Sesión día 22/01/2021
 Material Complementario 1: Digital innovation in education | Learning in a Digital Society
 Material Complementario 2: Marco común de competencia digital docente (INTEF) - 2017
 Material Complementario 3: Being Digital Citizens (Isin and Ruppert) - 2020
 Actividad Evaluativa Módulo 1

D.- Los grupos de creación y gestión del conocimiento colectivo.

Un mayor conocimiento de los participantes en el programa formativo, la discusión a fondo de problemas profesionales y el trabajo colaborativo en red se potencia a través de los grupos de creación y gestión del conocimiento colectivo, que tratan de dar respuesta a cuestiones planteadas por los propios participantes de acuerdo con una metodología específica.

E.- El proyecto final.

La superación del programa formativo contempla la concreción y realización de un proyecto profesional o de un proyecto de innovación aplicado a una realidad concreta, que incorpore los conocimientos aportados por el programa formativo y su aplicación en la perspectiva de la mejora de una realidad educativa concreta.

F.- Orientación y tutoría para los participantes.

Todo el proceso formativo se acompaña de mecanismos de orientación y tutoría permanentes, que tratan de ayudar al éxito de los participantes. Hay actividades generales al inicio, durante y final del proceso formativo, que se acompañan de la tutoría personal académica en los diferentes módulos y de la elaboración del trabajo final.

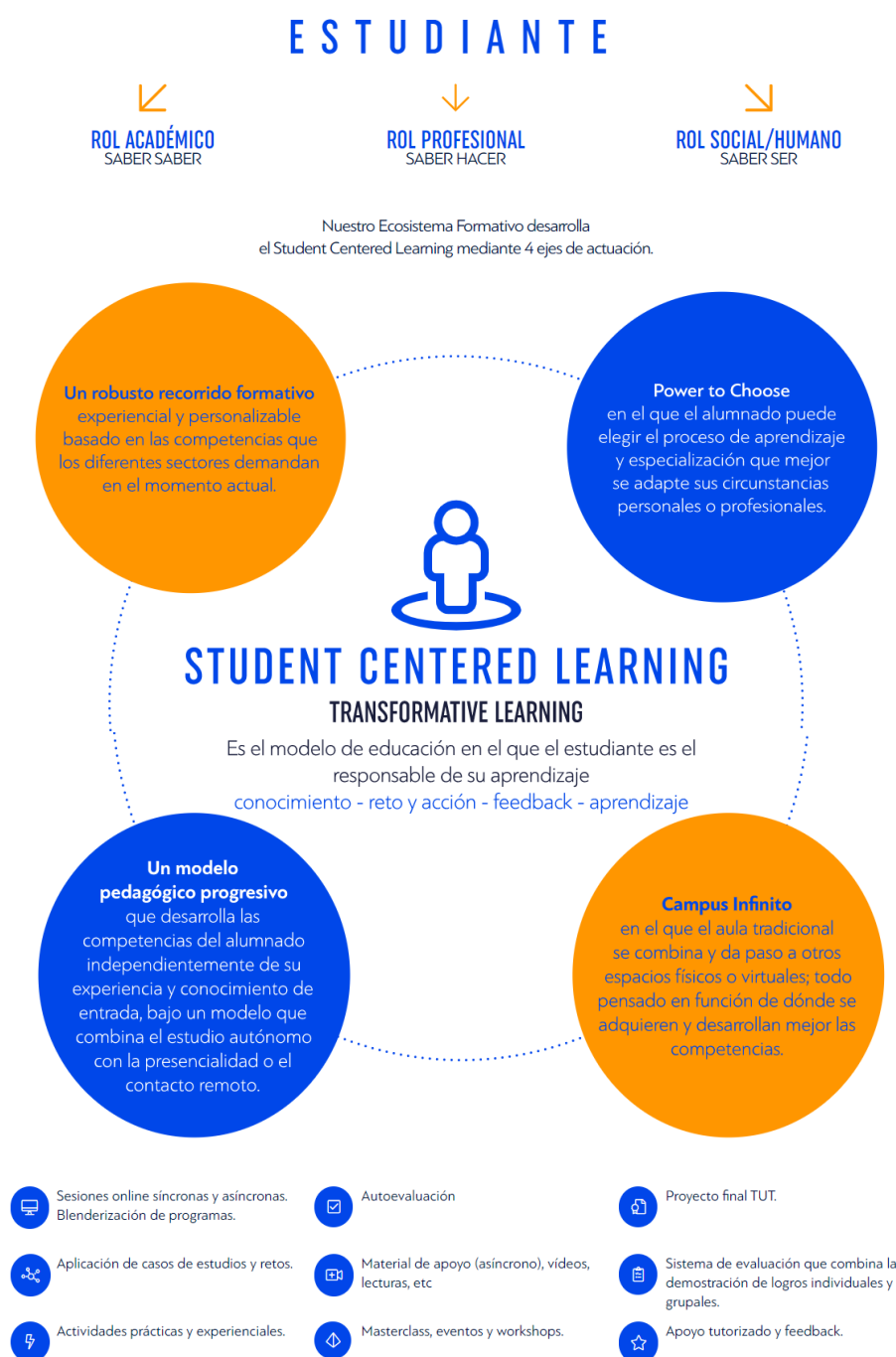
6.5.5. Transformative Learning de ESIC⁹ :

La oferta académica de ESIC Universidad se centra en grados y postgrados en Administración y Dirección de Empresas, Publicidad y Relaciones Públicas, Marketing, Digital Business e International Business. El ecosistema de aprendizaje se basa en una metodología ('Transformative Learning') que busca una formación mixta, flexible y deslocalizada que combina la presencialidad en remoto y la presencialidad física (ON-OFF), creando, como dicen, un campus infinito y seguro que une lo mejor de la tecnología y el contacto personal en un constante entrenamiento de alto rendimiento empresarial.

⁹ <https://www.esic.edu/noticias/esic-presenta-transformative-learning-una-nueva-metodologia-para-prepararse-ante-los-retos>

Transformative Learning busca potenciar al máximo todas las habilidades personales y profesionales del alumnado para desenvolverse en escenarios globales y cambiantes. Una síntesis de la propuesta queda recogida en el Gráfico 2.

Gráfico 2: Transformative Learning (<https://www.esic.edu/university/transformative-learning>)



Lo significativo del modelo es la actividad del estudiante basada en casos y retos y el seguimiento individualizado y grupal del desarrollo de competencias que se consigue. Otras cuestiones para considerar es el compromiso con la mejora que se practica y que se vincula a los resultados de aprendizaje; asimismo, el proyecto sirve como plataforma de integración de todos los grupos de interés de la Universidad (profesores, investigadores, estudiantes,

personal de administración...) en iniciativas como el diseño o el desarrollo de actividades formativas.

6.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la organización y gestión institucional de la enseñanza híbrida.

La variedad y diversidad de propuestas de enseñanza híbrida no permite establecer análisis con carácter general y menos generar propuestas de validez universal. De todas formas, si podemos apuntar algunas tendencias propias de esta modalidad de formación y algunas cuestiones que pueden orientar las próximas actuaciones a realizar en el contexto español.

Podemos estar de acuerdo con la revisión de la literatura sobre el uso de la modalidad híbrida en educación superior, que realiza Castro (2019) y en la que identifica algunas tendencias desde cuatro perspectivas (cuadro 2): social, organizativa, tecnológica y pedagógica. Y más allá de las cuestiones a las que puede ayudar la investigación, habrá que analizar los procesos de innovación que se vinculan a las mismas.

Cuadro 2: Tendencias de investigación en las modalidades híbridas en enseñanza superior.

Tendencias de investigación desde una perspectiva social	Tendencias de investigación desde una perspectiva organizativa	Tendencias de investigación desde una perspectiva tecnológica	Tendencias de investigación desde una perspectiva pedagógica
<ul style="list-style-type: none"> • Reconfiguración del espacio, el tiempo y la responsabilidad • Individualización de la educación. • Desigualdades educativas Contextos educativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Adopción y difusión de innovaciones • Desagregar los programas académicos globales y el plan de estudios para las instituciones locales. • Nuevas alianzas y cambios en los sistemas de créditos. • El aprendizaje permanente • Políticas y estrategias BYOD (traiga su propio) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemas de gestión de aprendizaje (LMS) • Espacio de aprendizaje • Libro de texto vs Recurso Educativos Abiertos (REA – OER) • Propiedad del dispositivo y Móvil primero • Tecnología de aprendizaje adaptativo • Análisis de aprendizaje • Infraestructura flexible 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoques centrados en el estudiante • Aprendizaje activo • Aprendizaje personalizado • Aprendizaje colaborativo entre pares • Aulas invertidas • Comunidades de investigación

Desde una perspectiva más operativa., el desarrollo de los programas semipresenciales en la universidad ha evidenciado algunas cuestiones sobre las que cabría profundizar:

- Evaluación de la eficacia de las experiencias de la semipresencialidad en las universidades, considerando aspectos diferenciales como la tipología de estudios, el momento de estos (cursos iniciales, avanzados y de especialización) o las características de los estudiantes.
- Gestión de la docencia y carga docente del profesorado. Habitualmente, aunque desde una visión superficial pudiera parecer lo contrario, la dedicación del profesorado en contextos híbridos es mayor que en entornos presenciales, ya que, entre otras tareas, debe asumir el desarrollo de nuevos materiales apropiados para la docencia en línea y presencial y, en muchos casos, multiplicar el número y tipología de actividades que debe desarrollar y evaluar. Adicionalmente, la interacción con los estudiantes es, habitualmente, mayor en la docencia a distancia y, por tanto, el profesorado deberá dedicar más tiempo a proporcionar retroalimentación al alumnado.
- Apoyo al profesorado para la transformación de sus cursos presenciales en híbridos, si consideramos que, en la mayoría de los casos, no tienen formación pedagógica ni experiencias previas de formación 'e-learning'.
- Encontrar el diseño adecuado que combine en una proporción aceptable las tareas y sesiones presenciales y no presenciales, asegurando el correcto desarrollo de las competencias planteadas en las distintas modalidades de formación.
- Reordenación de recursos materiales y espaciales en los centros de formación tanto para el desarrollo de actividades presenciales como actividades mixtas o la generación de espacios de conexión para los estudiantes.
- Revisión y mejora de los sistemas y terminales de conexión en los centros formativos y en los espacios privados que utilice el estudiante.
- Generación de propuestas para el desarrollo efectivo de la inclusión educativa y social, tanto del profesorado como del alumnado.
- Ampliación y refuerzo de las unidades y sistemas de soporte digital al profesorado y alumnado.

Avanzar en esa dirección nos puede ayudar a la creación y desarrollo efectivo de modelos formativos que integren adecuadamente lo mejor de la virtualidad y de la presencialidad. Tal y como nos sugiere Sangrá (2020) “debemos diseñar los momentos presenciales y los no presenciales como si fueran un continuo... Hay que ligar la presencialidad y la virtualidad entre sí, de manera que, cuando convenga, las dos fluyan con absoluta naturalidad” (p.210).

6.7. Referencias.

- ANECA (2015). *Criterios y directrices para el aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)*. https://www.enga.eu/wp-content/uploads/filebase/esg/ESG%20in%20Spanish_by%20ANECA.pdf . Consultado el 30 de octubre de 2022.
- Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., y Martín-Gómez, S. (2023). HyFlex: Enseñar y aprender de modo híbrido y flexible en la educación superior. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), (versión preprint). <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/34023>
- Beatty, B. J. (2019). *Hybrid-Flexible Course Design*. EdTech Books. <https://edtechbooks.org/HyFlex>

- Bocconi, S. y Trentin, G. (2014). Modelling blended solutions for higher education: Teaching, learning, and assessment in the network and Mobile technology era. *Educational Research and Evaluation*, 20(7–8), 516–535.
- Camas, F. (2020). *Modelo de Enseñanza Superior Ampliada (MESA)*. <http://www.stellarchoir.com/mesa/faq.php>. Consultado el 30 de octubre de 2022.
- Castro, R. (2019). Blended learning in higher education: Trends and capabilities. *Education and Information Technologies*, 24(4), 2523-2546.
- Crawford, J , Butler-Henderson, K , Rudolph, J, Malkawi, B, Glowatz, M, Burton, R, Magni, P. y Lam, S 2020 , 'COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses'. *Journal of Applied Learning & Teaching*, vol. 3, no. 1, pp. 1-20 , DOI: 10.37074/jalt.2020.3.1.7.
- Delacey, B.J. y Leonard, D.A. (2002). Case Study on Technology and Distance in Education at the Harvard Business School. *Educational Technology & Society*, 5 (2)
- Driscoll, M. (2002). Blended learning: Let's get beyond the hype. *E-learning*, 1(4), 1–4.
- Fernández, P., Rodríguez-Ponce, M. C. y Fernández-Oliveras, A. (2020). Modelo semipresencial para la formación universitaria. Aplicación a titulaciones técnicas. *Enseñanza de las Ciencias*, 38(3), 179-19719
- García-Morales, V. J., Garrido-Moreno, A., y Martín-Rojas, R. (2021). The transformation of higher education after the COVID disruption: Emerging challenges in an online learning scenario. *Frontiers in Psychology*, 12, 616059.
- Hinojo, M. A. y Fernández, A. (2012). El aprendizaje semipresencial o virtual: nueva metodología de aprendizaje en Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 159-167.
- Imbernón, F., Silva, P. y Guzmán, C, e Imbernón, F. (2011), Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial. *Comunicar*, vol. 18, 36, pp107-114.
- Jani, J., Muszali, R., Nathan, S. y Abdullah, M. S. (2018). Blended learning approach using frog vle platform towards students'achievement in teaching games for understanding. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 10(5S), 1130–1141.
- López-Iñesta, E. y Sanz, M.T. (2021). Estudio de dos modelos de aprendizaje semipresencial en educación superior. *Latin-American Journal of Physics Education*, vol. 15, 1, 1317-1 – 1317-8.
- Lu, O. H., Huang, A. Y., Huang, J. C., Lin, A. J., Ogata, H. y Yang, S. J. (2018). Applying learning analytics for the early prediction of Students' academic performance in blended learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(2), 220–232.
- Oakley, G., (2016). *From Diffusion to Explosion: Accelerating Blended Learning at the University of Western Australia*. Lim, & L. Wang (Eds.). *Blended Learning for Quality Higher Education: Selected Case Studies on Implementation from Asia-Pacific*, pp. 67-102. Unesco.
- Pallisé, J. S., González, C. B., Verges, C. B. y Daniel, M. B. (2016). La semipresencialidad en Educación Superior: casos de estudio en los grados de la universidad de Barcelona. *Educat. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (58), a348-a348.
- Salinas, J. (2011). El Campus Extens de la Universitat de les Illes Balears. Una visión retrospectiva. *La cuestión universitaria*, 7, pp. 104-112
- Sangrà, A. (2020). Epílogo: Hacia modelos de presencialidad discontinua o intermitente. Sangrà, A. (Coord.). *Decálogo para la mejora de la docencia online*. Repositorio institucional UOC Universitat Oberta de Catalunya.

CAPÍTULO 7

LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS UNIVERSITARIOS EN MÉXICO

Hernán Medrano Rodríguez

*Instituto de Investigación IIIPE
Escuela de Ciencias de la Educación*

Lilia Esther Guerrero Rodríguez

Universidad Veracruzana

Guadalupe Palmeros y Ávila

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

CAPÍTULO 7:

LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS UNIVERSITARIOS EN MÉXICO

Hernán Medrano Rodríguez

Instituto de Investigación IIIPE

Escuela de Ciencias de la Educación

Lilia Esther Guerrero Rodríguez

Universidad Veracruzana

Guadalupe Palmeros y Ávila

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

7.1. Introducción.

Este capítulo realiza un análisis de los programas formativos híbridos que se ofrecen en algunas de las instituciones de educación superior de México. La educación que se imparte en el Sistema Educativo Mexicano puede ser en cualquiera de las siguientes modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta. (DOF, 2019). La educación híbrida se ubica dentro de la educación mixta ya que combina procesos presenciales con actividades de enseñanza y aprendizaje a distancia, mediante el uso de tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizajes digitales (TICCAD) en forma sistematizada. Los programas educativos mixtos en educación superior deben estar registrados bajo esa modalidad en la Secretaría de Educación Pública que es la autoridad competente para otorgar autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios según corresponda.

Existen evidencias de que, desde el inicio del Siglo XXI, en México, se comenzaba a escribir sobre programas híbridos. Por ejemplo Martín Pastor señalaba:

En mi opinión la sociedad del conocimiento estará marcada por un sistema educativo híbrido en el que convergerán los sistemas presenciales que ya conocemos, con modalidades alternativas como las tutoriales, semiescolarizadas y a distancia. En un futuro cada vez más cercano, ya no tendrá sentido distinguir entre educación presencial y educación a distancia. Todo será una misma educación. (Pastor M. 2005 p. 78)

En 2006, Gilles Lavigne, Javier Organista y Lucía Aguirre publican un artículo que es producto de la evaluación de la experiencia de transformación gradual de la modalidad presencial a la modalidad híbrida, del programa de Maestría en Ciencias de la Educación, que ofrecía el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (Lavigne G. et al 2006). El proceso de transición fue realizado y evaluado entre 2002 y 2004 y permitió a la institución innovar en la gestión del trabajo en el aula, incorporando la tecnología. La experiencia realizaba una mezcla de sesiones presenciales (20% aproximadamente) con sesiones a distancia o en línea (80% aproximadamente). Las conclusiones de la evaluación afirman que la modalidad híbrida no generó condiciones

negativas y fue considerada por las y los estudiantes como adecuada, con ventaja por contar con materiales en línea y con flexibilidad de horarios.

A raíz del confinamiento provocado por la pandemia por COVID-19, la Secretaría de Educación Pública implementó diversas estrategias para tratar de contrarrestar la suspensión de clases presenciales. En México el cierre en algunas instituciones educativas fue entre marzo de 2020 y julio del 2022. Durante este tiempo las instituciones educativas pusieron en marcha una gama de modelos híbridos, que se configuraron a partir de las condiciones existentes de infraestructura, conectividad, recursos tecnológicos, adaptación de contenidos e incorporando momentos sincrónicos y asincrónicos, una mezcla entre la asistencia de pocos alumnos a las aulas y el trabajo en línea del resto del grupo. También se le llegó a llamar modelo híbrido al hecho de que algunas materias se ofrecieran en forma presencial y otras totalmente en línea, de ahí que en este capítulo se realice un análisis de los programas formativos híbridos que se ofrecen en algunas instituciones de educación superior. Por lo anterior, en este informe nos referiremos a esta diversidad de conceptos de programas formativos híbridos.

El trabajo académico fuera de las escuelas hizo necesario modificar las formas de enseñanza y adoptar una modalidad a distancia, introduciendo a niños y jóvenes a una nueva experiencia de aprendizaje de la que no se tenían precedentes. Lo anterior tuvo como consecuencia que la enseñanza diseñada de manera tradicional impartida de forma presencial se trasladara forzosamente a través de medios tecnológicos. Cada institución adoptó metodologías, recursos didácticos y pedagogías a una formación a distancia, utilizando la tecnología, aunque los programas y materiales no habían sido diseñados para ello. Posteriormente, y ante la necesidad de seguir impartiendo educación adaptándose a las restricciones impuestas, poco a poco, las instituciones educativas tanto públicas como privadas diseñaron estrategias aprovechando los enormes avances tecnológicos. A estos ajustes se les llamó “un nuevo modelo híbrido, diferenciándolo de otros formatos ya existentes y a los que se asemeja, pero del que se desprenden también novedades importantes” (De Obseso y Núñez, 2021, p. 3).

Cabe mencionar que las tecnologías digitales están modificando no sólo los diversos escenarios educativos, sino también “sus actores, formatos, recursos didácticos, y modalidades de organización en el tiempo y en el espacio; y están favoreciendo, a su vez, la emergencia de modelos híbridos y duales de enseñanza y aprendizaje que agregan un alto valor formativo a la experiencia cara-a-cara” (Herrera y Escalante, 2015, p. 41). Ante este panorama, Lugo y Loíacono (2020) señalan que “es importante superar la idea de un modelo único y aprovechar la ventana de oportunidad que pueden representar modelos híbridos con inclusión de tecnologías a la medida de las necesidades de los territorios y de los contextos” (p. 30).

7.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida.

En 1950 se creó en México la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que participa en la formulación de programas, planes y políticas nacionales, así como en la creación de organismos orientados al desarrollo de la educación superior mexicana. Es una Asociación no gubernamental, de carácter plural, que asocia a las principales instituciones de educación superior del país. Promueve principalmente el mejoramiento integral en los campos de docencia, investigación, extensión de la cultura y

servicios. Actualmente participan 207 universidades e instituciones de educación superior, tanto públicas como particulares de todo el país.

El proceso para el registro de los planes y programas de estudio de todas las instituciones de educación superior es individual, o sea por institución y siempre ante la Secretaría de Educación Pública (SEP). Al momento de realizar los trámites, se debe aclarar la modalidad en la que se solicita el registro, escolarizada, no escolarizada o mixta. Un mismo programa, con sus respectivas adecuaciones puede ser registrado en todas o algunas de las modalidades. Todas las opciones que combinan parte de las sesiones en forma presencial y el resto mediante el uso de tecnología son consideradas mixtas. A raíz de la suspensión de clases presenciales por la pandemia por Covid-19, los servicios educativos transitaron de la modalidad escolarizada a la mixta por decisión de la propia SEP, pero en forma temporal. A partir de agosto de 2022, los alumnos en su totalidad regresaron a las aulas y solo los programas registrados como mixtos siguen ofreciendo procesos híbridos oficialmente, aunque algunas instituciones están ofreciendo parte de su programa en forma presencial y otra parte en línea, tratando de sacar provecho a lo aprendido durante la pandemia.

A nivel básico y con el objetivo de difundir directrices a nivel nacional y crear un documento de consulta, se generó la Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica, teniendo como base la Guía para el Regreso Responsable y Ordenado, que establece diferentes tipos de intervenciones dependiendo del contexto. Sus objetivos principales fueron: orientar las acciones de las autoridades educativas, apoyar al personal educativo antes, durante y después de la apertura y definir acciones de apoyo socioemocional a la comunidad escolar (SEP, 2021). La estrategia contempla 4 tipos de medidas para poder volver a la normalidad de los centros educativos, siendo estas: 1. Las previas a la apertura, 2. Las de organización local para el regreso, 3. Las dirigidas a ofrecer atención socioemocional, y 4. Las académicas.

En el nivel superior, cada institución tuvo la oportunidad de diseñar sus propias normas y lineamientos en la medida de sus necesidades y el contexto en el que se encuentran ubicadas. Con base en sus propios reglamentos internos, definieron una serie de acuerdos y normas que contenían principios e indicaciones en diferentes fases y que permitirían el retorno seguro a todas las actividades. Cada institución de educación superior según su grado de autonomía pudo determinar la forma en que se retomarían las clases utilizando ese nuevo modelo híbrido y considerando la información respecto al cambio del semáforo epidemiológico y la eliminación de la restricción de aforos.

Entre las principales normas generales que implementaron el Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación del Estado de Nuevo León (IIIEPE), la Escuela de Ciencias de la Educación (ECE), la Universidad Veracruzana (UV) y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) durante la pandemia y para replantear la forma de seguir con el trabajo académico y organizarse para continuar con el proceso educativo a sus miles de estudiantes observamos que se inclinaron por:

- Capacitar y asesorar a las y los docentes en el uso de las plataformas que se adquirieron en forma institucional (Zoom, Google Meet o Microsoft Teams), así como en el uso de las herramientas y aplicaciones para la enseñanza y el aprendizaje.
- Capacitar a las y los estudiantes en el uso de las plataformas.
- Restringir el acceso a las instalaciones, tanto docentes como estudiantes debían presentar su identificación, sólo podían ingresar a las instalaciones las y los estudiantes que decidieron asistir de manera presencial, pero tenían que pasar por una serie de filtros tratando de prevenir contagios.

- Desinfectar en forma constante las áreas y equipos que se utilizarían para las clases híbridas.
- Implementar medidas de higiene, como el uso de cubrebocas obligatorio y la colocación de gel desinfectante en las áreas para uso continuo.

De igual forma se implementaron normas y lineamientos para equipar aulas y asegurar el proceso enseñanza-aprendizaje durante la pandemia, entre las cuales destacan:

- Crear y equipar aulas híbridas que cuentan con televisor, bocinas, cámaras, laptop conectada a la TV, internet y acceso directo a las plataformas.
- Capacitar en el uso del equipo (conexión de computadora, televisión y cámara) y el ingreso a las plataformas.
- Asignar espacios específicos para los grupos.
- Controlar el número de estudiantes por grupo y establecer una distancia de un metro y medio entre el asiento de cada estudiante.
- Asignar al docente responsable del grupo la responsabilidad de encender los equipos (computadora, televisión y cámara) instalados en el aula y una vez concluida la clase apagar todos los equipos.
- Asegurar que las y los estudiantes de licenciatura se conectaran a la clase correspondiente utilizando computadora, tableta electrónica o teléfono inteligente.
- Controlar la presencia de docentes y estudiantes en cada aula, en los horarios establecidos, cuidando que los grupos no excedieran de 10 estudiantes.

7.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida. Ventajas e inconvenientes detectados.

Las diferentes combinaciones, que han experimentado el IIIPE, la ECE, la UV y la UJAT en relación con la implementación de los modelos híbridos a raíz de la pandemia, han derivado en varias ventajas, tanto a corto como a mediano plazo; contribuyendo de manera positiva al proceso de enseñanza aprendizaje. Entre las principales fortalezas podemos mencionar:

1. Contar con recursos tecnológicos más nuevos, sofisticados y completos orilló por supuesto a una habilitación antes de su utilización, por lo que se capacitó al personal docente para familiarizarse y utilizar las aulas con mayor seguridad. Se brindó asesoría y acompañamiento para la adecuada utilización de los equipos.
2. Generar espacios de aprendizaje diversificados. La implementación de un modelo de aprendizaje híbrido abre la oportunidad de contar con estrategias que aseguren el cumplimiento de los contenidos establecidos en los programas y a no detener el curso del ciclo escolar. De igual forma, permite la combinación de espacios físicos con los virtuales, acordes a las circunstancias cambiantes del entorno. Para ubicar los cambios necesarios en los espacios físicos (aulas, talleres, laboratorios, pasillos, bibliotecas, jardines) se buscaron maneras de aprovechar todas las áreas disponibles, además de utilizar mobiliario configurable y móvil que pudo ser adaptado de acuerdo con el número de estudiantes y necesidades específicas de las actividades. En relación con los espacios virtuales a través de las web apps, con opciones para conectar dispositivos digitales, sistemas de comunicación por videollamada, aplicaciones de mensajería y aplicaciones educativas gratuitas que cada profesor podía utilizar.
3. El equipamiento con infraestructura tecnológica permitirá ir empoderando el trabajo de las y los docentes para enriquecer las sesiones de clases, logrando así un mejor

desempeño profesional. Asimismo, a las y los estudiantes les permitirá aprovechar diversos estilos de aprendizaje captando así una mejor atención y favoreciendo su eficiencia terminal.

4. Antes de la pandemia ya se utilizaban equipos tecnológicos para conectar personas de otros espacios geográficos, pero con la intención eminentemente de transmitir una información u orientación administrativa, una conferencia, o eventos académicos. El uso de la tecnología para trabajar en actividades de apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje era mínimo, lo que sin duda la pandemia activó.
5. Aprovechar el trabajo colaborativo es una ventaja en la modalidad híbrida, ya que las plataformas de aprendizaje potencian la comunicación y la colaboración a través de una serie de herramientas con las que cuentan. El tipo de actividades que se pueden desarrollar con otros agentes educativos es muy variado, corresponde a las y los docentes potenciar el aprendizaje de las y los estudiantes, promover el diálogo, así como valorar el trabajo colaborativo. Una de las ventajas de usar las plataformas es la creación de salas, en las cuales se pueden generar distintos espacios en los que las y los estudiantes realizan trabajo colaborativo.
6. La interacción entre docente-estudiante y estudiante-estudiante, cuando el proceso de enseñanza aprendizaje se da de manera remota, permite que quienes participan tengan la oportunidad de hacer preguntas y obtener explicaciones adicionales, reforzar conceptos, es decir, estos espacios permiten una mayor interacción y por ende la mejora de los resultados académicos.
7. Los recursos para el proceso de aprendizaje son mayores a partir de los avances tecnológicos constantes ya que día a día aparecen nuevas aplicaciones que en muchas ocasiones son gratuitas por lo que, tanto docentes como estudiantes pueden utilizarlas para crear videos, presentaciones, actividades lúdicas, planeación y desarrollo de clases, asignación y respuestas a las actividades, actividades colaborativas, evaluaciones y formularios, entre otras.
8. La retroalimentación y calificación. Las y los docentes pueden llevar a cabo las actividades de evaluación y retroalimentación de manera instantánea. El tener toda la información en la plataforma le ahorra tiempo para calificar las actividades y tareas y retroalimentar con comentarios inmediatos para que las y los estudiantes puedan visualizar de manera rápida sus aciertos y errores.
9. La flexibilidad horaria, ya que las y los docentes pueden dejar tareas, cuestionarios o exámenes que las y los estudiantes pueden realizar en otro momento en línea, empleando el tiempo en el aula más para debates o aclarando dudas que pudieran surgir al resolver las actividades.
10. Uno de los aciertos de la institución fue impartir Talleres para la Planeación de Clases a Distancia, dando acompañamiento, asesoría e intercambio de materiales y aplicaciones digitales para la preparación del curso.
11. La enseñanza híbrida permite mayor inclusión a personas jóvenes deseosas de continuar en la universidad y más a aquellas a quienes la virtualidad no será un obstáculo cuando no puedan presentarse presencialmente.

Por otra parte, entre las principales desventajas encontradas podemos mencionar las siguientes:

1. El uso de equipos sofisticados requiere de muchos cuidados y atención ya que son necesarios controles especiales para su encendido y conexión (imagen 1), mismos que están bajo resguardo de las autoridades de cada plantel quienes en calidad de préstamo se entregan a cada docente cuando solicita un aula híbrida, es por ello que, el acceso a estos controles no es para uso cotidiano.

2. La adaptación de docentes a las herramientas digitales en su práctica educativa. En un principio, el cambio drástico de modalidad presencial a en línea obligó a las y los docentes a modificar y actualizar sus procedimientos didácticos a los contenidos de acuerdo con la tecnología, lo cual no fue nada fácil ya que no toda la planta de docentes estaba acostumbrada a utilizar la tecnología. Para el uso de tecnologías para el aprendizaje, se requiere de un proceso de sensibilización, capacitación y formación continua; sin embargo, es de reconocer que no todas las personas en la práctica docente pudieron alcanzar las competencias digitales. Por lo mismo, no fue tarea fácil ni cumplida el que todas lograran adecuar el contenido de sus cursos de acuerdo con las nuevas metodologías de enseñanza en modalidad híbrida.
3. La adaptación de las y los estudiantes. En la experiencia vivida, es muy importante considerar varios aspectos en torno a las y los estudiantes, en principio les fue muy difícil adaptarse a la modalidad virtual, ya que no estaban acostumbrados al autoestudio, a organizarse y administrar el tiempo, convirtiéndoles en vulnerables al fracaso escolar, sobre todo en aquellos cursos que incluían instrucción en línea. De igual forma, el acceso a internet y a contar con el equipo para seguir las clases de manera virtual. Las brechas de acceso a conectividad y a los dispositivos siguen siendo un reto no sólo en las instituciones educativas sino también en los hogares.
4. Adaptación de los contenidos a nuevas plataformas. Las primeras experiencias que se tuvieron en modalidad híbrida, por la rapidez con la que se empezó a trabajar no se hicieron adaptaciones de los contenidos a las nuevas tecnologías y los formatos digitales.
5. El costo que representa el equipamiento. Para el proceso de enseñanza es necesario equipar las salas con proyector o pantalla, cámaras y micrófonos para que se pueda oír al profesor, a los compañeros y además se escuche el audio de la computadora. Este sonido debe de ser con una buena calidad y en tiempo real, independientemente del lugar en el que se encuentren las y los estudiantes.
6. La conectividad inestable. Desafortunadamente, la conectividad de la institución se vio afectada por la cantidad de estudiantes y docentes que se conectaban a la red, lo que ocasionaba un funcionamiento lento del internet y desconexión durante las sesiones.
7. En algunas aulas que se equiparon durante la pandemia, a unos cuantos meses del regreso a clases, ya se han encontrado equipos dañados por lo que, debido al alto costo de los equipos es necesario cuidar al máximo cada una de estas aulas y evitar el descuido, mal uso y destrucción de estos.

Gráfico 1: Controles para aulas híbridas.



- 1- Controles de televisiones.
- 2- Aire acondicionado.
- 3- Control de persianas.
- 4- Control del proyector.
- 5- Control de cámara.

Fuente: Manual Aulas Híbridas U.V. (2021a)

7.4. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza híbrida. Retos y problemáticas para la gestión.

Uno de los grandes retos después del regreso a clases presencial, es el uso constante y consciente del equipo adquirido para llevar a cabo el modelo híbrido y que se encuentra ubicado en las aulas. Se requiere implementar estrategias para continuar con el modelo híbrido y no dejarlas en el olvido, pues se realizó una gran inversión económica, tecnológica y de esfuerzo humano para su colocación e implementación en las facultades. El cuidado y conservación de estas aulas es muy necesario pues acuden cientos de estudiantes diariamente a tomar sus clases en estas aulas equipadas y no de manera híbrida, por lo que este equipo pudiera tener un mal uso y generaría un gran problema. Consideramos que se debe aprovechar el equipo para realizar actividades académicas de corte nacional o internacional, así como para organizar intercambios virtuales de información, tener invitados virtuales de otras instituciones y reuniones sincrónicas para actividades académicas.

Una gran inquietud que se tiene, no sólo en las áreas directivas y administrativas sino también entre las y los docentes, es que ahora que se cuenta con las aulas equipadas y se está trabajando en clases presenciales. ¿Qué va a pasar con las aulas híbridas?, ya que ahora las aulas se están ocupando de una manera reducida pues no se trabaja de manera virtual, ni bimodal. ¿En dónde se queda tanta inversión económica?, el tiempo lo dirá. Pero la posibilidad de que se queden de adorno o que sean aprovechadas dependerá de lo aprendido durante la pandemia y de la visión que como comunidades académicas se pueda alcanzar. Es el momento de hacer conciencia de las ventajas del uso de la tecnología como andamiaje para favorecer los aprendizajes.

Otro de los retos que tienen las IES es aumentar la matrícula con programas educativos virtuales, lo que permitirá un mayor alcance y oportunidad para aquellos que quieran seguir continuando con sus estudios de licenciatura y posgrado. Para ello es necesario un gran trabajo curricular donde es necesario analizar “qué temas se podrían impartir a distancia y cuáles de manera presencial” para poder ofertar programas pertinentes e inclusivos (Saavedra, 2022, párr. 5). Los programas no escolarizados o mixtos (híbridos) pueden facilitar a las y los estudiantes con dificultades de traslado el acceso a los estudios de educación superior. También se benefician con ello las y los estudiantes que tienen alguna enfermedad o algún impedimento que les impide la asistencia diaria a las escuelas.

La presencia de aulas híbridas no hará que desaparezca la necesidad de interactuar de manera presencial con la comunidad académica, pues es una necesidad que, como seres humanos, nos miremos, toquemos, hablemos con la finalidad de entendernos mejor. Los momentos vividos durante la pandemia han sido un proceso de cambios, de aprendizajes, de reaprendizajes, de avances, que también nos orilló a trabajar con la educación en línea. “La primera lección que deja la contingencia sanitaria es que las modalidades híbridas funcionan, pero para su permanencia se requieren destrezas digitales en diferentes dimensiones, las cuales se relacionan con lo cognitivo, procedimientos y actitud” (Saavedra, 2022, párr. 16).

Sin duda, los elementos que hacen la diferencia en la permanencia de la tecnología como herramienta para favorecer el aprendizaje, son las actitudes positivas y resilientes de estudiantes y docentes. El interés de la comunidad académica por aprender, por crecer, por avanzar a pesar de las adversidades que el momento les presentó y la reflexión sobre la práctica de las y los docentes a quienes el distanciamiento social les motivó a mejorar su desempeño profesional. Lo ideal sería que con el apoyo de la tecnología se logre una

verdadera accesibilidad a la educación superior y toda persona joven y adulta pueda gozar del derecho a la educación superior, con la convicción de que es una educación de buena calidad, equitativa e incluyente.

7.5. Algunas experiencias de interés.

Cada Institución educativa tuvo experiencias particulares para adaptarse a los cambios generados por la suspensión de clases presenciales. Aun y cuando ya tuvieran programas educativos que utilizaran la tecnología, las experiencias requirieron ajustes muy particulares de acuerdo con sus contextos. Presentamos los casos de las instituciones en las que los autores de este capítulo observaron directamente.

7.5.1. Escuela de Ciencias de la Educación

La Escuela de Ciencias de la Educación (ECE) es una institución pública de educación superior, que tiene como propósito atender las necesidades de formación continua y desarrollo profesional de directivos y docentes de educación básica, media superior y superior. Ofrece programas de Licenciatura, Maestrías y Doctorado; además de Diplomados y Cursos que impulsan la formación continua, la profesionalización y la actualización. Sus programas educativos están orientados principalmente al nivel de posgrado (maestría y doctorado). Reciben profesionistas que ya laboran en funciones directivas o docentes en escuelas de todos los niveles educativos, aunque la mayoría lo hacen en escuelas de educación básica (preescolar, primaria o secundaria). Ambas instituciones contaban desde la primera década del Siglo XXI con un amplio manejo de plataformas para el aprendizaje y ambas tenían experiencia en ofrecer cursos de formación continua en línea con experiencia de más de diez años.

La ECE oferta programas de posgrado híbridos desde el año 2004. Surgen a raíz de la necesidad de facilitar el acceso a los programas de maestría, que se ofrecen principalmente a directivos y docentes de escuelas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria). En un inicio, se ofrecieron como una solución para quienes vivían a más de 50 kilómetros de distancia y tenían dificultades para trasladarse. Con el paso del tiempo el modelo demostró sus ventajas y fue consolidándose como una opción de desarrollo profesional. En 2009 las autoridades educativas autorizaron a la institución la impartición del Doctorado en Educación con acentuación en Comunicación y Tecnología Educativa a impartirse en seis semestres en modalidad mixta. Actualmente, continúan ofreciéndose los siguientes posgrados en modalidad híbrida: Maestría en Psicopedagogía, Maestría en Administración Educativa y el Doctorado mencionado. Además de la Licenciatura en Educación que también ofrece en modalidad híbrida a partir de 2018.

En todos los programas híbridos que ofrece la ECE, se trabaja con el 30 % de las sesiones en forma presencial y el resto a distancia con una plataforma de aprendizaje de sistema gratuito (Moodle). Durante la suspensión de clases presenciales, las sesiones mensuales, que implicaban reuniones presenciales, fueron trasladadas a sesiones virtuales (en línea) sincrónicas. La transición a esta modalidad no les implicó gran problema ni a docentes ni a estudiantes ya que estaban muy familiarizados con el uso de plataformas para favorecer el aprendizaje. La demanda por cursar programas híbridos de esta naturaleza está en aumento y tanto docentes como estudiantes ven estos programas como la mejor opción de desarrollo profesional para directivos y docentes en servicio.

7.5.2. Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación del Estado de Nuevo León.

El Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación del Estado de Nuevo León, es un Organismo Público Descentralizado con personalidad jurídica y patrimonio propios. Tiene una Junta Directiva que es la que aprueba los planes y programas de estudios que le presenta la Rectoría. Esta institución se encuentra dentro del rango de las Instituciones de Educación Superior Formadoras de Docentes; sin embargo, no es una Escuela Normal, que en México siguen existiendo y son las que forman al magisterio en sus licenciaturas iniciales. Sus programas educativos están orientados solamente al nivel de maestría. Reciben profesionistas que ya laboran en funciones directivas o docentes en escuelas de todos los niveles educativos, aunque la mayoría lo hacen en escuelas de educación básica (preescolar, primaria o secundaria). El IIIPE contaba desde la primera década del Siglo XXI con un amplio manejo de plataformas para el aprendizaje y tenía experiencia en ofrecer cursos de formación continua en línea a nivel nacional e internacional.

El IIIPE ofrece actualmente los siguientes cuatro posgrados a docentes y directores de escuelas de educación básica y educación media superior: Maestría en Innovación de la Práctica Educativa, Maestría en Aprendizaje y Enseñanza del Español, Maestría en Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas y Maestría para la profesionalización de la práctica de enseñanza en Educación Media Superior. Todos los programas están autorizados y registrados ante las autoridades educativas de la SEP para ofrecerse en las modalidades escolarizada, mixta y a distancia. Sin embargo, hasta la fecha ninguno de los programas se ha ofrecido en modalidad híbrida, en ninguna de sus variantes.

La pandemia vino a fortalecer el uso de las plataformas debido a que sus docentes ya tenían experiencia en el manejo de la tecnología para favorecer el aprendizaje. Al ser una institución que recibe menos de quinientos estudiantes por año, el manejo de sus instalaciones, la capacitación y asesoría al personal docente son de más fácil control. En el IIIPE la suspensión de clases presenciales no generó conflicto y no tuvo deserciones ni abandono de clases en línea. Otro aspecto que destacar es que se incrementó la demanda por ingresar a los posgrados, por lo que han superado su promedio de estudiantes de nuevo ingreso durante los últimos dos años. Las y los docentes adaptaron rápidamente los contenidos de sus cursos cuando fue necesario e incluso hubo estudiantes que prácticamente terminaron sus estudios sin clases presenciales durante toda su carrera, pero con muy buenos resultados.

7.5.3. Universidad Veracruzana

El trabajar de manera virtual durante el periodo de distanciamiento social, permitió darle continuidad a la actividad sustancial de la Universidad Veracruzana como lo es la docencia. A pesar de las limitantes encontradas e incertidumbres ante los nuevos comunicados sobre las disposiciones académicas por los contagios por el Covid-19, se logró avanzar en cada uno de los programas educativos, se hizo gala de la creatividad de los docentes para adecuar los contenidos de las materias que impartían ya sea teóricas, prácticas, talleres, laboratorios y fue precisamente en estas en donde se trabajó a distancia, pues las condiciones sanitarias no lo permitían. Conforme se analizaban las necesidades de las actividades, se realizaban ajustes para ofrecer las clases en un contexto lo más real posible, pues los temores a un contagio eran latentes.

Para el mes de septiembre del 2020 por ejemplo, los profesores, se vieron obligados a replantear su práctica docente y aprender nuevas alternativas para ocupar en el proceso de enseñanza aprendizaje. Trabajaron en plataformas digitales desconocidas, utilizaron recursos audiovisuales para escuchar y estar en contacto con sus alumnos, dinamizaron sus clases en

línea, aprendieron a trabajar en plataformas para hacerlo en forma síncrona y asíncrona, todo esto fue un aprendizaje de manera súbita para quien no estaba familiarizado con las TIC. Esto siguió de manera subsecuente en los siguientes semestres hasta julio del 2022, pues para el mes de agosto del mismo año se programarían las clases presenciales.

Durante la pandemia, se interactuó con las y los estudiantes bajo plataformas como Zoom, Google Meet, Microsoft Teams y fue así que, poco a poco, tanto docentes como estudiantes se familiarizaron con la “nueva” tecnología que fue de gran apoyo en la etapa de la sana distancia. Cabe señalar que parte del personal docente no contaba con la tecnología adecuada para cumplir con las exigencias del momento. Sin embargo, se ingeniaron para sacar adelante el compromiso de cumplir en forma con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, las y los estudiantes empezaron a buscar el sentido a las sesiones en línea, también se vieron forzados a aprender herramientas que les permitieran cumplir con las exigencias de sus profesores para la entrega de actividades y tareas necesarios para su evaluación. Asimismo, estuvieron horas y horas frente a una computadora o móvil, escuchando a sus docentes con la intención de continuar y aprender durante casi dos años de manera virtual.

Desafortunadamente tanto docentes como estudiantes se encontraron en situaciones de vulnerabilidad ante los avatares a los que se enfrentaron. En especial, las y los estudiantes pues una gran desventaja fue la conectividad y la ausencia de equipos adecuados para las sesiones vía remota, aunado al poco manejo de estas herramientas para lograr la interacción. Por su parte, las autoridades administrativas se organizaron para estar en contacto con las comunidades de docentes, estudiantes y personal en funciones administrativas, para evitar la exposición a contagios en los centros universitarios en las diferentes etapas de la pandemia. Es así como las autoridades universitarias de la UV iniciaron las gestiones para ver la posibilidad de trabajar con las aulas híbridas para adaptarse a las necesidades del momento histórico que se vivía.

En octubre de 2021, se “planteó la creación de las aulas híbridas como una nueva forma de trabajar: lo virtual, lo presencial y la bimodalidad después de la pandemia, y para ello se invirtieron 125 millones 19 mil 232 pesos”. (párr. 3). Con lo anterior, la UV se abrió los caminos hacia las aulas híbridas.

De acuerdo con Universo de la UV (2022a), la educación híbrida:

se centra en el aprendizaje del estudiante y en el diseño instruccional apropiado a medios tecnológicos de interacción; el profesor actúa como facilitador educativo y el estudiante se involucra activamente en el proceso enseñanza aprendizaje, de tal forma que se propicia el aprendizaje colaborativo. El aula híbrida posibilita las clases de forma presencial y remota de manera simultánea; para ello, cada una de estas aulas cuentan con sus propios recursos tecnológicos: proyector, centro de mando, computadoras, televisión, sistema de audio y sistema de video. (párrs. 8 y 9)

En Xalapa, fueron instaladas 169 aulas híbridas, con un monto de 49 millones 135 mil 465 pesos; en Veracruz se instalaron 95, y costaron 27 millones 620 mil 528 pesos; en Orizaba-Córdoba se instalaron 60, la inversión fue de 17 millones 444 mil 544 pesos; en Poza Rica-Tuxpan se instalaron 61, con una inversión de 17 millones 735 mil 286 pesos con 40 centavos; en Coatzacoalcos-Minatitlán se instalaron 45, con un monto de 13 millones 83 mil 408 pesos. (Universo 2022b, párr. 7).

Con estos datos, la Universidad Veracruzana se ha convertido en una de las universidades públicas del país que cuenta con más aulas híbridas diseminadas en sus cinco regiones, en los

programas de licenciatura, posgrado y universidades interculturales. El aprovechar los escenarios en que se pueden utilizar las aulas híbridas permitirá un mayor alcance de los conocimientos tanto en docentes como en estudiantes, pues existe un gran campo de oportunidades para ocupar y vivir esta experiencia. Por ejemplo, se pueden utilizar de la siguiente manera (UV, 2022c, párr. 3):

Escenario 1. Facilitador presencial y estudiantes presenciales y/o remotos

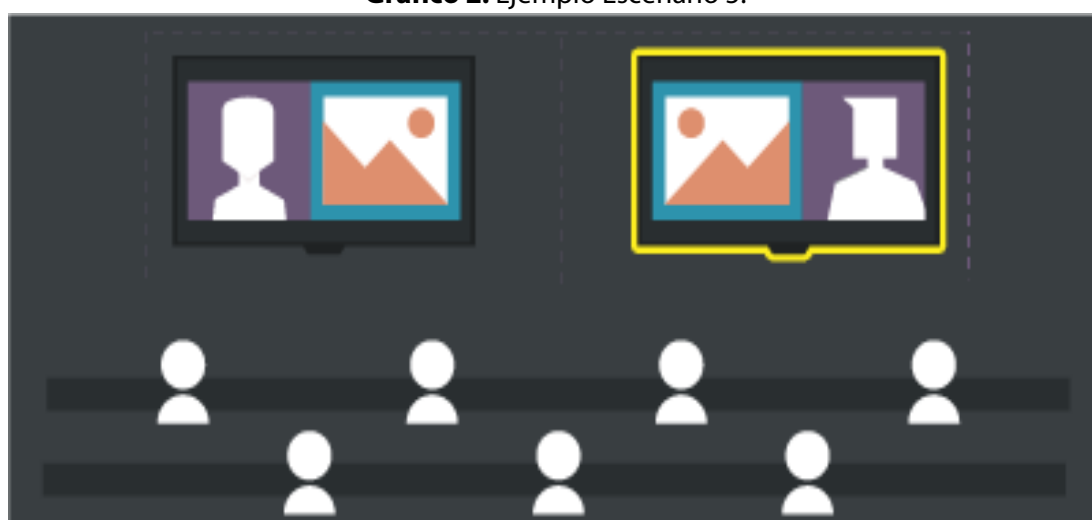
Escenario 2. Facilitador presencial y alumnos virtuales

Escenario 3. Facilitador virtual y alumnos presenciales

Escenario 4. Facilitador virtual y dos o más grupos en distintas aulas.

Escenario 5. Dos facilitadores en distintas aulas y grupo presencial (imagen 4)

Gráfico 2: Ejemplo Escenario 5.



Fuente: Aulas Híbridas UV. (2022c).

La colocación de las aulas híbridas fue un proceso cuidado y de gran organización por parte del personal técnico responsable de colocar la red óptica, así como los implementos para las aulas (cuadro 1), con una estrategia planeada de muy buena coordinación y logística. Quintana, citado por Frías manifestó que la educación híbrida es algo que la pandemia aceleró. “No es una solución tecnológica, es un proceso, y un modelo que involucra no sólo tecnología, sino gente, métrica. Si lo proyectamos a futuro, puede ser la solución de México para llevar la educación de calidad a más personas” (Frías, 2022, párr. 12)

Cuadro 1: Componentes aula híbrida en la UV.

	Descripción
Escritorio Principal	
A. Consola (Hub)	Dispositivo controlador para videoconferencias eficientes, con pantalla táctil, se vincula a varios componentes del aula.
B. Dispositivo central	Computadora de escritorio. <i>*En caso de utilizar equipo propio, es necesario que cuente con entrada HDMI y bluetooth.</i>
Adaptador HDMI	Adaptador con 3 puertos HDMI que permite la comunicación entre el ordenador y la consola.

C. Cámaras	Cámara Principal. Encargada de transmitir diferentes puntos del aula. Al inicio de una sesión al encender todos los equipos, enfoca directamente la zona donde se encuentra la consola. Cámara de contenido. Enfoca la parte frontal del aula en donde se encuentra la pizarra de contenido y el expositor. Esta cámara permite que el contenido que se escribe en la pizarra se pueda digitalizar y grabar.
Entorno del aula	
D. Micrófono	Permite transmitir con claridad el audio desde cualquier punto del aula.
E. Bocina	Permite escuchar el sonido de manera clara en toda el aula.
F. Pantalla	Visualiza a los participantes o el contenido compartido.
G. Proyector	Un proyector para transmitir contenido.
H. Aislantes Acústicos	Permiten cancelar el ruido externo y mejorar la calidad de la transmisión de audio. Se encuentran en el perímetro del aula.

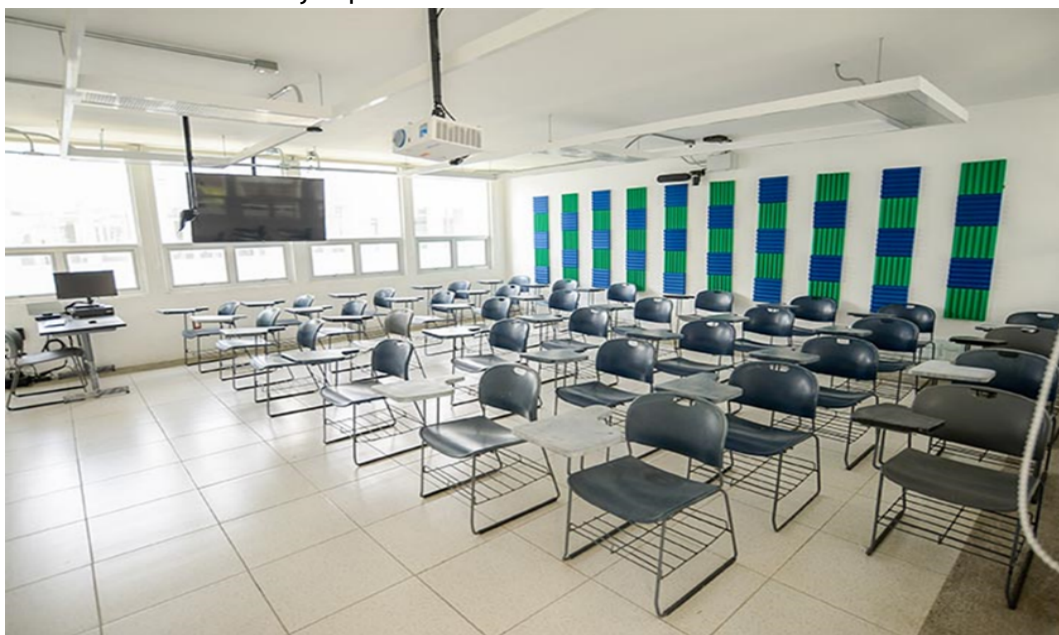
Fuente: Manual Aulas Híbridas U.V. (2021b)

El periodo escolar febrero-julio 2022 estaba destinado a que la comunidad de la UV regresara a la modalidad híbrida, con un regreso escalonado y responsable, razón por la que a las y los docentes se les permitió decidir cuál iba a ser la modalidad en la trabajarían en sus clases: presenciales, mixta/híbridas, en línea o virtuales. Sin embargo, las siguientes olas de la pandemia atrasaron el regreso total a las aulas, es así como, teniendo en cuenta lo anterior, poco a poco fue el reingreso a la universidad en donde se fueron utilizando las aulas híbridas. Para ello, en el mes de abril del presente año se llevó a cabo una capacitación a profesores, personal técnico y autoridades. Una capacitación en donde se brindaron todas las facilidades para estar preparados al momento de utilizarlas y continuar con el proceso académico innovando en las sesiones según se requiriera de acuerdo con cada actividad.

Durante el primer semestre de 2022, gran parte de la comunidad académica optó por impartir alguna de sus materias en modalidad híbrida, aunque en menor cantidad los profesores continuaron en modalidad virtual y muy pocos trabajaron de manera presencial. Contar con la habilitación de las aulas de la UV permitió disponer de herramientas digitales para apoyar el proceso enseñanza-aprendizaje y las y los docentes pudieron aprovechar precisamente estos recursos para innovar su práctica profesional. También ha permitido configurar otro tipo de actividades académicas donde mediante la conectividad se han logrado enlaces con profesionales de la educación de diversas regiones geográficas.

En el periodo escolar de agosto 2022 a enero 2023, la UV regresó a las aulas de manera 100% presencial. Ahora los equipos han sido utilizados sólo para la proyección de materiales audiovisuales o en su caso para reuniones administrativas y ya no con el uso para lo cual fueron implementadas. En este periodo escolar, el equipo tecnológico con el que cuenta la UV prácticamente no es utilizado para la enseñanza híbrida, pues con el regreso presencial de estudiantes y docentes ya no se ha recurrido a ocuparlo bajo esta modalidad. Actualmente sólo se utilizan pocos accesorios del aula, por lo regular, el más recurrido es el proyector de multimedia. Sin embargo, la gran ventaja que ahora podemos encontrar es que, para la realización de futuros eventos de corte nacional e internacional se puede hacer uso de estas aulas híbridas para conectarnos e intercambiar conocimientos con invitados externos.

Gráfico 3: Ejemplo aula híbrda en la Universidad Veracruzana.



Fuente: Periódico Universo. 2022a. Las aulas híbridas en la UV.

Sin duda el trabajar bajo estas características, le ha permitido a la Universidad Veracruzana una innovación en la práctica docente. Se han diversificado las experiencias para favorecer los aprendizajes de miles de estudiantes que, o se encuentran más atentos, más motivados, e incluso también les agrada ver el compromiso de sus profesores quienes hacen uso de estos equipos. Si bien es cierto que pueden existir fallas técnicas como baja calidad de la señal de internet, tanto en la ciudad como en comunidades en que se pudieran encontrar los alumnos, las ventajas del uso de la tecnología para el aprendizaje son mayores en todos los contextos.

7.5.4. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Implementó la plataforma Aula Virtual, donde se imparten clases a distancia con el soporte tecnológico de Microsoft, estrategia que puso en marcha desde marzo del 2020, habilitando 7,606 grupos presenciales en su modalidad virtual, para impartir 2,868 materias correspondientes a las 59 licenciaturas que se otorgan en las 12 Divisiones Académicas (UJAT, 2021a). La puesta en operación de esta Aula Virtual permitió finalizar los semestres 2020-01, 2020-02, 2021-01 y 2021-02.

En este último periodo, es cuando se empieza a trabajar en algunas carreras bajo la modalidad híbrda en la cual se combina una parte presencial con una parte a distancia, en línea. Alumnos y maestros actúan de dos maneras: desde la presencialidad en el aula, y en casa mediante un sistema operativo que permite además la práctica en laboratorios y talleres de licenciaturas en las que es necesario e importante la experiencia. Es así como más de 47mil estudiantes de la UJAT de nivel licenciatura y centros de extensión iniciaron el ciclo escolar 2021-2022 en modalidad híbrda y virtual.

Este regreso a clases se dio bajo tres consideraciones: voluntario, seguro y gradual, el cual fue determinado con el consenso de los estudiantes a quienes se les solicitó a través de una encuesta aplicada durante el proceso de reinscripción, emitieran su opinión si deseaban

continuar las clases a distancia o de manera semipresencial, dando como resultado que el 70% de los jóvenes expuso su interés por cursar este ciclo en línea y el 30% de manera híbrida. (UJAT, 2021b).

De acuerdo con esto, las Divisiones Académicas tuvieron la autonomía para generar diversos escenarios y que los estudiantes pudieran mejorar su formación al responder a sus necesidades y formas de aprender, así, por ejemplo, en la de Ciencias de la Salud (DACS) donde se obtuvo la mayor cantidad de solicitudes para regresar a clases semipresenciales, se habilitaron las aulas y laboratorios para realizar sus prácticas e iniciaron el semestre bajo un esquema híbrido. Particularmente en la División Académica de Educación y Artes (DAEA) el trabajo académico se desarrolló bajo diferentes modelos híbridos, los cuales se fueron cambiando conforme a las necesidades de la situación y el contexto.

El primer modelo híbrido se dio a inicios de la pandemia de marzo de 2020 a agosto del 2021, donde tanto en licenciatura como en posgrado prevaleció la enseñanza virtual, con clases sincrónicas en las que el profesor impartía la asignatura en el horario asignado y actividades asincrónicas para el aprendizaje. El segundo modelo híbrido, se dio en el semestre septiembre de 2021 a enero de 2022. Se inició de manera virtual y en la medida que iban disminuyendo las restricciones impuestas por las autoridades de salud y educativas, así como la adquisición de equipo tecnológico para la enseñanza aprendizaje, se determinó que a partir del mes de octubre y hasta finalizar el ciclo escolar, los alumnos de los primeros semestres llevarían las clases bajo el modelo híbrido, con no más de 10 estudiantes por grupo de manera presencial. Las aulas fueron equipadas con computadora, televisión y cámaras de alta tecnología. Importante hay que mencionar que para que los profesores se familiarizaran con el equipo tecnológico, personal del Centro de Cómputo acudió a dar la capacitación correspondiente y brindar asesorías durante la primera semana de implementado el modelo.

El tercer modelo híbrido se dio durante el semestre febrero-agosto de 2022, dadas las condiciones sanitarias fue posible que acudieran de manera presencial el mayor número de estudiantes, aun así, se tomó la decisión de que acudirían una semana los estudiantes cuyos apellidos fueran de la A a la J y la siguiente semana los de la I a la Z, esto es, que una semana acudían unos estudiantes de manera presencial y el resto permanecía en sus casas. En este modelo la asistencia del profesor y los estudiantes se dio durante todo el semestre, pero también había actividades asincrónicas en donde el profesor asignaba actividades y tareas y los estudiantes las enviaban a través de la plataforma Teams.

Una de las problemáticas detectadas en este formato, es que había aulas que no contaban con internet; por lo tanto, los profesores no podían transmitir la clase a los estudiantes que se encontraban en casa, razón por la cual la siguiente semana se tenían que repetir dichos contenidos al resto de los estudiantes. Ahora bien, con respecto a las clases en posgrado, la dinámica fue distinta, ya que, al ser menos los estudiantes, se decidió desde el inicio del semestre impartir una clase presencial y otra virtual y en las clases presenciales podía acudir todo el grupo, ya que se trata de grupos pequeños. Este sistema aún continúa.

El cuarto modelo se dio en el semestre agosto 2022- enero 2023, donde la mayoría de los estudiantes tienen clases de manera presencial; sin embargo, hay estudiantes que tienen asignaturas donde se combina la clase virtual con la clase a distancia. Esta es una estrategia que se implementó para poder atender a alumnos que se encuentran en rezago al estar cursando planes de estudios que finalizaron en el 2017 y que por reglamento tienen para concluir a más tardar en enero de 2024 y hay estudiantes que aún les falta entre 5 y 25% de los créditos.

Específicamente para los profesores que se encuentran dando las asignaturas de manera virtual, tuvieron que realizar un curso sobre elaboración de planeaciones didácticas. En esta capacitación, se abordaron varios aspectos, centrándose más en la metodología que utilizaría el profesor para el desarrollo de la asignatura, es decir, especificar la forma en que trabajaría, los medios y herramientas tecnológicas a emplear como apoyo para el proceso didáctico, así como mencionar la importancia de organizar las actividades en cuanto a tiempo y espacio para que los alumnos cursen la asignatura en un formato semipresencial.

Por otra parte, era necesario indicar en la clase presencial, el día y la hora en que se llevará a cabo la clase sincrónica durante todo el semestre, de igual manera indicar los periodos de realización, la retroalimentación, la aplicación de exámenes o actividades, si se va a realizar trabajo en equipo, en qué momento se brindarán asesorías y lo que el profesor considere necesario. En cuanto a las clases en línea, indicar también en qué momentos se utilizaría la plataforma tecnológica Microsoft Teams, proporcionar algunas indicaciones, acerca de la realización de las actividades de cada una de las unidades de que consta el programa, la retroalimentación, los exámenes, trabajo en equipo, asesorías y videoconferencias principalmente.

7.5.5. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la organización y gestión institucional de la enseñanza híbrida.

Los programas híbridos que existían en México desde antes de la pandemia por COVID-19 se fortalecieron y adquirieron mayor interés de participación en ellos. Docentes y estudiantes prácticamente sólo cambiaron las sesiones presenciales por sesiones en línea, pero sincrónicas. La experiencia en el uso de tecnología para procesos de enseñanza les permitió transitar sin sobresaltos en sus procesos formativos durante la suspensión de clases presenciales. Las plataformas que se utilizan en estos programas ya sea de software libre como Moodle o de cualquier sistema de pago que utilicen las Instituciones Educativas, soportaba ya todas las actividades necesarias para desarrollar los cursos y por lógica ya estaban montados en las plataformas. Encontrar la forma para realizar las sesiones sincrónicas fue más sencillo ya sea porque la misma plataforma incluyera la opción o porque al dominar la tecnología para fines de enseñanza era más fácil adaptarse a los procedimientos.

Las instituciones cuyos docentes no tenían experiencia en el uso de plataformas para la enseñanza, tuvieron más dificultades para atender sus cursos desde la distancia. Las habilidades digitales se desarrollan con la participación activa, pero cuando es mínima o nula la curva de aprendizaje se prolonga. Sin embargo, podemos afirmar que durante el confinamiento la mayoría de los docentes incrementaron su dominio de manejo de recursos tecnológicos, acortando la brecha entre quienes utilizan las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizajes digitales en forma sistemática y quienes no las utilizaban antes de la pandemia. Entre el compromiso por atender a sus grupos y la necesidad de adaptarse a una nueva realidad que parecía no terminar, las y los docentes aprendieron entre sí, intercambiaron información, descubrieron estrategias y aprovecharon las bondades del uso de la tecnología para interactuar con sus estudiantes.

Uno de los grandes retos después del regreso a clases presencial es el uso consiente y constante de la infraestructura que se implementó a raíz del confinamiento por la pandemia. Los equipos que se colocaron en muchas aulas y que implicaron una gran inversión económica, tecnológica y de esfuerzo humano, podrían quedar en el olvido. El cuidado y conservación de las llamadas aulas híbridas en algunas instituciones, requiere para su

aprovechamiento de un proceso de acompañamiento a través de un programa de formación continua que habilite a las y los docentes para el uso apropiado de los recursos tecnológicos. Dejar los equipos sin un programa para asegurar su adecuada utilización provocará que, en poco tiempo, los materiales queden obsoletos y no se habrá aprovechado la inversión. La nueva normalidad en las aulas de educación superior debe aprovechar lo aprendido al incorporar la tecnología a la enseñanza y consolidarlo.

Durante el año 2021, que se implementaron estos otros modelos híbridos de organización escolar, en muchas instituciones educativas se observaron actitudes muy positivas y resilientes tanto de estudiantes como de docentes. Un interés por aprender, por crecer, por avanzar a pesar de las adversidades que el momento les presentó. Una preocupación de muchos docentes que se vieron motivados a tratar de mejorar su práctica educativa. En palabras de Saavedra (2022) “La primera lección que deja la contingencia sanitaria es que las modalidades híbridas funcionan, pero para su permanencia se requieren destrezas digitales en diferentes dimensiones, las cuales se relacionan con lo cognitivo, procedimientos y actitud”. (párr. 16). Por lo que el uso de la tecnología también podría propiciar una verdadera accesibilidad en la educación superior, en la que todos los jóvenes puedan gozar del derecho a la educación con la convicción de que es una educación de calidad, equitativa e incluyente.

En la mayoría de las Instituciones de Educación Superior Públicas de México no se ofrecían, antes de la pandemia por Covid-19, programas no escolarizados ni mixtos, y era más fácil encontrar este tipo de programas en instituciones particulares. Por lo regular, la demanda por el servicio educativo es muy alta en las Universidades Públicas en parte por el costo que implica para las y los estudiantes. La pandemia permitió incorporar la tecnología como apoyo a la enseñanza y abrió la posibilidad de ofrecer los programas educativos en estas otras modalidades en la medida de lo posible. Docentes y estudiantes se vieron en la necesidad de acceder a la tecnología para superar la imposibilidad de asistir a las clases presenciales. Se aprendió a utilizar diversas plataformas y a sacar provecho a los recursos y aplicaciones tecnológicas. Se perdió el miedo a la tecnología y se lograron avances que no se habían alcanzado en los más de veinte años de avances tecnológicos aplicados a la educación a distancia.

El gran reto para las Instituciones de Educación Superior es sacar provecho a lo aprendido, al avance en el uso de la tecnología, al equipo invertido, a la experiencia vivida y a lo que puede ser de utilidad para la mejora de la educación en general. La tecnología puede abaratar el proceso educativo en muchos sentidos. Si bien es cierto que los costos iniciales pueden ser considerables, también lo es que las propias instituciones pueden contribuir a abaratarlos para facilitar el acceso.

7.6. Referencias.

- De Obeso, M. y Núñez, M. (2021). El modelo educativo híbrido: una respuesta necesaria de la enseñanza universitaria a partir de la Covid-19.
- Diario Oficial de la Federación (2019) Ley General de Educación. Cámara de Diputados. DOF. <http://bit.ly/3AmAMnC>
- Escribano, C. (29 de marzo de 2022). Región Coatzacoahuila capacitó a docentes para uso de aulas híbridas. *Universo*. <http://bit.ly/3UCvlsJ>
- Frías, L. (13 de junio de 2022). Instalan aula digital de educación híbrida. *Gaceta UNAM*. <http://bit.ly/3UNJFyO>
- Herrera, A.X., y Montero, M. C. (2021). La hibridualidad en Educación Superior. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lavigne, Gilles; Organista Sandoval, Javier, & Aguirre Muñoz, Lucía Coral (2006). Evaluación de la modalidad híbrida, presencial/en línea, por estudiantes de posgrado en educación. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 6(1), 1-25. <http://bit.ly/3g9PNIV>
- Lugo, M.T., y Loíacono, F. (2020) Planificar la educación en la pospandemia: de la educación remota de emergencia a los modelos híbridos. En J. M. García y S. García (comps) Las tecnologías en (y para) la educación, Flacso, Uruguay.
- Pastor Angulo, Martín (2005). Educación a distancia en el siglo XXI. *Apertura*, 5 (2) 60-75. <http://bit.ly/3XmYBFR>
- Peralta, C. (22 de agosto de 2022). UV inaugura 430 aulas híbridas en sus cinco regiones. *Universo*. <http://bit.ly/3Go4r3v>
- Saavedra, D. (14 de marzo de 2022) El reto, mantener y perfeccionar la educación híbrida. *Gaceta UNAM*. <http://bit.ly/3TZfnbb>
- San Martín, A. (23 de agosto de 2022) Región Poza Rica-Tlaxcala tiene 61 aulas híbridas. *Universo*. <http://bit.ly/3V72MUl>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2021). Estrategia Nacional para el Regreso Seguro a las Escuelas de Educación Básica Versión 2.0. Ciclo Escolar 2021-2022. Secretaría de Educación Básica <http://bit.ly/3UNK3NM>
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco [UJAT]. (2021a) Habilita la UJAT Aula Virtual para continuar con las clases ante contingencia sanitaria. <http://bit.ly/3OcBHfS>
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2021b) *Gaceta Juchimán*, 45. <http://bit.ly/3g9ORhp>
- Universidad Veracruzana (2021a). *Manual Aulas Híbridas*. Universidad Veracruzana. <http://bit.ly/3UKOw3G>
- Universidad Veracruzana (2021b). Aulas Híbridas. *Universo*. <http://bit.ly/3OfT7Zd>
- Universidad Veracruzana (2021c). Aulas Híbridas. *Universo*. <http://bit.ly/3UlnREt>
- Universidad Veracruzana (04 de julio de 2022a). UV concluye instalación de 430 aulas híbridas en las cinco regiones. *Universo*. <http://bit.ly/3V6YZWH>
- Universidad Veracruzana (25 de agosto de 2022b). Las aulas híbridas en la UV. *Universo*. <http://bit.ly/3hEWxs6>

CAPÍTULO 8

LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS UNIVERSITARIOS EN NICARAGUA

Nohemy Scarleth Aguilar Chávez

Norma Cándida Corea Tórrez

Yuro Jasser Estrada González

Javier Gonzáles Blandino

U. Nacional Autónoma de Nicaragua,

Managua (UNAN – MANAGUA)

CAPÍTULO 8:

LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS UNIVERSITARIOS EN NICARAGUA¹⁰

Nohemy Scarleth Aguilar Chávez
Norma Cándida Corea Tórrez
Yuro Jasser Estrada González
Javier Gonzáles Blandino

U. Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN – MANAGUA)

8.1. Introducción.

En Nicaragua, la educación, como pasa en todas las organizaciones, está en continuo proceso de desarrollo. Las mejoras se producen de una forma irregular, al igual que sucede con el desarrollo en el ser humano donde unos órganos se desarrollan primero y otros después: el corazón sería el primer órgano en formarse y los pulmones el último.

La gestión educativa en programas de formación híbrida en la educación superior nicaragüense ha seguido y sigue también un proceso irregular; así, algunas universidades ya están implementando la formación híbrida o bimodal, que combina lo presencial con lo virtual, sin la presencia de procedimientos normativos que lo orienten o regulen.

Sin embargo, la enseñanza universitaria híbrida en Nicaragua acelera su presencia como una respuesta emergente y urgente ante eventualidades ligadas a la crisis sociopolítica del país en el 2018. También, como respuesta a las necesidades generadas en el contexto de la pandemia del covid-19, que obligó a distanciarnos de la enseñanza presencial y tomar otras alternativas para no dejar a un lado la formación profesional, ajustando metodologías virtuales con presenciales siempre velando por la calidad y pertinencia de la formación educativa universitaria.

En este contexto, el 27 de octubre del año 2021, la Rectora de la UNAN Managua y presidenta del Consejo Nacional de Universidades (CNU), Dra Ramona Rodríguez Pérez, participó en un panel ligado a la “educación superior a distancia y el modelo híbrido”. Lo allí manifestado,

¹⁰ Agradecimientos:

- Universidad Católica de Nicaragua (UNICA): Máster Susana Sequeira Picado /Coordinadora de currículo.
- Universidad Americana Managua (UAM); Doctora Tanya Valenzuela Averruz Ed.D./Dirección Académica.
- Bluefields Indian & Caribbean University (BICU): Máster Flores Pacheco Juan Asdrúbal/Dirección de Investigación y Posgrado.
- Universidad Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua) Facultad de Educación e Idiomas.

constituye un referente para normar a nivel de CNU los programas de modalidad híbrida. Se trata así de superar la realidad actual, donde la normativa está separada, existe una para lo virtual y otra para lo presencial, aunque haya algunos programas de posgrado que contemplan la modalidad mixta.

Parece claro que la implementación del modelo de educación híbrida debe ir más allá de la pandemia y estar alineada con una estrategia más amplia de transformación del sector educativo. El avance tecnológico a lo largo del siglo ha sido gigantesco, ahora acelerado por la crisis sanitaria. Así, se discute sobre cómo incorporar tecnología en las aulas (o en casa), pero poco se delibera sobre cómo las tecnologías pueden ser un acelerador de las pedagogías para mejorar los aprendizajes, reducir disparidades y empoderar a los profesores y a los estudiantes. El reto es que la formación híbrida sea parte de la cultura institucional de la educación superior en Nicaragua y, para ello, se debe empoderar al personal docente y estudiantes en el uso de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje que impliquen el uso de las herramientas que ofrecen tanto la modalidad virtual como la presencial.

El presente informe nos aproxima a la realidad y perspectivas de la educación híbrida, a partir de la elaboración de encuestas y entrevistas a diferentes autoridades universitarias y docentes de las cuatro universidades participantes.

8.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida.

En las universidades nicaragüenses consultadas, no se encontró ningún reglamento específico que regule la enseñanza híbrida, aunque se poseen reglamentos para los procesos de enseñanza presencial y reglamentos que norman los procesos de enseñanza virtual. Algunas universidades desarrollan programas híbridos en los estudios de posgrado, como es el caso del doctorado en Gestión y Calidad de la Educación de la **UNAN-Managua**; también, en algunos programas a nivel de maestría y en algunas carreras de grado como: Informática Educativa, Español e Inglés.

De igual forma, se han realizado y se continúa ejecutando formación docente en el uso de la tecnología de la información, sin que se hayan implementados programas híbridos en todas sus carreras. Hay mucha resistencia al cambio y se conserva, en alguna medida, el tradicionalismo que justifica la necesidad de formar profesionales en competencias tecnológicas.

En algunos departamentos docentes, están trabajando para implementar el modelo híbrido en distintas asignaturas. En la escuela preparatoria, que pertenece a la Facultad de Educación e Idiomas, se está gestando la propuesta de pasar los programas de asignatura, al modelo híbrido mediante la Plataforma MOODLE. Se entiende que no se ha aprovechado el potencial de esta plataforma por falta de conocimientos en los otros departamentos que se encuentran en la facultad, considerando que su utilización puede ser también la ocasión para que los estudiantes y profesores desarrollen las competencias digitales que le sirvan en su formación profesional y desarrollo académico.

La UNAN-Mangua cuenta con espacios que paulatinamente han emigrado de lo presencial a lo híbrido; por ejemplo, la utilización más frecuente de los espacios Moodle para complementar los encuentros presenciales de los cursos o el uso de las herramientas de Microsoft, como el Teams, Forms, Outlook y Onedrive, han permitido que se abran espacios

de interacción sincrónica y asíncrona de forma virtual en el contexto de programas formativos de los que anteriormente eran excluidos.

La transformación y mayor digitalización ha sido posible por la obtención de convenios con empresas que se vinculan con servicios digitales, como el caso de Huawei, además de favorecerse con la adquisición de equipos con pantallas inteligentes que permiten la presentación e interacción sincrónica en videollamadas entre estudiantes locales con facilitadores internacionales.

En la **Universidad Americana Managua** (UAM), existe un procedimiento institucional sobre los programas híbridos, que establece el rol de cada actor en el proceso incluyendo al equipo de finanzas y apoyo tecnológico.

En la **Bluefields Indian & Caribbean University** (BICU), sí poseen un reglamento sobre la educación híbrida (combinación de la modalidad presencial y virtual), que es regulada por el Reglamento Académico de BICU reformado en febrero de 2019. A fin de operacionalizar el marco regulatorio, se han creado las figuras de Director de Educación a Distancia, Responsable Curricular, Director o Coordinador de Extensión y Vinculación. En los casos de Director de Docencia o Director de Desarrollo Académico o Educativo y de Director o Responsable de Educación Continua, sus funciones se realizan a través de la Vicerrectoría Académica. La planificación de clases en modalidad presencial y modalidad virtual se realiza por medio de las plataformas ZOOM y Microsoft Teams con soporte en aulas virtuales que utilizan la plataforma Moodle.

La **Universidad Católica Redemptoris Mater** (UNICA) inició el aula virtual en el año 2014, pero su uso se limitaba a ofrecer cursos de educación continua. A partir del año 2018, debido al contexto socio político que se dio en Nicaragua, se implementó el uso obligatorio para los estudiantes de grado y posgrado del Aula Virtual como un medio alternativo de aprendizaje. El reglamento para la utilización de aula virtual UNICA contiene indicaciones sobre aspectos generales: disposiciones generales, acceso al aula virtual a profesores, obligaciones del equipo de tecnología educativa, derechos del profesor y obligaciones del profesor.

El Aula Virtual fue actualizada para ofrecer el espacio necesario con suficiente capacidad de almacenamiento, para garantizar la matrícula y participación de los estudiantes y que el cuerpo docente ingresara actividades como: foros, exámenes, tareas, cuestionarios, glosarios y wikis, entre otras, y utilizar recursos como archivos, carpetas, etiquetas, libros, videos, etc., además de poder llevar el control de asistencia y las calificaciones de los estudiantes.

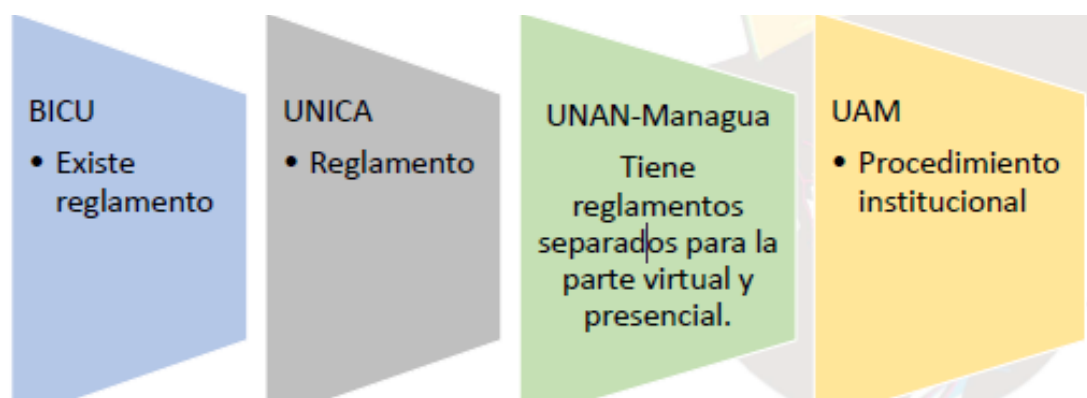
Otro factor que contribuyó al desarrollo de la formación híbrida fue el cierre prolongado de las universidades durante el covid 19. Fenómeno que fue un desafío para los estudiantes, docentes y padres. Las medidas de distanciamiento social hicieron posible que el aprendizaje a distancia sufriera un proceso disruptivo y de cambio inminente y siga, en la actualidad, siendo parte de los componentes formativos para elevar la calidad y pertinencia de la formación educativa universitaria.

La necesidad de trabajar en modalidad presencial y en línea se expandió a partir de la presencia del covid 19. Exigió reducir y priorizar al 50% el contenido que normalmente se trabajaba en 14 o 15 semanas e introducir guías de trabajo con instrucciones claras sobre su actividad en la plataforma y en las clases. Otro mecanismo fue trabajar habilidades de producción como habla y escritura en el aula y asignar las habilidades pasivas como escucha

y lectura para el trabajo a través de la plataforma. De igual manera, las evaluaciones se redujeron al 50%.

En definitiva, la situación de los procesos normativos en las universidades analizadas es el recogido en el gráfico 1.

Gráfico 1: Situación de las normas y orientaciones que regulan la enseñanza universitaria



Los entrevistados de las distintas universidades narran los procesos para ir normando la enseñanza híbrida. Hablan de un diagnóstico sobre la necesidad de intervención curricular, tratando de evidenciar pasos claros para ayudar al alumno a asimilar el modelo híbrido. La segunda fase, se propone la planificación y diseño de los componentes del plan de acción:

- Definir el objetivo a seguir.
- Evidenciar el paso a paso a seguir en el modelo.
- Definir las tareas y las fechas de ejecución.
- Delimitar las necesidades y recursos.

En la tercera parte, se propone el proceso de ejecución. Y en la última etapa, la evaluación formativa y sumativa de la propuesta.

8.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida. Ventajas e inconvenientes detectados.

Con respecto a las **ventajas** que ofrece la formación de programas híbridos tanto a docentes como a estudiantes se pueden mencionar los siguientes:

- Dominio de la tecnología para aprendizajes más significativos, novedosos e innovadores.
- El acceso desde cualquier lugar y versatilidad en la posibilidad de conexión con diversos dispositivos, lo que elimina las barreras físicas y temporales. Esta flexibilidad, sin duda, personaliza el aprendizaje haciendo que se ajuste a las necesidades de los estudiantes, al mismo tiempo que potencia el aprendizaje al permitir al estudiante otras opciones o formas de aprender. Los estudiantes pueden obtener espacios para reforzar conceptos que necesitan mediante una explicación adicional,

oportunidades para una experiencia práctica productiva e interacción remota con preguntas básicas.

- La enseñanza híbrida, a su vez, colabora con la personalización del aprendizaje para desarrollar uno más significativo, además de mejorar los resultados en el aprovechamiento de los jóvenes. Se aprende a interactuar de forma presencial y a distancia.
- Se ahorra tiempo y dinero para realizar la planificación didáctica y las tareas. Al estar las clases planificadas en la plataforma con la ruta clara a seguir, permite organizar el tiempo individual. Esto optimiza tiempo al profesor para calificar las actividades y tareas. En línea, las tareas se pueden configurar y agregar comentarios instantáneos una vez que el alumno haya completado el trabajo, visualizando de manera instantánea cómo progresa su comprensión del contenido.
- La planificación de clases en modalidad presencial y modalidad virtual por medio de las plataformas ZOOM y Microsoft Teams, con soporte en aula virtual Moodle, permiten el acceso del material proporcionado por el docente y la disponibilidad de la información y en las clases, sobre todo aquellas que registran grabaciones para ver en cualquier momento en la plataforma, posibilita fortalecer el conocimiento, mediante lecturas posteriores.
- Contribuye al cuidado del medio ambiente, debido al poco uso de papel, ya que todos los documentos están en línea, más allá de que algunas personas suelen imprimirlos para una mejor lectura.
- Existen múltiples metodologías que ofrecen los programas virtuales como es el caso de m-learning, que ofrece la posibilidad de acceder a gran cantidad de información, disponible en diversos formatos: vídeos, archivos de audio, textos, herramientas interactivas que facilitan jugar con diferentes puntos de vista y perspectivas e imágenes en 3D para poder comprender mejor el concepto que se está estudiando, etc.
- Los programas híbridos brindan la oportunidad de interactuar y comunicarse con otros estudiantes y el profesor.
- Una de las ventajas de este tipo de enseñanza es que el estudiante trabaja de manera independiente y se vuelve auto didacta. También, se promueve el trabajo colaborativo en algunas asignaciones o actividades que realizan los estudiantes y se consigue mayor desarrollo de las competencias de autogestión y autorregulación para el aprendizaje autónomo.
- Diversificación de la metodología a implementar y apertura a espacios digitales, lo que permite mayor aprovechamiento de clases.
- Las ventajas del modelo híbrido están asociadas antes que nada a fines administrativos-económicos. La reducción de costos asociados al hospedaje, alimentación y transporte de un extranjero benefician al estudiantado en la posible reducción del costo global de los programas formativos. Por otra parte, la exposición del alumnado al uso creativo de herramientas tecnológicas para el proceso enseñanza-aprendizaje otorga saberes adicionales útiles para el desarrollo profesional.
- Hay un rompimiento paulatino de la normalización de las aulas de clases y mejor aprovechamiento de los espacios físicos, resultando estimulante salir de la rutina para el estudiante.
- En el caso de la Universidad Católica Redemptoris Mater (UNICA), el aula virtual dejó de ser un espacio para compartir y distribuir información y pasó a ser una herramienta complementaria a la labor de los docentes, donde se involucran actividades que permiten la interacción, la comunicación bidireccional y la aplicación del conocimiento, consiguiendo un verdadero impacto en la educación actual.

- En cuanto al acceso a medios y recursos virtuales permite: la posibilidad de comunicación instantánea (sincrónica); participación del alumno en el desarrollo de las asignaturas; la comunicación retardada (asincrónica); la libertad para que el estudiante participe cuando y donde quiera; el instructor facilita la construcción de la información en una forma activa; combinación de la comunicación síncrona y asíncrona; y la selección de una variedad de recursos de aprendizaje.

Algunos **inconvenientes** en la implementación de los programas híbridos han sido:

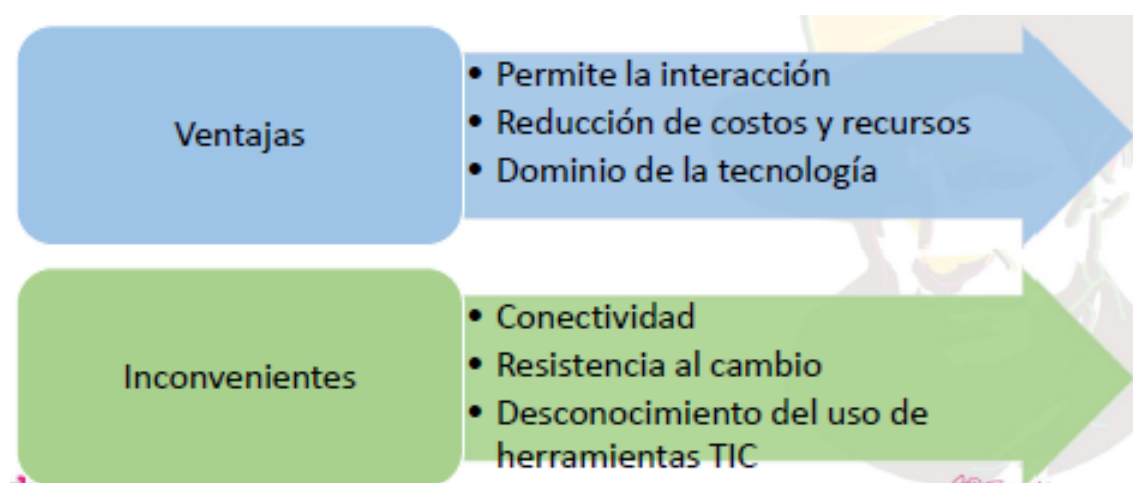
- La carencia de programas informáticos y recursos tecnológicos que permitan el uso de plataformas virtuales confiables y de calidad en la mayoría de los departamentos académicos.
- El desconocimiento de herramientas virtuales útiles para el desarrollo del proceso de aprendizaje (tanto de docentes como de estudiantes). En algunos momentos, se genera aislamiento para algunas personas que no tienen muchas habilidades tecnológicas, pues cada uno debe responder por su conectividad y cumplimiento y no todos los estudiantes cuentan con un equipo (laptop), actualizado y en buenas condiciones.
- Otro elemento para destacar sería que, si las instrucciones no son claras para el estudiantado, pierde el sentido del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Algunos docentes no son flexibles y no brindan más allá del tiempo definido de manera asincrónica, aunque se haya perdido el tiempo por problemas de conectividad. Ante las dudas que en todo proceso de enseñanza aprendizaje se genera, se debe tener un mediador, para la resolución de algún tipo de problemas, conflictos o inasistencias por asuntos personales.
- La mala organización del tiempo y el estar en otras actividades, provoca distracción y ausencias, entre otros inconvenientes.
- Cuando las conexiones fallan, se genera frustración y desmotivación en los estudiantes, así como pérdida de tiempo y, más importante aún, el conocimiento no se adquiere igual. Si los mecanismos de conexión digital no son adecuados, la comunicación es difusa y se pierde el proceso natural de la interacción con el lenguaje corporal y oral instantáneo.
- Algunos estudiantes no cuentan con recursos económicos para la adquisición de equipos tecnológicos.
- Existen docentes que presentan resistencia al cambio o necesitan ser capacitados y sensibilizados ante el uso de herramientas TIC y su hibridación con los espacios físicos.
- Otros estudiantes tienden a ser menos participativos en las discusiones de clases remotas, lo que los pone en desventaja tanto en términos de calificaciones como de comprensión.
- Puede suceder que los estudiantes y profesores cuenten con algunas dificultades de acceso a Internet en sus computadoras, celulares, tablets (dependiendo del dispositivo tecnológico que utilicen) y poca disponibilidad de una computadora en su hogar, tomando en cuenta el uso y la distribución de horarios familiares de esta.
- Las competencias del docente son fundamentales dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el quehacer universitario, como así lo refiere el enfoque pedagógico del modelo educativo de la UNICA 2020: Este proceso se enfoca en el desarrollo de competencias y está centrado en el aprendizaje, es decir, que se sustenta en dos pilares fundamentales: la funcionalidad y la significatividad de los aprendizajes. Dicho de otra manera, el centro de los procesos educativos es el aprendizaje, más que la enseñanza. Esto implica que el profesor en lugar de enfocarse en cómo imparte una clase y preparar los recursos didácticos correspondientes, se concentra en los

resultados del aprendizaje (competencias) que se deben alcanzar y planifica en función de estas.

- La formación de competencias en el uso de la plataforma de profesores y estudiantes fue un inconveniente, en un primer momento, para dar respuesta a corto, mediano y largo plazo a las demandas formativas. Hay algunos avances en la formación de estas competencias, pero se requiere seguir fortaleciéndolas.
- Por asuntos laborales, es limitado el tiempo que se invierte en conectarse a los cursos.

Una síntesis de lo más significativo queda recogida en el Gráfico 2.

Gráfico 2: Realidad actual y perspectivas en la enseñanza universitaria nicaragüense



Las **oportunidades** detectadas en la formación híbrida son las siguientes:

Por un lado, se requiere implementar acciones de capacitación y seguir diseñando cursos o talleres de formación y capacitación e ir acompañando a los docentes que han desarrollado la competencia digital para que continúen conociendo nuevas herramientas digitales. La apropiación de las TIC está ligada de manera importante con la frecuencia de su utilización por parte de los docentes y con el grado de impacto que puedan tener en el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje. Parece necesaria la ampliación de la infraestructura tecnológica y la optimización de los recursos económicos necesarios, así como habilitar mejores herramientas tecnológicas a cada uno de los departamentos de educación.

Por otra parte, es necesario adaptar los programas de estudios a la modalidad híbrida, ya que algunos sólo están definidos para la presencialidad. Para tal fin es necesario el diseño de programas y cursos en línea.

Otros aspectos para considerar serían:

- La implementación de un nuevo enfoque de investigación de cualquier tipo (cuantitativa, cualitativa o mixta) mediada con herramientas tecnológicas y buscadores científicos.
- Optimización del tiempo y recursos. En el caso de los docentes, mayor aprovechamiento de la enseñanza al planificar actividades más interactivas y menos uso de las conferencias. Y en el caso de los estudiantes, poder ahorrar dinero evitando el pago de transporte, alojamiento y alimentación.

- Otra de las oportunidades es que facilita la internacionalización del curriculum a través de la participación de docentes extranjeros. Además, favorece el aumento de la competitividad de los estudiantes, docentes y de la IES.
- El acceso en la plataforma del material proporcionado por el docente posibilita el afianzar los conocimientos mediante lecturas posteriores; también, poder estar presente en las sesiones a pesar de estar en nuestros espacios laborales.
- Se pueden realizar proyectos educativos sin perder la calidad a través de la enseñanza híbrida y favorecer la flexibilización de tiempos y racionalización del uso de espacios físicos de enseñanza.

8.4. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza híbrida. Retos y problemáticas para la gestión.

Los grandes retos están ligados a lo Organizacional, Educacional y Tecnológico

En el aspecto Organizacional:

- a) Construir mecanismos de gestión que también atiendan a la naturaleza híbrida de la enseñanza.
- b) Delimitar las oportunidades que abre la enseñanza híbrida o las limitaciones que representa para zonas que no tienen a disposición los recursos necesarios para su implementación.
- c) La formación de los académicos que presentan resistencia al cambio y actitudes negativas hacia el uso de una enseñanza híbrida.
- d) La diferenciación entre las implicaciones de una enseñanza híbrida y lo que sería solo el uso complementario de los espacios virtuales con los físicos sin que estos sean integrados.
- e) La selección de componentes curriculares que facilitan la enseñanza híbrida y que permitan al personal docente familiarizarse con el sistema híbrido de enseñanza.

Educacional:

La implementación de este modelo debe ir más allá del contexto de la pandemia. Esta educación debería estar enmarcada dentro de una estrategia más amplia de transformación del sector educativo, para lograr que sea efectiva, equitativa y sostenible para los estudiantes, los profesores y los padres de familia. Para que la educación híbrida funcione, es necesario reducir la brecha digital entre el alumnado, no solo en el acceso a las herramientas (banda ancha, computadoras, etc.) sino con relación a las capacidades digitales.

Incluso, el personal docente tiene que contar con las habilidades pertinentes para impartir formación 'online'. Esto supone, por ejemplo, entender el ecosistema digital, dominar las metodologías ágiles más comunes, conocer software específico y hablar el lenguaje adecuado de Internet.

El reto es que la institución continúe apoyando los programas educativos de grado y posgrado con los recursos materiales apropiados para la realización de este tipo de programas. También es importante considerar los recursos disponibles de los estudiantes y el acceso a la tecnología. Algunas otras cuestiones que se han explicitado en las aportaciones de las universidades han sido:

- Capacitaciones a los docentes en el uso de plataforma virtual y creación de contenidos.
- Creación de espacios en la nube para el manejo de los recursos virtuales.
- Actualización de equipos informáticos para la creación de estos cursos.
- Disposición para el trabajo en equipo.
- Mayor tiempo de dedicación para el seguimiento de los estudiantes.
- Gestionar la administración y organización del tiempo, de lo contrario es posible que se vuelvan más vulnerables al fracaso en los cursos que incluyen instrucción en línea.
- Muchos estudiantes tienden a ser menos participativos en las discusiones de clases remotas, lo que los pone en desventaja tanto en términos de calificaciones como de comprensión.
- Puede suceder que los estudiantes y profesores cuenten con algunas dificultades de acceso a Internet en sus computadoras, celulares, tablets (dependiendo del dispositivo tecnológico que utilicen) y hasta la disponibilidad de una computadora en su hogar, tomando en cuenta el uso y la distribución de horarios familiares de esta.
- Algunas propuestas para paliar los inconvenientes presentados se asociarían a la planificación de opciones educativas tanto virtuales como presenciales ante un posible escenario virtual; también, a la sistematización de las buenas prácticas docentes.
- Que los encuentros presenciales sean aprovechados al máximo y sean el seguimiento real a los aprendizajes de la información en línea.
- Retos hay muchos, pero, en el caso específico de la enseñanza de inglés, es encontrar un balance entre las actividades presenciales y en línea donde se desarrollen las habilidades productivas como escritura y habla. Otro reto sería diseñar actividades que implementen la participación activa de todos los estudiantes en las actividades orales, que fue un poco complicado con el tiempo que se disponía (cada asignatura, solamente una vez a la semana).
- Tomar en consideración los intereses, objetivos y opciones del alumnado en el diseño, la planificación y desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- El principal reto es superar la resistencia al cambio en docentes que aún son fieles a enfoques de enseñanza tradicionales y autoritarios. Supone, un proceso de des aprendizaje a partir de una reingeniería neuronal que nos ayude a desarrollar capacidades cognitivas para profundizar en el conocimiento y transmitirlo con mayor eficacia, de tal manera que la competencia tecnológica lleve a los docentes a la continua actualización.
- Diversificar la oferta educativa, así como potenciar el uso de los recursos asociados a la virtualidad para el reforzamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, divulgando los resultados de la evaluación de estos procesos. Pese a que, en la actualidad, la población en general tiene una mayor aceptación a las modalidades virtuales, aún existe un grado de resistencia y duda sobre estas modalidades.

Tecnológico:

Existen muchas aplicaciones de mensajería, chat y foros en línea que facilitan la comunicación entre los estudiantes y, a su vez, de éstos con el docente y viceversa. Si además tenemos en cuenta que el uso de estos canales cada vez es más frecuente entre la población más joven, fomentar su uso en el aula supone un estímulo para facilitar la comunicación. Pero no sólo puede mejorar la comunicación, existen herramientas (office online, suite ofimática de google drive, etc...) que permiten el trabajo colaborativo (varias personas interactuando con un mismo documento) entre estudiantes.

El uso de los programas virtuales permite a los alumnos conocer nuevas herramientas 'online' para el análisis de la información, desarrollar nuevas destrezas en el manejo de estas y presentarlas en diferentes formatos digitales, usando siempre las últimas tecnologías.

Es necesario la adquisición de equipos, de licencias y pago de servicios para el funcionamiento de adecuado de los módulos desarrollados.

Tanto estudiantes como docentes deben contar no solo con los medios y espacios tecnológicos, sino además con las habilidades para su uso eficaz del manejo de programas o entornos virtuales. En la comunidad universitaria, existen muchos jóvenes que aún no tienen dominio de las herramientas tecnológicas; sin embargo, los jóvenes están dispuestos a aprender y el reto es demostrar que el uso de las plataformas acerca tanto al alumno como a su docente.

8.5. Algunas experiencias de interés.

Tomando en cuenta las opiniones obtenidas a través de las encuestas y entrevistas se recopilan a continuación los testimonios y las diferentes experiencias identificadas que informan sobre situaciones personales, propuestas didácticas y problemáticas abordadas.

1.- La pandemia nos obligó a descubrir las bondades del uso de las plataformas digitales, aunque quizás para algunos este conocimiento no era nuevo, para otros resultó interesante pero muy estresante, como todo conocimiento nuevo que genera en algunas personas un elevado nivel del cortisol. Una experiencia fue el escuchar continuamente docentes estresados y ansiosos por no tener conocimientos ni herramientas tecnológicas para enfrentarse a una nueva modalidad de enseñanza que exigía mucho esfuerzo, tiempo y recursos.

En lo personal, no me miraba impartiendo mis asignaturas desde una pantalla en un espacio solo y sin la presencia física de mis estudiantes que despiertan mi motivación cada día cuando los miro físicamente. Fue difícil dar clase a unos seres distantes tras una pantalla, sin poderles orientar a partir de una escucha activa, de una mirada cálida, de una sonrisa. ¿La verdad? entre en crisis emocional más el estrés de no saber usar y manejar una plataforma virtual, "no sabía qué hacer".

2.- Las clases en línea constituyen una excelente alternativa para lograr la participación de expertos de gran capacidad y experiencia internacional; sin embargo, la carencia del intercambio directo con las personas deshumaniza el vínculo entre el facilitador y el protagonista del proceso de aprendizaje. Eso sucedió con la clase dictada por el Doctor González (nombre figurado), cuyo dominio del tema era innegable, dado que el escaso tiempo y la limitante virtual no favorecieron el nexo entre las partes y redujeron el aprovechamiento de la cátedra dictada.

En la carrera de tecnología educativa, imparto la asignatura de Mantenimiento y Reparación de Computadoras y las clases son presenciales, ya que se tienen que conocer las partes de que se compone el computador y comprender las funciones que realiza cada una de las piezas que lo integran. En las clases virtuales, se les indica que realicen las tareas en casa y tienen que enviarlas para su pronta calificación. De la misma manera, a los alumnos de la preparatoria se les prepara para que comiencen a realizar sus trabajos en las plataformas para que cuando lleguen a la universidad tengan la experiencia de las clases híbridas.

3.- Como participante del doctorado en Gestión y calidad de la Educación, he tenido la oportunidad de interactuar en el contexto de cursos donde las lecciones se han impartido integrando actividades de naturaleza virtual con actividades que se deben desarrollar en espacios físicos. Algunos de estos cursos han utilizado metodologías con la tipología de aula invertida, otras con elementos vinculados al Flipped classroom. Entre las aplicaciones utilizadas están Zoom, microsoft teams, Moodle, Forms de Microsoft, encuestas en Zoom, extensiones de exe-learning, vínculos a plataformas de edición como Canva, de videos como Youtube, utilización de programas externos de edición de videos como Filmora, entre otros. Lo anterior se ha hecho con docentes nacionales e internacionales que han integrado diversas herramientas que han permitido la integración de espacios físicos con espacios virtuales.

Actualmente en el doctorado en gestión y calidad de la Educación Se cuenta con una coordinadora que garantiza que todos los doctorandos:

- Contemos con el acceso al link y a la plataforma virtual, con mucha anticipación a la fecha indicada para el desarrollo de las clases híbridas.
- Excelente papel de mediadora entre estudiantes y docentes.
- Está pendiente de las dificultades académicas de cada estudiante y con disposición a evacuar dudas y brindar su apoyo.
- Promueve en los estudiantes la ética, la entrega, el interés y motivación por aprender y crecer profesionalmente.
- Con estas cualidades antes mencionadas, se asegura la continuidad en el doctorado.

4.- La innovación en educación se ha venido desarrollando desde que la era digital salió a luz y desde la declaración del estado de alarma por la covid 19, se ha desarrollado la idea el trabajo desde casa. El ascenso del teletrabajo en nuestros países y el mundo resalta la transformación que la era digital ha provocado en el trabajo. Ahora, la otra cara de la moneda está en que las nuevas tecnologías reforman los empleos. Por un lado, millones de trabajos están en riesgo por la automatización, mientras que, por otro lado, la tecnología crea nuevos tipos de trabajo y modifica lo que las personas hacen en sus empleos y cómo lo hacen.

Las habilidades blandas y digitales son más necesarias ahora que nunca. La tecnología impulsa nuevas formas de empleo, permitiendo el trabajo en remoto y creando oportunidades de laborales. No obstante, también, puede promover la desestandarización de las relaciones laborales. En cualquier caso, es preciso desarrollar habilidades TIC genéricas (uso de tecnología en el trabajo diario) y específicas (programación, desarrollo y administración), al mismo tiempo que reconocer los riesgos y las oportunidades de la automatización. Si bien el empleo en ciertos sectores se reducirá (como las manufacturas), en otros aumentará (como TIC y educación) y el trabajo humano se necesitará más en tareas no rutinarias y creativas.

En conclusión, la era digital ha transformado inmensamente el desarrollo de los procesos laborales y educativos. La tecnología avanza a pasos agigantados y con ella todos los ámbitos de la vida humana. Por ello, es necesario estar en actualización constante para ir a la par con los grandes cambios del mundo y su desarrollo.

5.- La implementación del modelo híbrido a través de la intervención educativa permite suponer que la intervención es útil conveniente y necesaria. La lógica de la intervención educativa es un ejercicio de carácter intencional que ejecuta una institución educativa a través de sus maestros, para lograr que los alumnos alcancen los objetivos propuestos y se desarrollen conforme a su edad y habilidades.

De aquí la importancia de ir paso a paso en la implementación del modelo híbrido para la adecuación del currículo y tomar en cuenta todos los factores involucrados en una intervención educativa, estando enfocados en los procesos concretos y necesarios para que aquellos estudiantes que necesitan una atención más personalizada no solo la obtengan, sino que también superen las dificultades.

En otras palabras, una intervención educativa sucede cuando un alumno requiere alcanzar y superar objetivos cognitivos y académicos, y promueve mecanismos de autoeducación y heteroeducación formales, informales o no formales. Cuando un estudiante presenta dificultades en algún área del conocimiento (como lectura o matemáticas), se le proporciona ayuda. En este sentido, la intervención educativa es, pues, intencional, formal y supervisada.

6.- Es a través de la dinámica de intervención educativa que la propuesta de educación híbrida mejorará de manera significativa cuando el alumno posea competencia educativa que pueda o le permita alcanzar sus objetivos personales y profesionales.

En mi experiencia personal, ha sido todo un reto pues con la llegada del covid- 19 me vi obligada a incorporar los recursos TIC y apropiarme de nuevas metodologías y estrategias de enseñanza. Implicó modificar los planes de clases y adecuarlas al contexto o la necesidad del momento de acuerdo con la realidad tecnológica. Supuso clases a través de 'zoom' e implicó la preparación constante de presentaciones Power Point y material compartido a través de Google Classroom, como también la utilización del Whatsapp. Una ventaja para destacar fue el aprender a crear y adaptar y adaptar los contenidos a la realidad del momento.

7.- La enseñanza virtual ha sido un gran reto tanto para los docentes como para los estudiantes. Con la pandemia del covid 19, los docentes se dispusieron a digitalizar todos los cursos en Moodle; sin embargo, al ser una facultad que brinda carreras más prácticas, el reto fue la realización de las actividades prácticas a través de procesos de simulación.

8.-Considero que, al igual que los demás estudiantes, se tienen expectativas sobre la comunicación con los docentes a través de los programas virtuales. Creo que las clases que se han realizado de manera virtual y han sido de gran calidad y con un dinamismo tal que han mantenido al estudiante activo y he aprendido, como docente, estrategias muy valiosas con el uso de la tecnología.

9.- BICU inicio su experiencia con la virtualización del 50% del pensum de la carrera de Ingeniería en Sistemas de la Escuela de Informática. Tras el éxito de esta experiencia, ahora es parte de la normativa de que al menos el 30% del pensum de todas las carreras se desarrolle de manera virtual. Esta disposición aplica para el pregrado, grado y posgrado.

10.- UAM considera de interés el cambio de paradigma para preparar a las nuevas generaciones, considerando que la educación es de calidad indistintamente de la modalidad en que se desarrolla. Lo más importante es tenga una secuencia lógica y pedagógica que genere aprendizaje en los estudiantes y los maestros. Esta modalidad deja en evidencia las carencias tanto en los docentes como en las instituciones, retándonos a mejorar los vacíos identificados y dejar de hacer las cosas como siempre las hemos hecho. Es el momento de cambiar significativamente la educación tradicional que conocemos.

11.- Otro entrevistado narró que, en el 2021, para el segundo semestre, le asignaron un grupo de estudiantes de Pedagogía de profesionalización sabatino, y hubo un rebrote que obligó a combinar actividades presenciales y virtuales. La indicación más general fue que las clases presenciales serían cada dos semanas intercalando la virtualidad. Se creó un WhatsApp para

las indicaciones pertinentes y se aseguró un enlace de 'Zoom'. Tres aprendizajes puedo compartir al respecto:

- a) En el primer encuentro virtual, algunos estudiantes no se podían conectar desde sus móviles porque no conocían la herramienta 'Zoom', pero entre ellos y haciendo uso del WhatsApp logramos integrar a todo el grupo en la clase. En los subsiguientes encuentros virtuales ya no se presentó el inconveniente y al final del curso fue llamativa la valoración sobre esta novedad para esos estudiantes que desconocían la herramienta tecnológica.
- b) Al hacer un balance en la asistencia del grupo de clases, me percaté que en las clases virtuales tenía más estudiantes conectados que cuando llegaban a las clases por encuentros. Con el impacto de la pandemia, siempre tenía estudiantes justificados por problemas respiratorios, otros por alguna situación personal, pero en la virtualidad no había justificaciones y logré 100% de asistencia en la mayoría de las clases, lo que me indica que puede ser una oportunidad y que quizás la combinación de modalidades le resulte menos cansado a los estudiantes.
- c) Logramos cumplir con el 100% de los contenidos del programa de estudio y nos dio chance de explorar otros eventos que no estaban considerados. En lo personal, no sentí estar en riesgo de no poder cumplir con lo planificado en el curso.

12.- Una experiencia significativa se asocia a la vivencia de una semana intensiva de aprendizajes en modalidad virtual mediante videoconferencias con la docente, destacando el uso pleno de las ventajas educativas tanto de la videollamada como del aula Moodle. La estrategia metodológica del aprender haciendo bajo el tutelaje de la docente durante las sesiones podría catalogarlo como una experiencia refrescante y motivadora. Por otro lado, quisiera destacar el uso de los foros dentro de la plataforma no sólo como instrumento de comunicación y entrega de evaluaciones sino como herramienta de aprendizaje colaborativo y co-evaluación, reconociendo como mediante la interacción con mis colegas doctorandos afiancé mis aprendizajes y pude dimensionar a otro nivel los contenidos abordados al explorar aristas desconocidas de la temática originadas por la exposición a las ideas de mis pares.

En relación con la enseñanza híbrida, le pareció excelente la experiencia que obtuve cuando cursé la maestría en Enseñanza de las Ciencias que imparte la Facultad de Educación e Idiomas, ya que en cada curso los profesores previamente tenían los materiales y actividades de aprendizaje bien mediados, esto con el fin de cada estudiante lograra finalizar con éxito el curso. Considero que este tipo de enseñanza me permitió obtener aprendizajes útiles para mi formación profesional las cuales he estado aplicando en la práctica docente.

13.- Con el propósito de presentar una experiencia sobre la formación híbrida en la UNICA, se retoman algunos descriptores de la investigación realizada por el ingeniero Arlon Antonio Dávila Aburto participante en la Maestría en Gestión de la Educación en el año 2021. El tema de investigación era: La tecnología educativa en la práctica docente de los profesores de la Universidad Católica en el II semestre del año 2021. Y se hace referencia a los resultados referidos a: Uso del aula virtual, Herramientas tecnológicas y Valoración del aula virtual.

- **¿Para que utiliza el aula virtual UNICA?** De acuerdo con los datos obtenidos, el 95.2% de los participantes afirmaron que utilizaban el aula virtual para compartir actividades, recursos y para acceder a las sesiones sincrónicas con los estudiantes; el 57.1% de los docentes manifestaron que solo utilizan el aula virtual para los enlaces de videoconferencias; y un 19% utiliza el AV solo para compartir documentos de lectura.

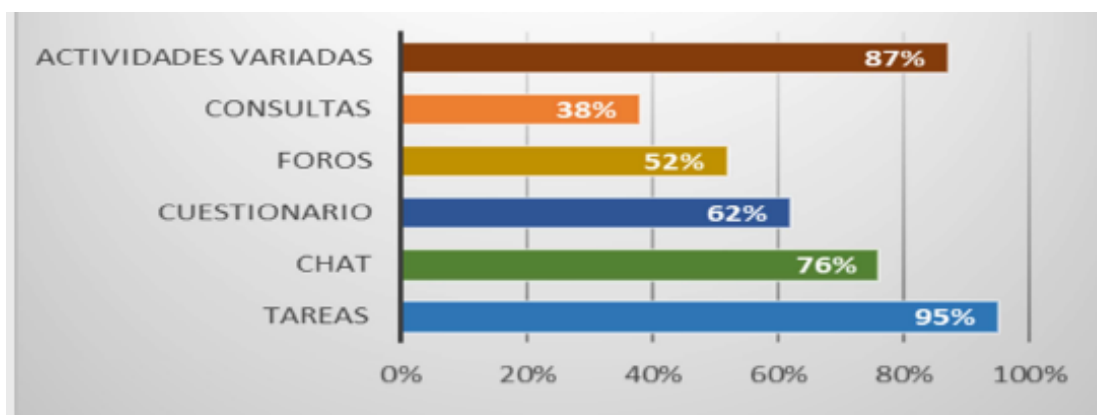
Entre las actividades más utilizadas por los docentes: las Tareas con un 95% (les permite calificar y hacer comentarios sobre archivos subidos y tareas creadas en línea y fuera de línea); el Chat con el 76% (permite a los participantes tener una discusión sincrónica en tiempo real); Cuestionarios con un 62% (el profesor puede diseñar y elaborar exámenes, que pueden ser calificados automáticamente o retroalimentados); los Foros con el 52% (permite a los participantes tener discusiones asincrónicas); las Consultas y la Asistencia con 38%; y en un 87% el resto de las actividades con menos uso (lección, herramientas externas, encuestas, taller, base de datos y glosario).

- Las **herramientas** TIC que se utilizan como complemento para el desarrollo de sus clases virtuales son: YouTube con el 76%; las Aplicaciones de Google con el 43% se han vuelto indispensables en práctica docente; Canva, como una herramienta muy amigable y completa, toma el 33%; Genially, como herramienta para presentaciones es excelente e interactiva, con el 24%; al igual que Padlet y Prezi, con el 48%; y, en un rango más pequeño, se muestra Camtasia, que es un editor de videos, Kahoot, Pixton y Google form con el 34 %.

El aula virtual UNICA es el principal elemento en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los docentes y dentro de los elementos que se destacaron dentro de la encuesta. No obstante, solo un 5% de las aulas tienen un Video de presentación y el Foro de presentación sólo lo tiene un 14 %.

Las actividades más utilizadas por los docentes quedan sintetizadas en el gráfico 3.

Gráfico 3: Las actividades más utilizadas por los docentes en el aula virtual



Los contenidos y recursos de información encontrados en las aulas virtuales, las presentaciones y los enlaces predominan con el 81% cada uno; sin embargo, se observa que el 19% de las aulas virtuales observadas no poseían presentaciones y enlaces de ningún tipo. Cabe mencionar que, de acuerdo con los resultados obtenidos, el 43% incluyen libros digitales como recurso y el 29% archivos en Word o PDF; en ese mismo sentido, un 74% de las aulas virtuales no tiene algún tipo de documento y un 95% no tiene ningún tipo de bibliografía.

El Foro es otra actividad que se usa mucho por sus interacciones sincrónicas como asincrónicas, pero solo se utiliza en un 10% de las situaciones. En un 89% no se

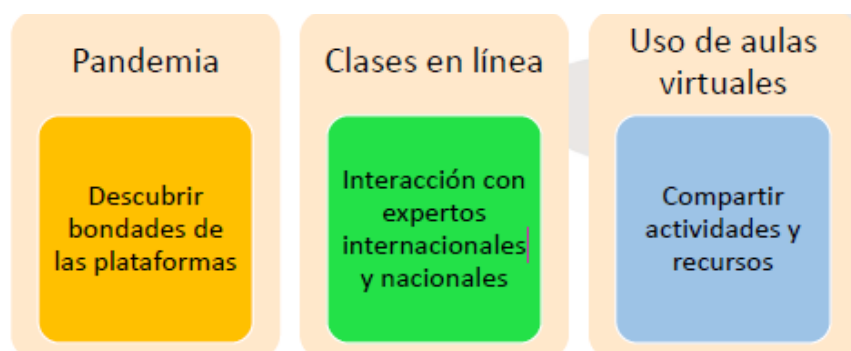
observaron las actividades de la Encuesta, Contenido Interactivo y el Chat, pero, además, hay actividades de aprendizaje como la Consulta, Glosario, Lección y Wiki que tienen una presencia casi nula en las aulas virtuales.

- Sobre las **actividades de evaluación** que se encuentran en el aula Virtual del docente, solamente el 10% de los docentes la utilizan. La misma tendencia se observa con los cuestionarios, ya que el 95% de los docentes manifestaron conocer este recurso, sin embargo, solamente un 5% lo utilizan en las aulas virtuales observadas.

El análisis de las respuestas anteriores y otras del estudio abogan la necesidad de definir un nuevo perfil del docente universitario y la realización de capacitaciones al mismo, con el propósito de garantizar su actualización en el uso de los ambientes de aprendizajes virtuales y el uso de recursos, actividades y herramientas tecnológicas pertinentes a la formación de competencias que precisa el estudiantado de la UNICA.

Un resumen aportado por las experiencias de interés se recoge en el Gráfico 4.

Gráfico 4: Lo aprendido de las experiencias.



8.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la organización y gestión institucional de la enseñanza híbrida.

En las tres décadas de existencia de **BICU**, el reto ha sido un común denominador en su desarrollo; sin embargo, no ha sido un limitante para cumplir con su labor de llevar la educación a las zonas de más difícil acceso de la Costa Caribe de Nicaragua: Estas dificultades más que monetarias se relacionan con las características de pueblos que, ajenos al dominio tecnológico, han llegado a considerar herramientas y procesos educativos como invasivos y peligrosos para su cosmovisión.

Es aquí donde la experiencia se enriqueció exuberantemente en el involucramiento de las comunidades en su formación, no siendo la excepción la modalidad híbrida de educación a distancia. El principio fue lento y cuidadoso, con cada clase y cada estudiante involucrado por el personal docente, y así se fue logrando la aceptación de nuevos paradigmas en el pensar de las comunidades.

El impacto de la pandemia de covid-19 marco un proceso de actualización y aceptación de personas que por decisión propia se habían convertidos en analfabetas funcionales respecto al uso de las TIC en la educación. De todas formas, no siempre fue efectivo, pues se ha

continuado con la misma manera de enseñanza conductista y tradicional y no se ha aprovechado la nueva fase de las comunicaciones para mejorar los resultados del aprendizaje.

Sequeira. de **UNICA** describe algunas reflexiones, retos y propuestas:

Realizar asesorías para la mejora y desarrollo del uso de las herramientas tecnológicas en las aulas virtuales de los docentes, fortaleciendo aquellas debilidades encontradas con nuevas formas de capacitación más interactiva. Desarrollar nuevas habilidades tecnológicas en el perfil del docente. Seleccionar de forma selectiva y pertinente los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a compartir con los estudiantes en la plataforma.

Desarrollar sistemas eficientes de gestión de estudiantes y contenidos digitales, que permitan monitorear los aprendizajes y proteger las trayectorias de cada uno de los estudiantes a lo largo del ciclo estudiantil. Se requiere de una gestión curricular que lidere el cambio del marco normativo, que estructure la transformación digital de la educación y que garantice consideraciones sobre la ética y privacidad de los datos y arreglos de ciberseguridad.

Algunas narraciones de los entrevistados se recogen a continuación:

- Respecto a la gestión institucional, las Universidades deben considerar acciones presupuestarias para mejorar la estructura y desarrollo tecnológico si quieren impulsar con éxito la modalidad híbrida. Hay que considerar que las eventualidades, entre otras la pandemia del COVID 2019, sirvieron de excusas necesarias y justificadas para dar el paso al desarrollo de la enseñanza universitaria híbrida.
- La gestión de la institución en cuanto a la atención administrativa en la modalidad híbrida debe habilitar espacios virtuales cada vez más efectivos para que, los demandantes de servicios sientan que pueden también resolver mediante un sistema que no implique específicamente movilizarse a la Universidad, pasar por todo un trámite burocrático y que implica perder mucho tiempo en una gestión.
- Hay que promover cursos de tutores virtuales y establecer cursos sobre entornos virtuales certificados por las Universidades. El reto de este proceso consiste no sólo en reducir la resistencia docente sino en el seguimiento al profesorado, ya que la integración a los nuevos modelos educativos para los “migrantes digitales” requiere de sensibilización, capacitación, acompañamiento y seguimiento.
- Uno de los retos de la enseñanza híbrida en el caso del contexto nicaragüense, es que, en algunos casos, los estudiantes carecen de los recursos tecnológicos, exigiendo tomar acciones para integrar a estos estudiantes y que dispongan de más recursos tecnológicos.
- Capacitar a los docentes para que hagan una mejor gestión en relación con una enseñanza híbrida y que cuenten con los recursos para su implementación en las aulas de clase. Se debe incluir a docentes con experiencia comprobada en formación híbrida, de tal forma que permita garantizar calidad en la formación. Asimismo, la formación ha de considerar los retos de la educación inclusiva para lograr que todos los estudiantes tengan acceso a la enseñanza híbrida.
- Crear un alto grado de independencia, flexibilidad y disposición para aprender y mejorar teniendo en cuenta que una de las principales preocupaciones es propiciar el bienestar emocional y físico de los alumnos, y además, de los profesores.
- Deberían proponerse modelos de gestión escolar que incluyan la funcionalidad de herramientas híbridas y su correspondencia con los aprendizajes que se logren con los estudiantes, formulando presupuestos que indiquen los costos que posee dicho modelo de gestión híbrido y en qué contextos socioeconómicos resulta viable.

Para que la educación híbrida funcione es necesario reducir la brecha digital entre el alumnado. No solo en el acceso a las herramientas (banda ancha, computadoras, etc.), sino también en las capacidades digitales.

¿Podemos pensar de esta manera en una educación del futuro, que vino para quedarse por un largo tiempo? Difícil de preverlo, en el contexto actual, la educación híbrida supone dar continuidad al trabajo online que millones de profesores y estudiantes en todo el mundo llevan realizando como consecuencia del cierre de colegios y universidades, pero sin renunciar a las ventajas de ir a clase.

El resultado es una formación mucho más personalizada y flexible que el sistema tradicional, aunque tendremos luego que ver cuáles son los resultados que brindarán las estadísticas en relación con ello. Si tomamos las dos opciones de educación (tradicional e híbrida), podemos pensar en unificarlas y tomar lo mejor de cada una de ellas para potenciar la situación educativa en nuestro futuro. Las tecnologías favorecen su aplicación.

- Es fundamental partir de un diagnóstico actualizado cada vez que se trabaje una propuesta de formación híbrida, que permita conocer las particularidades del grupo meta, sus experiencias previas, su nivel de compromiso, su necesidad de formación, la disponibilidad de los medios, entre otra información que permita clarificar a que nos enfrentamos.
- El proceso evaluativo es muy importante en este tipo de formaciones, considerando las actividades que se llevarán a cabo, las herramientas a utilizar y el nivel de participación real que puedan tener los estudiantes; además, valorar el tipo de evaluación y si esta incluye todo el proceso que un estudiante debe llevar a cabo para alcanzar un conocimiento.
- Compartir un curso con varios formadores es algo que se puede aprovechar en este tipo de formación, permitiendo mayor alcance del proceso de formación y generando otras experiencias a los estudiantes.

Sintetizando, se puede proponer como reto el continuar con los procesos de formación en las tecnologías de la información, tanto a estudiantes como a docentes, la gestión curricular que lidere el cambio del marco normativo que estructure la transformación digital de la educación, mayor presupuesto y preparar las condiciones de infraestructura, laboratorios, aulas virtuales y personal de asistencia para potenciar el acceso de los estudiantes a dispositivos digitales para disminuir sus limitaciones al respecto.

8.7. Referencias.

- Dávila A. (2021). *La tecnología educativa en la práctica docente de los profesores de la Universidad Católica en el II semestre del año 2021.*
- Divulgación. (27 de octubre de 2021). *Rectores de la región analizan los avances y retos de la educación a distancia.* UNAN-Managua. Recuperado de: <https://www.unan.edu.ni/index.php/relevantes/rectores-de-la-region-analizan-los-avances-y-retos-de-la-educacion-a-distancia.odp>
- UNAN-Managua (2020). *Estrategia para la continuidad educativa, con calidad para Plan 2013 y sus reformas, en el contexto de la Pandemia Mundial.*
- UNAN-Managua. (2011). *Modelo Educativo, Normativa y Metodología para la Planificación Curricular.* Aprobado en Consejo Universitario Sesión Ordinaria N° 18-2011 del 02 de septiembre del 2011. Incorporadas las reformas aprobadas por el Consejo Universitario, Sesión Ordinaria N° 11-2015 del 06 de agosto de 2015.

CAPÍTULO 9

LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS UNIVERSITARIOS EN PANAMÁ

Abril Eneida Méndez

Universidad de Panamá

Nicolasa Terreros Barrios

Universidad Especializada de las Américas

Franklin De Gracia

Universidad de Panamá

Saulo Aizprúa A.

Universidad de Panamá

CAPÍTULO 9:

LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS UNIVERSITARIOS EN PANAMÁ

Abril Eneida Méndez

Universidad de Panamá

Nicolasa Terreros Barrios

Universidad Especializada de las Américas

Franklin De Gracia

Universidad de Panamá

Saulo Aizprúa A.

Universidad de Panamá

9.1. Introducción.

Aprendizaje híbrido combina la enseñanza presencial (cara a cara) y a distancia mediada por tecnología. “Se basa en los éxitos del aprendizaje *blended*, aprendizaje remoto de emergencia, a distancia y en línea para crear intencionalmente experiencias centradas en el alumno que sean profundamente personalizadas, relevantes y atractivas” (BID, 2020). (Fullan et al. 2020 citado por Banco Interamericano de Desarrollo, 2020, p.6).

El mismo resulta del cruce de dos elementos de origen diferenciado, pero a su vez totalmente integrados e inseparables. De acuerdo a Osorio (2011, p. 32) “...constituye una posibilidad de continuo en el proceso enseñanza-aprendizaje, puesto que se puede ver como la expansión y la continuidad espacio-temporal (presencial y no presencial, sincrónico y asincrónico) en el ambiente de aprendizaje”.

Galvis (2018), en relación con los Ambientes Híbridos de Aprendizaje y su diferenciación en función de la proporción de actividades desarrolladas en línea señala que se trata de un “Curso que se desarrolla combinando modalidades presencial y virtual, donde lo virtual es mayor o igual a 30% y menor de 80% de las actividades de aprendizaje, con presencial reducida. Hace uso del continuum presencial- autónomo- virtual.” (p.2)

Las dimensiones de lo híbrido consideran tiempos (sincrónica- asincrónica), espacios (presencial a distancia), entornos de aprendizaje (trabajo, hogar, aula física, plataforma virtual), ejes de control (estudiantes, profesores), medios (expositivos, activos, interactivos) y pedagogía (convencional, invertida, virtual). (Galvis, 2018)

La capacidad de expandir los tiempos e integrar los espacios, en los ambientes híbridos, facilita diversas **formas de encuentros** entre estudiantes, y entre estudiantes con el profesorado. Desde lo pedagógico, permite el desarrollo de actividades educativas integradas en espacios presenciales y virtuales, en tiempos sincrónicos y asincrónicos; permitiendo a su vez el uso de una **multiplicidad recursos** y medios que potencian los aprendizajes contextualizados. De

esta manera es posible satisfacer las necesidades del alumnado y lograr los objetivos de formación, a partir del contenido y la construcción del conocimiento, y el contexto y la reflexión colectiva - colaborativa sobre la experiencia.

Con esto, el modelo pedagógico que sustente los ambientes híbridos de aprendizaje debe considerar las características del alumnado y el profesorado, sus contextos, sus ambientes de aprendizaje más inmediatos, los requisitos tecnológicos y físicos, la identificación de una caja de herramientas metodológicas alternativas desde lo presencial a lo virtual, procurando procesos de innovación de la enseñanza.

Desde la gestión educativa, es necesaria la conformación de equipos de trabajo interdisciplinarios que combinen sus experiencias, desde lo curricular, lo tecnológico, y lo pedagógico; capaces de liderar cambios hacia una cultura organizacional que permita el desarrollo de estas innovaciones.

En Panamá, no existe un modelo académico establecido, en el sector público, para la oferta de programas formativos en ambientes híbridos a nivel universitario. Predominantemente, la oferta educativa de pregrado, antes de la pandemia, en general era del tipo presencial o semipresencial; mientras que a nivel de postgrado se alternaban programas semipresenciales complementado con el uso de plataformas virtuales.

Una vez declarada la emergencia sanitaria y el cierre de los establecimientos educativos, el cambio vertiginoso a sistemas virtuales puso en evidencia debilidades y fortalezas de las instituciones educativas a las que se tuvo que responder para suplir la demanda educativa.

Sin duda, la pandemia generó la ruptura de paradigmas con relación a los espacios virtuales de aprendizaje y facilitó el uso de las tecnologías para la enseñanza. Esto se convierte en una oportunidad para la inclusión de los ambientes de aprendizaje virtuales (a distancia) en la propuesta de planificación académica, constituyéndose en una alternativa para la enseñanza en el nivel superior (pre y postgrado).

A continuación, revisaremos aspectos relacionados con la gestión de programas formativos híbridos universitarios en Panamá, teniendo como precedente la normativa universitaria y el contexto de la oferta luego de la pandemia. De manera particular se toma como punto de referencia, la experiencia de la Universidad de Panamá y la Universidad Especializada de las Américas.

9.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida.

En Panamá, la regulación de la enseñanza a distancia en el nivel superior está normada por el Decreto Ejecutivo 949 de 28 de octubre de 2011, por el cual se reglamenta el funcionamiento de las Universidades e Instituciones de educación superior a distancia y la implementación de planes y programas de estudio a distancia.

Según esta norma, este tipo de modalidad formativa se caracteriza por el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje en los que los alumnos y el tutor pueden encontrarse estando separados, o no se encuentran en la misma dimensión de espacio y tiempo, requiriéndose de elementos mediadores para el establecimiento de la comunicación. Incluye la semi/presencialidad, no presencial, virtual o tele-presencial.

La misma busca facilitar el acceso a la enseñanza y la continuidad de estudios a todas las personas, ampliar la comunidad académica fundamentada en conocimientos científicos y humanísticos y contribuir al desarrollo de las funciones sustantivas de la universidad. (Art. 6)

Para el logro de estos objetivos, el decreto reconoce la relevancia de las tecnologías, por lo que deberá considerarse la disposición de infraestructuras (espacios, mobiliario, equipos, redes, conexiones, software, hardware) así como el equipo humano técnico especializado, que asegure la calidad de la oferta educativa. En su artículo 14, se establece que el Diseño de la oferta debe considerar tres aspectos: lo académico, lo tecnológico y la gestión.

Desde lo académico, se plantea la necesidad de la fundamentación del modelo pedagógico, la caracterización de la población estudiantil, el desarrollo de programas de orientación y capacitación permanente, la determinación de estrategias metodológicas, el desarrollo de un cuerpo de políticas sobre el modelo de intervención, investigación, práctica profesional, elaboración de materiales o recursos didácticos, diseño curricular, criterios de evaluación, la aprobación de normativas, entre otros.

En relación a lo tecnológico, se refieren criterios para el establecimiento de plataformas las cuales deben contar con herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica (foros, chat, correo, mensajería contactos), herramientas para interacción y trabajo colaborativo, autoevaluaciones, coevaluaciones y heteroevaluaciones, perfiles de participantes, calendarios y ayudas, así como herramientas de administración del curso que permitan el acceso navegación y trabajo colaborativo entre el estudiante y el facilitador (tutor). (Art 26). Estas plataformas deben disponer de un administrador y un equipo técnico de especialistas de apoyo para el diseño e implementación de los módulos de aprendizaje, cursos, registros, controles entre otros. (art. 31).

Sobre el componente de Gestión, se advierte sobre la necesidad de desarrollar el modelo administrativo, con personal idóneo adscrito (facilitadores, técnicos, administrativos y de servicio), disponibilidad de recursos básicos, organización, establecimiento de indicadores, estándares y formulación de políticas internas para la evaluación y aseguramiento de la calidad, entre otros.

Se recomienda la conformación de una unidad de coordinación académica, responsable de dar seguimiento y promover el desarrollo de los cursos, y a su vez garantizar el funcionamiento óptimo del componente tecnológico de acuerdo con los requerimientos pedagógicos. (art. 32)

Vale destacar que se insta a la formalización de estrategias para el asesoramiento académico y tecnológico dirigidas a facilitadores y participantes. Así mismo se promueve la Guía didáctica como instrumento para la integración del trabajo entre facilitadores y participantes, así como para la orientación sobre metodológicos, didácticos y evaluativos de la tutoría presencial y no presencial. (Art. 21-23)

Un aspecto importante que se debe destacar es lo relacionado con el personal docente. El artículo 35, establece que los facilitadores, tutores y especialistas, deben poseer formación y competencias pedagógicas, comunicativas y tecnologías para el desempeño en esta modalidad.

Finalmente y en consideración a establecido en la Constitución de la República (Art 99) respecto a la fiscalización y el seguimiento de la oferta académica, en el caso de las universidades particulares; la Ley 52 de 26 de junio de 2015 establece en su artículo 28, que la

Comisión Técnica de Desarrollo Académico es la responsable de aprobar los planes y programas de estudio, garantizando con esto la calidad y la pertinencia de la enseñanza así como el reconocimiento de los títulos y grados. En este sentido, el Decreto Ejecutivo No. 539 de 30 de agosto de 2018 (que reglamenta la Ley 52 de 2015) en su Capítulo III “De la creación y funcionamiento de las universidades privadas”, se refiere a las Modalidad de los Planes y Programas, indicando que podrían ser presenciales y a distancia (semipresencial y virtual) (artículo 84).

Una vez se declarado el Estado de Emergencia (Resolución de Gabinete 11 de 13 de marzo de 2020) por la pandemia del COVID 19, se emite el Decreto Ejecutivo 609 de 31 de julio de 2020, que estableció modificaciones al artículo 84 del Decreto Ejecutivo 539 de agosto de 2018 que se refiere a “Modalidad de planes y programas de estudio”.

Así, con carácter excepcional y transitorio, **mientras se considere el estado de emergencia**, el decreto Ejecutivo 609, autoriza la modalidad virtual en todos los programas de estudio de las universidades particulares con el fin de

... garantizar que la formación de los estudiantes se lleve a cabo sin interrupciones; por consiguiente, se reconocerá esta modalidad de estudio implementada en las universidades particulares, previo aval de la Comisión Técnica de Desarrollo Académico...”. En el caso de las universidades públicas también se emitieron resoluciones internas, por medio de las cuales se autoriza la modalidad virtual. (art. 1)

9.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida. Ventajas e inconvenientes detectados.

La experiencia educativa durante la pandemia dejó en evidencia las bondades y los inconvenientes para la implementación y desarrollo de una propuesta educativa universitaria, en ambientes de aprendizaje a distancia.

Es indiscutible que una de las principales ventajas detectadas a partir de la experiencia educativa durante la pandemia, es la flexibilidad de los ambientes virtuales. La flexibilidad en cuanto a tiempo (sincrónico y asincrónico) y espacios, del tipo convencional y no tan convencional como los que permite el ciberespacio, como lo son, los espacios de exhibición (revistas, reportes, congresos, sitios web, libros), los de interacción (videos, chats, redes sociales, blog, foros, wikis, correo, noticias) y los experienciales (simuladores, juegos, modeladores, entre otros).

El acceso ilimitado en tiempo (asincrónico) y la posibilidad de acceso desde la casa, el trabajo, el transporte, permitió a gran número de estudiantes acceder a la experiencia de aprendizaje tanto de forma individual como grupal y desde cualquier punto del país. En el caso de las universidades públicas, este aspecto resulta de gran importancia dada la cobertura que tiene la institución educativa a nivel nacional (estudiantes de áreas de difícil acceso rural y región indígena comarcal).

La flexibilidad de horario, que caracteriza los ambientes híbridos de aprendizaje, permite al alumnado continuar con sus estudios sin tener que abandonar sus plazas de trabajo, aspecto de particular importancia en este período de recuperación económica. Este fenómeno requiere de un análisis particular, en la medida que se conjugan dos realidades que, por la

emergencia, estaban presentes en el desarrollo del nuevo modelo educativo y tanto las universidades, como el profesorado han debido asumir como parte del proceso: familias completas que perdieron sus puestos de trabajo y sus ingresos, estudiantes que querían continuar sus estudios, pero estaban obligados a trabajar para contribuir al sustento de sus familias.

La combinación de lo presencial y a distancia, amplía las posibilidades de interacción entre estudiantes, y entre los estudiantes con los profesores; de forma tal que sea posible el encuentro inmediato y ameno, la colaboración, el intercambio de experiencias y el trabajo individual.

Inconvenientes.

Uno de los principales inconvenientes presentados, se vincula con la falta de capacitación de los equipos institucionales docentes en el uso de ambientes virtuales de aprendizaje. Esta realidad condujo a operativizar, durante la pandemia, estrategias tendientes a capacitar en el corto plazo a gran cantidad de profesores, no solo el uso de las plataformas puestas a disposición, sino también en la orientación en cuanto a la adecuación de los contenidos de los cursos, la adaptación de las estrategias didácticas, la formalización de los encuentros asincrónicos y el seguimiento y evaluación.

En términos generales, no se dispone de modelos académico- pedagógico, basado en las características de los estudiantes, y con el desarrollo de las estrategias metodológicas para la atención de los participantes, que sirviese de referente.

Desde lo tecnológico, es necesario seguir fortaleciendo y ampliar la infraestructura y los soportes tecnológicos; asegurando con ello la capacidad instalada de equipos, espacios de almacenamiento, procesamiento, memoria y acceso, de forma tal que sea posible la convergencia e interacción de miles de estudiantes sin congestionar los sistemas.

Un fenómeno muy importante, que se ha ido dilucidando con bastante más claridad en la medida que se avanza en el nuevo modelo híbrido, es el encuentro intergeneracional. Por un lado, docentes que, en correspondencia con la época en que se formaron y atendieron la tarea de enseñar, no lidiaron con las herramientas tecnológicas; frente a ello, estudiantes que, siendo nativos de una época determinada por la tecnología, se esperaba podrían enfrentar con mayores elementos este nuevo modelo. Sin duda, un tema que requiere de mayor profundidad en otros estudios, pero que, en este nuevo escenario emergente, aporta y deja lecciones para aprender.

Desde la perspectiva social, ha sido bastante estudiado el tema de las desigualdades e inequidades en el acceso a las tecnologías y la conectividad, entre grupos sociales en condiciones de pobreza, de donde provienen en mayor proporción los alumnos y alumnas que estudian en las universidades públicas. Ante esta realidad, las instituciones han debido poner en práctica diversas iniciativas para favorecer la permanencia del alumnado que ya se encontraba realizando sus estudios, y el acceso de nuevos estudiantes, para de este modo, garantizar la realización de sus estudios de nivel superior. Todo ello con el agravante del debilitamiento de los presupuestos a las universidades, lo que dificulta en gran medida poder atender una realidad de tanta trascendencia como lo es la situación de pobreza de la mayor parte del alumnado.

9.4. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza híbrida. Retos y problemáticas para la gestión,

Problemas.

Para la implementación de la enseñanza híbrida en el caso de las universidades panameñas luego de la pandemia, se evidencian dos limitantes; por un lado, los condicionamientos legales relacionados con la adecuación de la oferta de programas y, por otro lado, la matrícula.

En el caso de las universidades privadas, tal y como se evidencio en el referente legal (Decreto Ejecutivo No. 539 de 30 de agosto de 2018), para realizar cambios en la oferta educativa se requiere de la aprobación y fiscalización por parte de la Comisión Técnica de Desarrollo Académico. Este requerimiento supone el esfuerzo y trámite para redefinir la oferta, adicional a la evidente inversión en tecnología, infraestructura, recurso humano técnico, inversión para el fortalecimiento de la planta docente, entre otros. Esta problemática, una vez superado el estado de emergencia nacional, se hará evidente si no se toman acciones que permitan viabilizar la oferta.

En el caso de las universidades públicas, esta situación difiere, ya que la norma no establece exigencias, aunque sí será necesario el desarrollo de acciones tendientes lograr la adecuación de los programas desde la planificación curricular, procurando el cumplimiento de los criterios de calidad de la oferta. Aquí también las limitaciones en cuanto a disponibilidad de recursos financieros, para la adecuación del componente tecnológico (soporte, infraestructura, servidores, seguridad entre otros) se presentan, y aun, cuando se ha avanzado mucho, siguen siendo un reto dadas las limitaciones en los presupuestos estatales producto de la pandemia.

A consecuencia de la pandemia la situación económica se deterioró y esto condujo a la migración de estudiantes al sistema público (en la Universidad de Panamá entre 2020 y 2022 la matrícula se incrementó en un 20%, aumentando a 93,628 estudiantes). La presión por el aumento de la matrícula complica la oferta de servicio y exige mayor disponibilidad de recursos para atender la demanda.

En el caso de UDELAS, en los años 2020 y 2021 la matrícula disminuyó levemente, pero en el 2022 se experimenta un incremento pasando de 10,500 estudiantes a unos 12,000 (incluyendo pregrado, grado, postgrados y educación continua). Sin embargo, en estos dos primeros años no se registra deserción.

Retos.

Desde la gestión podemos mencionar:

- En el caso de las universidades públicas, en el corto plazo y atendiendo a los efectos económicos producto de la pandemia, se prevé que continúe el aumento de la matrícula, lo que podría significar uno de los principales retos a atender. Aunado a lo anterior se presentan las limitaciones de partidas presupuestarias asignados por el Estado a las universidades oficiales.
- La modalidad virtual requiere conectividad eficiente. Será necesario fortalecer los acuerdos universidad-empresas operadoras de internet para replicar las experiencias de asocio que faciliten data para la comunicación ilimitada a los estudiantes y docentes.

- En el caso de la planta docente, es necesario continuar con los esfuerzos por fortalecer sus competencias en el uso de herramientas virtuales, metodologías para la enseñanza a distancia, manejo de recursos didácticos digitales, así como el desarrollo de destrezas en estrategias de evaluación de los aprendizajes de forma eficientes. Esta tarea de capacitación debe orientarse también hacia el personal técnico-informático, que de igual forma requiere de conocimientos en materia pedagógica, para potenciar las posibilidades de uso de las herramientas digitales y virtuales, atendiendo a las necesidades.
- A nivel gerencial, es necesario promover el trabajo colaborativo, propiciando espacios de discusión y solución de problemas con base a detección de necesidades. Esto supondrá el desarrollo de una propuesta firme de seguimiento y monitoreo con base a indicadores de gestión administrativa y financiera, de resultados de aprendizaje, necesidades de docentes y alumnos, entre otras.
- No cabe duda de que es necesaria la retroalimentación de los equipos técnicos (curriculares e informáticos) para a partir de las lecciones aprendidas sea posible optimizar el alcance de las propuestas educativas semipresenciales en formato híbrido.
- Es necesario seguir revisando con propósitos de actualización, los programas y planes curriculares de las carreras, de modo que se pueden adecuar al nuevo modelo de enseñanza híbrido, en todas sus dimensiones y componentes.

9.5. Algunas experiencias de interés.

Experiencia de la Universidad de Panamá.

La Universidad de Panamá, como universidad pública y autónoma, tiene la potestad de organizar sus estudios, ya sea presencial, semipresencial, a distancia o cualquier otra modalidad (Ley 24 Orgánica de la Universidad de Panamá. De 14 de julio de 2005, Artículo 35). Dispone de una oferta académica de 311 Carreras, 171 Pregrado y 140 Postgrados; y una matrícula en el 1er semestre de 2022 de 93,628 estudiantes de pregrado matriculados y 4,385 docentes.

Desde hace algunos años, la universidad ha incursionado en la oferta educativa a distancia y semipresencial, sobre todo a nivel de postgrado, haciendo uso de plataformas virtuales.

Desde 2015, y en atención al Decreto Ejecutivo 949 de 28 de octubre de 2011, el Consejo General Universitario de la Universidad de Panamá, aprueba el Reglamento para la Implementación de Cursos Virtuales (Consejo General Universitario N°6-15). Esta normativa permitió organizar la oferta y asegurar la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia en entornos virtuales. Este marco legal sirve de referencia para la aprobación de cursos por sistemas tutoriales en red por medio del cual se realizan actividades de educación continua, carreras, programas de pre- grado, grado y postgrado en su componente virtual. Adicional, atiende aspectos relacionados con procedimientos y actividades de enseñanza aprendizaje a distancia a fin de asegurar la calidad de la oferta.

En la Universidad de Panamá, la organización y administración de la oferta virtual recae en la unidad académico-técnica denominada "CAMPUS VIRTUAL", quien es la responsable de administrar la plataforma tecnológica de la Universidad de Panamá. Su principal tarea consiste en realizar las acciones estratégicas para implementar y desarrollar en la Institución los

entornos virtuales de aprendizaje con un enfoque innovador basado en las nuevas herramientas tecnológicas de la información y las comunicaciones, procurando facilitar un proceso académico pródigo en posibilidades sin las limitaciones de tiempo y espacio.

Según la cobertura, se consideran tres variantes de la oferta de cursos o programas: presenciales con apoyo en entornos virtuales de aprendizaje, **semipresenciales con componente virtual y presencial**, y Cursos o programas en entornos virtuales sin componente presencial.

Desde lo académico, la oferta de educación a distancia debe considerar en su diseño y estructura curricular el modelo académico institucional, las características de la población estudiantil que será atendida, un programa de inducción y capacitación permanente a los estudiantes, definición de las estrategias metodológicas, desarrollo de políticas en materia de capacitación formación académica e investigación, propuesta de plan de estudio y programas de asignaturas con el diseño curricular en la modalidad propuesta, guías de aprendizaje y consideraciones respecto a la evaluación. Vale destacar que se hace énfasis en lo tecnológico considerándose aspectos relacionados con la infraestructura y soporte, tal y como lo establece el Decreto Ejecutivo 949 de 28 de octubre de 2011.

La propuesta educativa se fundamenta en un cuerpo docente, de especialistas y tutores certificado mediante títulos, experiencia (ejecutorias) que garantizan el dominio de competencias pedagógicas, comunicativas y tecnológicas. En ese sentido la Universidad de Panamá pone a disposición de los profesores, una oferta de educación continua y de formación que consta de diplomados y cursos dirigidos a fortalecer las capacidades de los docentes tales como: Diplomado Formación de Tutores en Ambiente Virtuales, Diplomado de Tecnología Avanzada Web 2.0, Diplomado Diseño de Video Clase para Entornos Virtuales, Diplomado de Creación de Objeto de Aprendizaje para Entornos Virtuales, Diplomado de Desarrollo de Aplicaciones Móviles APPS para Docentes, Seminario de Producción y Video Académicos, Seminario de Redes Sociales y cursos de ofimáticas, útiles para la planificación educativa dirigido a profesores.

El Campus virtual es accesible desde el sitio web de la Universidad de Panamá y funciona sobre las plataformas E-ducative del Campus Virtual y UP Virtual (Moodle) de Apoyo a las clases presenciales. Esta última está diseñada para proporcionar a profesores y estudiantes un sistema integrado, único, robusto y seguro para crear ambientes de aprendizaje personalizados.

La puesta en marcha de la Plataforma UPvirtual (Moodle) en 2020, para la modalidad a distancia, supuso la capacitación virtual de 1 427 profesores y el diseño y desarrollo de manuales y videos tutoriales, tanto para profesores como para estudiantes. Para este proyecto, se formuló el Programa de formación de tutores virtuales que inició con 86 profesores capacitados en el tema y que sirvieron de facilitadores a nivel nacional. (Universidad de Panamá, 2020)

El apoyo de estas plataformas ha sido vital frente a la situación de cierre por pandemia, que en el caso de la Universidad de Panamá inició en 1er semestre de 2020 hasta II semestre de 2021. Así, en 2021 se crearon credenciales de acceso para 75 645 estudiantes y 4 562 profesores como usuarios de la plataforma para una oferta de 16 378 cursos; mientras que en 2021 se crearon credenciales de acceso para 88 138 estudiantes y 4 677 profesores como usuarios de la plataforma con 34 062 cursos. (Universidad de Panamá, 2021).

Una vez restablecida la presencialidad (al menos parcialmente en 2022, desde segundo año de pregrado en adelante) se sigue promoviendo el uso de las aulas virtuales como apoyo a la enseñanza y facilitando los espacios híbridos de aprendizaje. No cabe duda de que la situación de pandemia apresuró el fortalecimiento de los espacios de aprendizaje virtuales con la adquisición de equipos y tecnología, generó confianza en los profesores y trajo consigo la suficiente motivación para la capacitación en el uso de las herramientas digitales y desde la virtualidad para la enseñanza.

La Universidad de Panamá apuesta por el modelo híbrido para la semipresencialidad a futuro, para lo cual, de acuerdo con el Vicerrector Académico, será necesario hacer ajustes en muchos de los programas (Villar, 2022). Aunque ya se trabaja en el diseño de las primeras aulas híbridas, se es consciente de que el enfoque no debe estar en la tecnología sino en los usuarios y sus necesidades. Vale destacar que, en los primeros prototipos de aulas, se consideró el equipamiento con cámaras inteligentes, sistema de audio integrado, conexiones a internet, dispositivos para conectar las computadoras en todos los puestos, tablero inteligente, proyectores digitales inteligentes y televisores de alta resolución que permiten adaptarle un sistema de acercamiento para visualizar a cada una de las personas que se encuentran en sus casas. (Caballero, 2021)

Iniciado el primer semestre 2022 de clases con apertura parcial, las plataformas virtuales institucionales han abierto nuevas oportunidades en cuanto al acceso a recursos didácticos de imagen, video y audio; que complementan la enseñanza presencial. Aun cuando en algunos casos la conexión sigue siendo una dificultad (Programas Anexos), se ha procurado habilitar el acceso gratuito, sin consumo de datos móviles, para clientes de la red de algunos operadores telefónicos mediante acuerdos de colaboración.

El aumento vertiginoso de la matrícula, sin duda alguna exigirá mayor esfuerzo para el desarrollo de propuestas educativas semipresenciales híbridas, los espacios de infraestructura físicos universitarios no son suficientes y cada vez más es necesario potenciar la enseñanza haciendo uso de las ventajas de los sistemas tecnológicos que acortan distancias, facilitan encuentros y potencian el aprendizaje contextualizado, colaborativo y significativo.

Experiencia de UDELAS.

La Universidad Especializada de las Américas (UDELAS) inicia un proceso importante para adecuar el modelo de enseñanza aprendizaje, a la modalidad de educación a distancia, en este caso, haciendo uso de herramientas tecnológicas; ello con sustento legal en el Estatuto Orgánico de la UDELAS que establece que esta institución de educación superior “puede ofrecer carreras bajo la forma de educación semipresencial, y a distancia” (UDELAS, 2008). Para tales fines la universidad crea oficialmente la modalidad de educación a distancia, mediante Acuerdo de Consejo Académico N°026-2001 de 26 de noviembre de 2001.

En el año 2005, se crea el Centro de Enseñanza Virtual de UDELAS, alojado en el Instituto de Lenguas y Tecnologías (ILTEC), a quien se le designa como ente administrador de las aulas virtuales (UDELAS, 2005). En este mismo orden se procede a normar la educación virtual y la apertura de aulas virtuales, así como la definición de los procesos para la administración y evaluación de estas. (UDELAS, 2011).

Un paso importante en el proceso de implementar la educación a distancia con el uso de plataformas virtuales fue la creación del Programa de Capacitación Docente para el desarrollo de competencias en uso de herramientas tecnológicas, bajo la dirección del ILTEC. (UDELAS, 2005)

En el año 2017, mediante un proceso de revisión de este tema, y a la luz de la elaboración del modelo universitario de UDELAS, que fuera aprobado en 2015, se introducen modificaciones importantes a los criterios y procedimientos para el “empleo de la modalidad de educación semipresencial o virtual”, previamente acordadas, en este caso, de las asignaturas” de las diferentes carreras que imparte la Universidad. (UDELAS, 2017).

Del acuerdo precitado, se pueden identificar los aspectos centrales que formaron parte de este, como son la decisión de implementar la modalidad de educación a distancia haciendo uso de plataformas virtuales, a lo que se ha denominado “modalidad virtual” y uso de “medios tecnológicos”. (UDELAS, 2020).

Un segundo aspecto importante de esta política adoptada por UDELAS, es que de los ocho (8) criterios definidos para acogerse a la modalidad virtual, se hace referencia a dos primordiales; por un lado, que el alumnado posea “acceso a internet y cuenten con dispositivos”, y que los docentes que se seleccionen para impartir las asignaturas virtuales posean “competencias pedagógicas en educación a distancia o virtual, manejo de las Tic y ambientes virtuales de aprendizaje” (UDELAS, 2020). En el caso de la validación de las competencias docentes en el uso de herramientas tecnológicas, el Acuerdo Académico establece en el numeral cinco que, éstos deberán “acreditar su participación en el Programa de Tecnología para el Aprendizaje y el Conocimiento de UDELAS, creado para estos propósitos, o bien, realizar un “examen de suficiencia” ante el Instituto de Lenguas y Tecnologías de esta casa de estudios.

Un tercer criterio relacionado con la capacidad que posee la propia universidad, en cuanto a plataformas para la organización de aulas virtuales, un tema directamente relacionado con recursos financieros por parte de la institución.

Con estos antecedentes, UDELAS al igual que el resto de las instituciones de educación superior, asume los desafíos que le plantean la pandemia por covid-19 que se presenta en el país en marzo de 2020. En este sentido, se adoptan nuevas disposiciones en las políticas institucionales, entre ellas el establecimiento de un “campus virtual con un enfoque híbrido” del modelo universitario para entornos de aprendizaje. Los años 2020 y 2021, fueron determinante para la revisión y adopción de medidas que ayudaran el proceso de fortalecimiento de la modalidad de educación a distancia, con fuerte acento en la virtualidad, incluyendo módulos de auto aprendizaje para estudiantes rurales e indígenas, y aquellos con dificultades de conectividad. UDELAS asume el compromiso de realizar ajustes y actualizaciones en sus políticas curriculares, programas y planes de estudio y modalidad de enseñanza.

En este sentido, la primera decisión fue la revisión con propósitos de actualización, de las normas vigentes, previamente citadas. Para ello se revisa e introducen modificaciones al Acuerdo de 2017 que definía y establecía los criterios y procedimientos mediante los cuales la universidad desarrolla lo que denominó educación virtual (UDELAS, 2020). Una de las modificaciones que se consideran relevantes de este proceso de revisión, es el avance en la concepción que la universidad construye sobre lo que considera educación virtual.

Se inicia por definir los entornos virtuales como “espacios que se crean, conciben y diseñan para desarrollar procesos educativos” (UDELAS, 2020). Un segundo elemento que expresa un planteamiento claro acerca del enfoque que adopta la universidad es que esos espacios tecnológicos estarían constituidos por una “plataforma virtual oficial”, con bases en herramientas y aplicaciones informativas diversas. Con ello, se esbozan las primeras bases conceptuales que van dando forma a aquello que la universidad entiende por esta nueva etapa, en la cual se sustentaría el modelo universitario, dada la situación emergente que e

experimentaba y que impactaba la educación superior. Por lo tanto, el centro de la atención al momento de revisar la normativa vigente era disponer de una nueva norma que permitiera a la universidad el desarrollo de los aprendizajes de forma “flexible y autónoma” en una nueva circunstancia, en donde el rol del estudiantado y del profesorado adquiriría un protagonismo determinante para este proceso, y de esta manera fue consignado en el nuevo acuerdo.

Para poner en práctica el nuevo modelo de se crea el Campus Virtual de UDELAS con “enfoque híbrido” (UDELAS, 2022), que en esencia confirma la voluntad política de la institución para hacer las adecuaciones curriculares que sean necesarias para dar continuidad al proceso de enseñanza aprendizaje al alumnado de esta institución de educación superior en Panamá.

En esta nueva normativa aparecen conceptos como ambientes de aprendizaje, referido al propio campus virtual que se creaba de manera formal, en atención al desarrollo de la “revolución digital y los nuevos paradigmas pedagógicos y curriculares”; precisando con este planteamiento, las bases en que se fundamenta el nuevo modelo, también denominado como “ecosistema” que se define como aquel que “hospeda y transforma el proceso educativo” (UDELAS, 2022). En el centro del desarrollo conceptual, se logran identificar elementos que forman parte del nuevo modelo, como son las nuevas herramientas que se incorporan al proceso de enseñanza aprendizaje, las nuevas formas en que se desarrollarán las relaciones entre sus actores, el rol del profesorado como actor clave para el proceso de diseño, planeación de los nuevos programas de estudio y por supuesto, los desafíos para la institución.

Para atender apropiadamente las exigencias del nuevo modelo universitario, se adoptaron tres importantes acciones de corto plazo y que fueron establecidas en la nueva norma. Por un lado, la actualización de los planes y programas analíticos de las carreras en una acción que involucraba diseños curriculares según niveles de pregrado, grado y postgrado; en segundo lugar, una fase de inducción masiva al alumnado, de manera puntual acerca de los nuevos mecanismos de ingreso a la universidad; y en tercer lugar, el diseño y ejecución de un programa de capacitación docente sobre entornos virtuales de aprendizaje.

Una de las acciones de mayor relevancia, que forman parte de las políticas institucionales para atender el nuevo modelo híbrido, lo constituye el desarrollo del curso especial de perfeccionamiento docente de UDELAS, conformado por sus dos componentes, el pedagógico y el virtual; este curso se implementó en dos fases, una primera en la que un grupo de ochenta docentes de la universidad se capacitan como agentes multiplicadores, y una segunda fase en que el grupo de docentes capacitados, se hacen responsables de capacitar a todo el profesorado.

9.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la organización y gestión institucional de la enseñanza híbrida.

Estos más de dos años de experiencia en las universidades, influenciados por los efectos de la pandemia de covid-19, han dado lugar a procesos de reflexión de nuevas y diversas estrategias, encaminadas a responder a las nuevas realidades de la educación superior. Definitivamente que lo interno del país, y de las propias universidades, se han desarrollado procesos de redefinición para la construcción de nuevos referentes teóricos, conceptuales, metodológicos, y que van desde la redefinición de conceptos clave sobre la educación, de las modalidades de estudio, de los modelos pedagógicos, de propuestas curriculares,

herramientas de aprendizaje, evaluación de aprendizajes, de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje, entre otras.

Es probable que las universidades han experimentado procesos y etapas distintas en atención a las características que le son propias y las distinguen, como su capacidad instalada, el tamaño, el modelo de gestión, su estructura organizativa y presupuestaria, entre otros. Sin embargo, ante la emergencia que enfrentaron, y la puesta en práctica de un nuevo modelo que se ha denominado “híbrido”, al menos en el caso de la Universidad de Panamá y la Universidad Especializada de las Américas, se han experimentado fases con rasgos comunes. Una primera fase, sin duda de aprendizaje colectivo, las universidades hicieron adecuaciones a las normas académicas y administrativas para poder actuar en el marco de la institucionalidad, y con ello revisar parte del modelo pedagógico, pero también definir la nueva modalidad de enseñanza. En esta primera fase también fue necesario abordar el tema de la infraestructura tecnológica de la cual se disponía para atender apropiadamente la nueva modalidad. Aspectos como el equipamiento, redes, plataformas, recurso humano especializado para brindar el soporte tecnológico necesario en medio de condiciones determinadas por un personal docente que, en todo caso, tenía que aprender a hacer uso de estas herramientas.

Una segunda etapa por la que se ha transitado, la caracterizan los desafíos marcados por el propio acto de la enseñanza, es decir, las competencias de poder enseñar y las de aprender en esta nueva forma de relacionamiento que se desarrollaba con la intermediación de una plataforma virtual. De aquí se desprenden las mayores lecciones para las universidades, en tanto que resaltan asuntos primordiales que no habían sido del todo abordados durante la primera fase. Por ejemplo, la adecuación de los planes de asignaturas para transitar de un plan concebido para ser desarrollado en la modalidad presencial, cara a cara con el alumnado, a uno que se desarrollaría en una modalidad a distancia con el uso de las plataformas virtuales; las estrategias de evaluación que se implementarían para medir el desarrollo de los aprendizajes que alcanzarían el alumnado; los tiempos de encuentro en sincronía para el desarrollo de los contenidos programados, esto en atención a la falta de equipos tecnológicos y de conectividad de la mayoría del alumnado.

Identificar algunos de los principales retos relacionados con el modelo híbrido, se han estudiado tres grandes dimensiones que bien pueden servir de marco para señalar cómo se dibuja el escenario en las universidades en Panamá. Estas son la organizacional, educacional y tecnológica (Hernán Galvis, 2018). Acogiendo esta clasificación, las universidades deberían hacer una especie de diagnóstico institucional de todas aquellas variables que involucra cada uno de estos ámbitos, y de allí pasar a una etapa de actualización con enfoque en las áreas que le resulten como las de mayor prioridad, de acuerdo con su realidad, pero también en atención a sus objetivos y propósitos en el corto, mediano y largo plazo. Esto es importante, considerando que las primeras señales que emanan de esta nueva realidad indican que necesariamente el modelo universitario no volverá a ser el mismo antes de la pandemia. Siguiendo la clasificación precitada, en el ámbito organizacional es necesario revisar “las condiciones apropiadas para la educación superior” con las que debe contar la universidad; en el ámbito educacional el autor hace referencia a la “Hibridación transformadora en cursos y programas”; y en el ámbito tecnológico lo que denomina “Hacer efectivo el potencial educativo de la tecnología digital” (Hernán Galvis, 2018).

Tanto la Universidad de Panamá como la UDELAS, han iniciado un camino hacia este nuevo paradigma. En ambos casos, se ha puesto énfasis en el fortalecimiento institucional que es clave desde dos dimensiones, la revisión de normas académicas y administrativas, que amparen la adopción del nuevo modelo híbrido y que el mismo tiempo garanticen la

infraestructura tecnológica necesaria. Asimismo, la actualización de la curricula de acuerdo con la nueva modalidad de estudios que acogen ambas instituciones, buscando lograr una revisión del propio modelo curricular, el enfoque que adoptarán las universidades y también las estrategias que implementarán para este fin.

Una propuesta sobre la cual se ha avanzado en ambas instituciones está relacionada con el diseño de programas de actualización para el profesorado, en el aprendizaje de los nuevos entornos virtuales como se ha señalado, desde las dos vertientes: la pedagógica y la tecnológica. Se trata del diseño de cursos de capacitación de corta duración para dar respuesta inmediata a la necesidad de actualizar al personal docente, pero también otras estrategias como diplomados y programas de especialización en entornos virtuales con mayor espacio de tiempo y propósitos de mediano alcance.

9.7. Referencias.

- BID. (2020). Hablemos de Política Educativa-América Latina: De la Educación a Distancia a la híbrida: 4 elementos clave para la hacerla realidad. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://bit.ly/3ULP2ON>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). Hablemos de Política Educativa -América Latina: De la Educación a Distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://bit.ly/3ULP2ON>
- Caballero, C. (noviembre 1, 2021). Salones híbridos en la Universidad de Panamá. *Semanario Universidad*. <http://bit.ly/3tyMUOB>
- Decreto Ejecutivo No. 539 de 30 de agosto de 2018. Que reglamenta la Ley 52 de 26 de junio de 2015, que crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior Universitaria de Panamá. <http://bit.ly/3tB1o0b>
- Decreto Ejecutivo 949 de 28 de octubre de 2011. Por el cual se reglamenta el funcionamiento de las Universidades e Instituciones de educación superior a distancia y la implementación de planes y programas de estudio a distancia. <http://bit.ly/3EeEe4I>
- Galvis, A.(2018). Oportunidades y retos de la modalidad híbrida en educación superior. Conferencia Internacional de Ambientes virtuales de aprendizaje Adaptativos y accesibles. Conferencia llevada a cabo en Medellín, agosto de 2018.
- Gobierno Nacional. Decreto Ejecutivo 609 de 31 de julio de 2020. Que modifica el Decreto Ejecutivo 539 del 30 de agosto de 2018 que reglamenta la Ley 52 Que crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria de Panamá.
- Hernán Galvis, Á. (2018). Oportunidades y retos de la modalidad. *Conferencia magistral Conferencia Internacional de Ambientes*. Bogotá. <http://bit.ly/3OdyWuN>
- Ley No. 52 de 26 de junio de 2015 de 30 de junio de 2015. Que crea el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria de Panamá, y deroga la Ley 30 de 2006. <http://bit.ly/3gaspom>
- Ley 24 de 14 de julio de 2005. Orgánica de la Universidad de Panamá. <http://bit.ly/3THTzQT>
- Osorio Gómez, L. A.. (2011). Ambientes híbridos de aprendizaje. *Actualidades Pedagógicas*, (58), 29-44.

- Universidad de Panamá. Consejo General Universitario Reunión extraordinaria de 1 de diciembre de 2015. CGU, 6-15. <http://bit.ly/3ULPQmN>
- Universidad de Panamá. (2021). *Memoria 2021*. Universidad de Panamá. <http://bit.ly/3gdoTcF>
- Universidad de Panamá. (2020). *Memoria 2020*. Universidad de Panamá. <http://bit.ly/3ObelC5>
- UDELAS. (2005). *Acuerdo Académico N° 005-2005*. UDELAS.
- UDELAS. (2005). *Acuerdo Académico N°020-2005*. UDELAS.
- UDELAS. (2008). *Estatuto Orgánico*. IMPREUDELAS.
- UDELAS. (2011). *Acuerdo Académico 020-2011*. UDELAS.
- UDELAS. (2017). *Acuerdo Académico N°007-2017. Que aprueba criterios y procedimientos para el empleo de la modalidad de educación semipresencial o virtual*. UDELAS.
- UDELAS. (2020). *Acuerdo Académico No. 012-2020. Qu Modifica y adiciona artículos al Acuerdo No. 007-2017*. UDELAS.
- UDELAS. (2022). *Acuerdo Académico y Administrativo N° 003-2022 de 8 de febrero de 2022. Que estable el Campus Virtual de la Universidad Especializada de las Américas con enfoque híbrido en su modelo universitario para entornos de aprendizaje y se dictan otras disposiciones*. UDELAS.
- Villar, V. (abril 6, 2022). Universidad de Panamá convivirá con modelo híbrido. *UP Revista hacia la Luz*. <http://bit.ly/3TMb8iV>

CAPÍTULO 10

LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS MIXTOS UNIVERSITARIOS EN EL PARAGUAY

Jorge García Riart

Luciano Román Medina

U. Católica «Nuestra Señora de la Asunción»

Unidad Pedagógica Carapeguá

CAPÍTULO 10:

LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS MIXTOS UNIVERSITARIOS EN EL PARAGUAY

Jorge García Riart

Luciano Román Medina

U. Católica. «Nuestra Señora de la Asunción»

Unidad Pedagógica Carapeguá

10.1. Introducción.

En la educación superior paraguaya, antes de la pandemia del COVID-19, la gestión de programas formativos presenciales era general; en cambio, la gestión de programas formativos semipresenciales o mixtos era, en particular, una excepción: pocas universidades implementaban programas formativos en modalidad mixta, algunas de ellas solo en posgrados.

La emergencia sanitaria, entre 2020 y 2021, alteró de manera abrupta la educación tradicional, pasando de lo presencial a lo virtual, y de forma paulatina -según la situación sanitaria y los requerimientos de los programas formativos- a la implementación de la modalidad mixta, es decir, la combinación de clases presenciales y de clases a distancia mediadas por aplicaciones digitales.

En este contexto, abordamos la educación superior en modalidad mixta. Al objeto de este informe, entendemos la modalidad mixta como la combinación de la modalidad presencial con la modalidad a distancia. Clark y Mayer (2002) definen la modalidad mixta y/o semipresencial como aquella forma de trabajo pedagógico que se caracteriza porque la impartición de clases se lleva a cabo tanto presencial como virtual, utilizando tecnologías de la información y la comunicación. Algunas actividades se realizan a través de plataformas de aprendizaje; se conoce en inglés como *blended-learning*.

La educación mixta constituye una modalidad nueva para el Paraguay, incluso se puede considerar como innovación en el ámbito pedagógico, que está fuera de lo común. Esto se evidencia en la escasa literatura, tanto en trabajos de investigación, así como en aspectos normativos o reglamentaciones.

Primeramente, hacemos una contextualización teórica de la implementación de la modalidad mixta, así como del marco legal y normativo que rige la educación semipresencial en el nivel de educación superior en el Paraguay.

Asimismo, exploramos la percepción de 9 (nueve) profesionales de la educación superior para interpretar las ventajas, las dificultades y las oportunidades de la modalidad mixta. También, evaluamos con ellos la posibilidad de implementar una regulación externa de la modalidad semipresencial. Intervinieron en nuestra consulta, directores académicos y gestores de plataformas educativas.

Incluimos tres experiencias locales exitosas que implementaron la modalidad mixta principalmente en programas de posgrado circunscriptos en el ámbito de acción de la Universidad Católica «Nuestra Señora de la Asunción».

Al final del informe, presentamos nuestras reflexiones y propuestas para la mejora de la gestión de programas formativos mixtos en el nivel de educación superior del Paraguay. Resulta oportuno aclarar que el contenido de este informe se basa principalmente en la experiencia adquirida en la implementación de la modalidad mixta en contexto de emergencia sanitaria por el COVID-19 entre 2020 y 2022.

10.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida.

En la década de 1990, se difundió la implementación de la modalidad mixta o *blended* en la educación en coincidencia con el auge del Internet comercial. Las aplicaciones se correspondieron con cursos de grado y posgrado en educación superior. Hubo entonces detractores y seguidores. Aiello y Willem (2004) evaluaron los límites de las posibilidades de esta modalidad:

Muchos profesores reaccionaron tecnófobos, en silencio quizás porque no era políticamente correcto, atrincherándose en sus clases magistrales, en su transmisión unilineal del conocimiento. Pero muchos creen que el uso de las TICs debe alinearse y combinarse para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea una transformación crítica de los estudiantes.

En el Paraguay, la modalidad semipresencial se implementó antes de su reglamentación efectiva. En 2016, se aprobó el Reglamento de Educación Superior de dichas modalidades a través de la Resolución 63/2016 del Consejo Nacional de Educación Superior (Cones). A decir de Benítez (2019b), la resolución se logró por insistencia de un grupo de universidades que ya eran referentes en la educación a distancia.

Actualmente, existen evidencias de las ventajas de la implementación de las tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como dice Ramírez (2014): «integrando lo propositivo tanto del aprendizaje presencial como virtual, por lo que es necesario contar con una base amplia de éste [*sic*] tipo de estudios» (p. 61).

Benítez (2019b) sostiene que la modalidad semipresencial fortalece la motivación en los estudiantes, se involucran mejor en el aprendizaje y obtienen mejores resultados (p. 42). No obstante, también identifica algunas vulnerabilidades de la modalidad: «facilita que los estudiantes cometan fraudes o engañen al sistema».

Otras dificultades de la modalidad mixta, según Benítez (2019b) es la falta de compromiso para invertir en tecnologías actualizadas, la inestabilidad de la conexión de internet, la necesidad de mejorar la cultura tecnológica y la plataforma virtual, así como la actualización permanente en los entornos virtuales de aprendizaje

Para superar algunas de las debilidades de la modalidad mixta, Benítez (2019b) recomienda que la institución ofrezca cursos de formación al profesorado sobre manejo técnico-instrumental y didáctico de los medios informáticos y virtuales.

También, Benítez (2019a) señala como resultado de su investigación lo siguiente:

Con todo lo expuesto, se puede concluir que si bien la implementación del *blended learning* incide positivamente en el aprendizaje de los alumnos de cursos de posgrado de las facultades estudiadas, las instituciones de referencia deberán tomar como desafío

afianzar la capacitación de los docentes en el uso de las diversas aplicaciones tecnológicas, y especialmente de las plataformas educativas (p. 156).

Por lo anterior, la educación en la modalidad mixta resulta una alternativa interesante, donde pueden fusionarse como complemento «lo presencial y a distancia», aprovechando las ventajas de cada una y minimizando las desventajas.

Ramírez (2015) señala que el docente y la educación tienen un rol muy importante que desempeñar a través de sus tareas como guía en la enseñanza y tutor en las nuevas formas de aprender del educando, como es la educación superior en modalidad mixta. Pero el *blended learning* supone un proceso de combinación más amplio que el de uso o no de las TICs.

La discusión sobre la implementación de modalidades a distancia y/o *blending* continúa. En ese debate, Aiello y Willem (2004) plantean que existen pares dicotómicos a combinar como: presencialidad versus no presencialidad, centrado en la enseñanza y el profesor versus centrado en el alumno y el aprendizaje, transmisión de conocimiento versus desarrollo de capacidades, cultura escrita versus cultura audiovisual, y uso tradicional de tecnologías versus uso de nuevas tecnologías.

10.2.1. Regulación de la modalidad mixta en educación superior en el Paraguay.

10.2.1.1. La educación a distancia en la Ley de Educación Superior.

La Ley 4995/2013 aborda solo la educación a distancia o no presencial; no contempla la modalidad mixta, por lo tanto, entendemos que existe un vacío legal al respecto. Esta Ley define la educación a distancia como:

...aquella metodología educativa que se caracteriza por utilizar ambientes de aprendizaje en los cuales se hace uso intensivo de diversos medios de información y comunicación y de mediaciones pedagógicas que permiten crear una dinámica de interacciones orientada al aprendizaje autónomo y abierto; superar la docencia por exposición y el aprendizaje por recepción, así como las barreras espacio-temporales y las limitaciones de la realidad objetiva mediante simulaciones virtuales; adelantar relaciones reales o mediadas y facilitar aprendizajes por indagación y mediante la colaboración de diversos agentes educativos (artículo 69).

Algunas ideas claves sobre la educación no presencial que se desprenden del artículo 69 son las siguientes: 1. Uso de varios medios de información y comunicación. 2. Dinamismo en las interacciones. 3. Aprendizaje autónomo. 4. Rol activo del estudiante. 5. Superación de barreras espaciales y temporales. 6. Empleo de simulaciones y aprendizaje colaborativo.

Si bien, el artículo 69 describe la educación a distancia, una interpretación extensiva conlleva a aplicar la educación mixta como educación no presencial. En esta línea, el artículo 7 señala que las instituciones de educación superior deben contar con infraestructura y equipamientos adecuados, así como de recursos humanos calificados para la implementación de la educación a distancia o no presencial. Además, otorga potestad al Cones para reglamentar esta modalidad educativa.

10.2.1.2. La educación a distancia según el Cones.

En 2016, el Cones reglamentó la educación a distancia y semipresencial mediante la Resolución 63/2016, aunque esta se centra solamente en la educación a distancia, y no en la semipresencial. Según, se resuelve en el artículo 2, las instituciones de educación superior podrán optar por la implementación de esta modalidad en sus ofertas formativas siempre que aseguren la calidad de los procesos educativos y respondan a los objetivos y requerimientos del sistema de educación superior en las áreas científica, tecnológica, humanística y social.

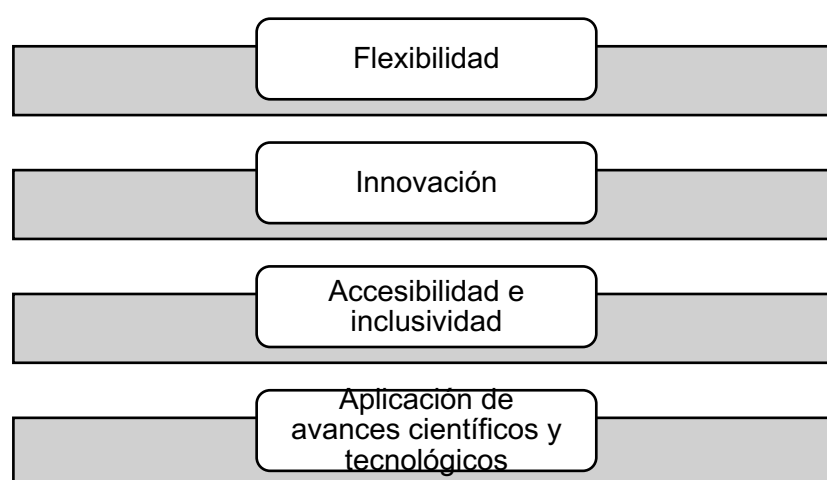
Como modalidad formativa, la educación a distancia debe cumplir con los siguientes requisitos, según establece el Reglamento: flexibilidad, innovación, accesibilidad e inclusividad y aplicación de avances científicos y tecnológicos (Figura 1).

Por otro lado, el artículo 19 establece para la docencia en la modalidad a distancia los siguientes requisitos: a) Contar con un docente especialista, conocedor de la disciplina a desarrollar; b) Disponer de un tutor o asesor infopedagógico, encargado de monitorear la interacción en la plataforma y orientar a los estudiantes; c) Un especialista en diseño instruccional, encargado de la maquetación de los contenidos y d) Contar con soporte tecnológico, que se encarga de la gestión y administración de la infraestructura, la plataforma o el sistema de gestión de aprendizaje.

También, la Resolución 700/2016 trata sobre los programas de posgrado que pueden implementarse en tres modalidades: presencial, a distancia y semipresencial. Esta última combina las modalidades anteriores (presencial y a distancia) y la parte no presencial debe ajustarse a los requerimientos de esta modalidad.

En síntesis, no hay una regulación específica que trate en profundidad la modalidad mixta o semipresencial, sino que se deben considerar por extensión las normativas que rigen para la presencial y a distancia.

Gráfico 1: Requisitos de la oferta formativa a distancia



Fuente: Elaboración propia a partir de la Resolución 63/2016 del Cones

10.2.1.3. Normativas en contexto de pandemia.

El 10 de marzo de 2020, se confirmaron los primeros casos de COVID-19 en el Paraguay. En consecuencia, por disposición de Poder Ejecutivo, se suspendieron por 15 días las actividades académicas en todas las instituciones educativas, de todos los niveles de educación (Mazzoleni, 2022:146). Sin embargo, en el caso de las universidades, la suspensión de clases presenciales se extendió prácticamente por dos años consecutivos.

Frente a esta crisis de salud y la necesidad de atender también la crisis educativa en el ámbito de la educación superior, debido a la paralización de las actividades académicas, los artículos 69 y 70 de la Ley 4995/2013 de Educación Superior, referidos a educación a distancia o no presencial, fueron insuficientes. De hecho, esas prescripciones conceptuales fueron escritas para distinguir los programas presenciales de los programas a distancia, como dos productos diferentes, no complementarios.

La Resolución 4/2020 del Cones otorgó facultad a las instituciones de educación superior para aplicar herramientas digitales en enseñanza-aprendizaje, en el marco de la emergencia sanitaria del COVID-19 dispuesta por las autoridades nacionales. En consecuencia, el Cones abrió un registro de carreras presenciales que decidieron aplicar herramientas tecnológicas de educación a distancia. Este cambio repentino se justificó en el contexto de la emergencia sanitaria, por lo tanto, se flexibilizaron los requisitos establecidos en la Resolución 63/2016, específicamente en el artículo 19.

Más de un año después, aún con restricciones por pandemia, el Cones dejó a criterio de cada universidad el desarrollo de clases semipresenciales ajustándose al Decreto no. 5885/2021 del Poder Ejecutivo, con salvedad que debían tener la aprobación de este organismo rector. El diario *Abc Color* (25/08/2021) publicaba la declaración del presidente del Cones, Narciso Velázquez:

El presidente del Cones remarcó que, una vez aprobada la solicitud, la institución podrá impartir las clases semipresenciales. Puntualizó que, desde el año pasado, en las carreras como Ciencias de la Salud, Ingeniería, Informática, Arquitectura y otras se desarrollan clases presenciales solamente en días de práctica o laboratorios. (párr. 4)

Así, el Cones, en uso de sus atribuciones, emitió la Resolución 29/2021 que estableció pautas generales para la aplicación e implementación del protocolo para la opción de clases semipresenciales (híbridas). Entre algunos postulados de esta Resolución, se estableció que las instituciones de educación superior que opten por las clases semipresenciales (híbridas) debían comunicar por escrito al Cones la decisión, adjuntando la resolución institucional. De esta manera, el Cones introdujo una nueva modalidad de educación universitaria, no prevista en la Ley de Educación Superior.

En la última fase de restricciones por la pandemia, se implementó un plan de retorno gradual a las actividades laborales y educativas. En esta línea, el Cones, mediante la Resolución no. 109/2021, estableció requisitos de transición de los programas formativos a la presencialidad en el marco de las normativas dictadas dentro del estado de emergencia sanitaria.

En 2022, muchas universidades seguían implementando las llamadas clases mixtas y/o semipresenciales en niveles de grado y posgrado. Según la publicación del diario *El Independiente* (13/02/2022), en su portal digital, la rectora de la Universidad Nacional de Asunción, Zully Vera de Molinas, sostuvo que:

En el 95% de las unidades académicas, se van a realizar las clases con la modalidad mixta. Eso significa que un porcentaje de las clases serán presenciales y otras serán en modalidad virtual. Se está trabajando para que en aquellas facultades que inminentemente tienen mucha práctica todos los laboratorios y las pasantías lógicamente se desarrollen ya con un 100% de presencialidad. (párr. 2)

10.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida.

A continuación, presentamos la percepción de los profesionales que hemos sondeado con relación a su experiencia en la gestión de programas formativos mixtos en el nivel de educación superior del Paraguay.

10.3.1. Ventajas

De modo general, los profesionales consultados coincidieron en que la implementación de clases mixtas y/o semipresenciales «muy buena» o «buena», aunque puede haber mejor aprovechamiento si las clases fueran presencial o virtual 100%. Específicamente, las ventajas

señaladas se pueden agrupar en dos ejes compartidos: racionalidad de recursos económicos y de talento humano y accesibilidad a materiales didácticos de apoyo a la clase (Figura 2).

Con relación a la racionalidad de recursos económicos, los profesionales señalaron que la modalidad mixta y/o semipresencial les permitió prever recursos financieros y humanos, así como de tiempo en capacitación. Esto quiere decir que pudieron capacitar a más personas en un tiempo determinado y con menos gastos económicos. También, los capacitados ahorraron tiempo en traslado o movilidad.

Con respecto al acceso a recursos didácticos, los profesionales consultados señalaron que en las clases mixtas y/o semipresenciales pudieron aclarar dudas entre estudiantes y docentes, pero, por sobre todo tuvieron la posibilidad de contar con una plataforma o repositorio de clase que les ofreció la facilidad de disponer de lecturas y audiovisuales como complemento de las exposiciones o discusiones en clase.

Las opiniones sobre las ventajas de clases mixtas y/o semipresenciales recogidas son las siguientes:

«Nos ha permitido ahorrar recursos financieros y humanos para capacitar en temas puntualmente necesarios a gran cantidad de docentes, en un periodo de tiempo relativamente focalizado».

«Además uno puede otorgar reconocimientos o certificados de participación de manera dinámica y oportuna».

«La ventaja es que en la presencialidad se pueden aclarar todas las dudas del estudiante con el docente. Contacto cercano con los compañeros y docentes».

«Para mi materia metodología de la investigación se aprovecha mejor presencial o virtual 100%. Las clases intercaladas entre presencial y virtual están bien pero o aquella en la que el alumno está conectado a una clase presencial no se aprovecha».

«Permite dar un tiempo de elaboración de trabajos a distancia y usar la plataforma como un repositorio de materiales».

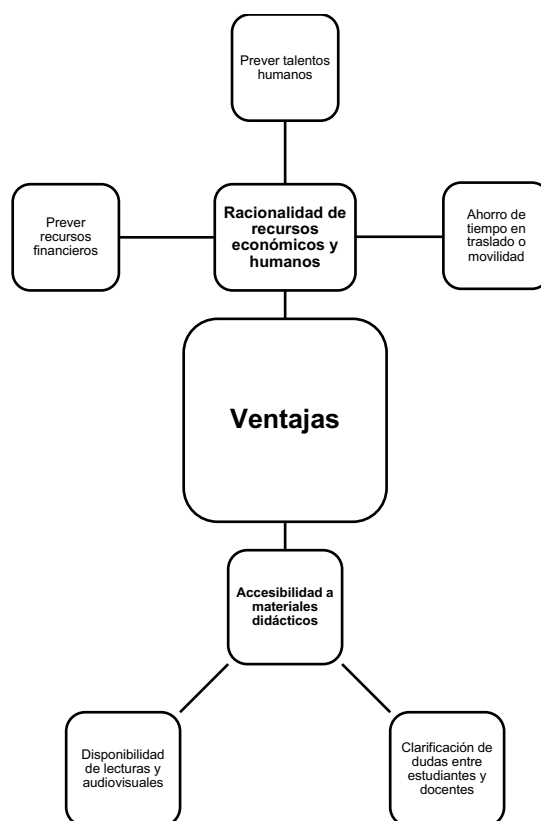
«Facilidad en la obtención de materiales o alcance de todos y todas a ellos»

«La virtualidad posibilita el ahorro de tiempos de traslado, mayor seguridad para cursos nocturnos, etc.»

«La modalidad a distancia facilita y favorece la cursada a los estudiantes en tiempo y espacio. También a los docentes ya que no precisa un espacio físico determinado donde llegar para impartir sus clases».

«Permite tener en la plataforma todos los materiales de lectura y audiovisuales además de tener todo el proceso y calificación, dejando la presencialidad para discutir temas que quedaron en duda».

Gráfico 2: Ventajas en la implementación de clases mixtas



Fuente: Elaboración propia a partir de la consulta con profesionales

10.3.2. Dificultades.

En la tecnología están las «múltiples» dificultades que los profesionales señalaron con respecto a la aplicación de la modalidad mixta y/o semipresencial. Aunque, las disonancias también se concentraron en la experiencia en el uso de la tecnología: poco compromiso y poca formación.

En primer lugar, en la tecnología como soporte para clases mixtas, los profesionales sondeados distinguieron dificultades en eficiencia interna y en eficiencia externa. El diseño de las clases mixtas, como dimensión interna, tuvo sus dificultades: baja calidad de contenidos, limitaciones en la maquetación de las salas, monotonía en el diseño instruccional, estética poco cuidada, aplicación de evaluaciones incorrectas, entre otras.

En cuanto a dificultades de eficiencia externa, señalaron principalmente problemas de conexión a clases virtuales y falta de formación y compromiso docente con las aplicaciones y sus formatos, aunque estas últimas deficiencias pueden ser enmarcadas como dimensión cultural (Gráfica 3).

Los profesionales consultados identificaron poca formación docente en el uso de tecnología y adaptación de contenido y/o didáctica a los formatos digitales, lo que podría tener relación con el escaso compromiso de los estudiantes con la formación virtual: «Cuesta encontrar una didáctica para mantenerlos involucrados a corto plazo».

Precisamente, en la línea de la experiencia del estudiante con las clases mixtas y/o semipresenciales, las evaluaciones recogidas dicen que los estudiantes prefieren clases presenciales pues «les disgusta tomarse el tiempo de ver tutoriales, grabaciones de la clase, leer materiales».

Las opiniones sobre las dificultades de clases mixtas y/o semipresenciales recogidas son las siguientes:

«Baja calidad de contenidos, limitaciones en la maquetación de las salas, limitaciones en los servidores y conectividad, engaño al sistema por parte de estudiantes, monotonía en el diseño instruccional, problemas con los derechos de autor, la baja pertinencia de los cursos...».

«Dificultad para los estudiantes del interior del país que deben atravesar grandes distancias para llegar a la universidad».

«La conexión al mismo tiempo a la clase presencial, distrae al docente y al alumno».

«El principal inconveniente es la inasistencia del estudiante, lo cual ocasiona problemas para la comprensión de los contenidos que se van desarrollando».

«Otro aspecto es que a los estudiantes les resulta más significativo las clases presenciales, pues al parecer les disgusta tomarse el tiempo de ver tutoriales, grabaciones de la clase, leer materiales, etc.».

«Déficit en la formación integral y problemas de conectividad».

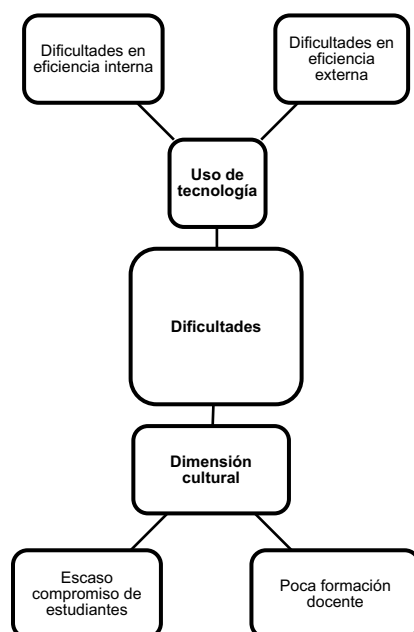
«Se implementaron exámenes presenciales sin tener en consideración que hay cohortes que finalizaron la Educación Media de manera virtual, por lo cual la exposición ante exámenes escritos les dio ataques de pánico y un estrés atípico».

«El compromiso de los estudiantes está supeditado estrictamente al interés que tienen sobre la materia. Cuesta encontrar una didáctica para mantenerlos involucrados a corto plazo».

«Falta de formación docente».

«La falta de compromiso de algunos estudiantes con su formación».

Gráfico 3: Dificultades en la implementación de clases mixtas



Fuente: Elaboración propia a partir de la consulta con profesionales

10.3.3. Oportunidades.

Las oportunidades experimentadas por los profesionales consultados con respecto a la modalidad mixta y/o semipresencial de clases en la educación superior se derivan de las dificultades señaladas anteriormente.

En este sentido, las oportunidades tienen relación con la eficiencia interna y la eficiencia externa del uso de tecnología: diseño instruccional pertinente, calidad en la conectividad, capacitación del docente para el diseño, la producción, el acompañamiento y la evaluación de contenidos, así como compromiso y autorregulación del estudiante.

Las opiniones sobre las oportunidades de clases mixtas y/o semipresenciales recogidas son las siguientes:

«Favorece al estudiante con relación al tiempo y espacio. No precisa desplazarse por ejemplo para llegar a la institución ni preocuparse por el horario de entrada o de salida».

«Talentos humanos competentes para diseño, producción, acompañamiento y evaluación de cursos en entornos virtuales».

«Que los participantes cuenten con dispositivo PC o computadora portátil para interactuar con los contenidos, dado que el dispositivo móvil es muy restrictivo, agotador y no se puede aprovechar el potencial de los materiales».

«Calidad de la conectividad para los participantes».

«Diseño instruccional pertinente».

«Prepararse, formarse, aprender a aprender, evaluar».

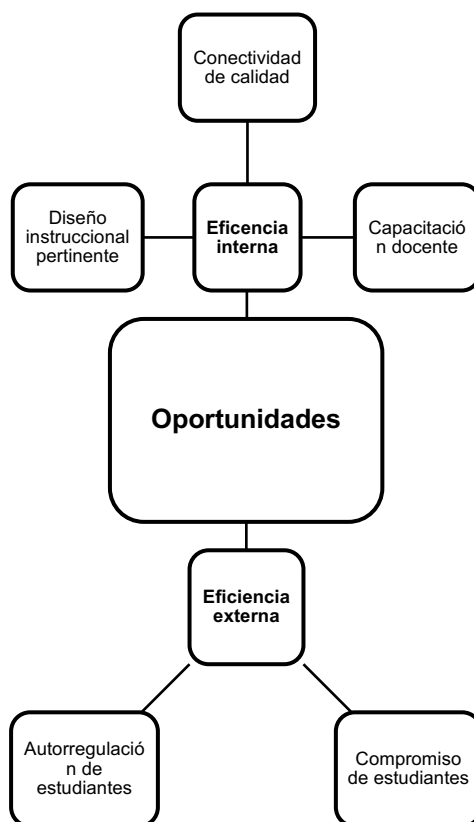
«Permite acceder, mostrar y compartir infinidad de materiales y recursos virtuales disponibles».

«La experiencia es positiva, porque existe interacción entre estudiantes, docentes y compañeros».

«Puertas abiertas a estudiantes de todo el país».

«Es un poco complicado porque si bien el docente cumple en planificar y ofrecer lo necesario para desarrollar clases mixtas, el estudiante no es capaz de autorregularse, es decir, si no se le da alertas para trabajar simplemente no hace las tareas, los ejercicios...».

Gráfico 4: Oportunidades en la implementación de clases mixtas



Fuente: Elaboración propia a partir de la consulta con profesionales

10.4. Necesidad de regulación de la modalidad mixta.

Con respecto a la posibilidad de regular externamente la educación mixta y/o semipresencial, los profesionales consultados coincidieron, en general, en las ventajas de cierta regulación que permita asegurar condiciones de calidad y protección de los usuarios, tales como infraestructura, talento humano, condiciones académicas y productos de capacitación, entre otros (Figura 5).

En particular, los profesionales comentaron en mayoría que los aspectos que deben ser regulados son la cantidad de horas y/o créditos y el perfil didáctico del docente. En proporción menor, también señalaron que corresponde la regulación del perfil profesional docente.

A criterio de los profesionales interrogados, permanecen como amenaza «factores culturales» que deben ser ajustados por las mismas universidades para «permitir mayor seriedad y compromiso de docentes y estudiantes». En esta línea, una de las posturas recogidas dice que es preferible la autorregulación.

Las opiniones sobre la regulación posible de clases mixtas y/o semipresenciales recogidas son las siguientes:

«La regulación es importante, pero debiera enfocarse en establecer, ante todo, los indicadores y criterios de calidad, pertinencia y equidad de los productos de capacitación».

«Sí, para asegurar la calidad y proteger a los usuarios».

«Regular los aspectos de infraestructura, talentos humanos, etc. son importantes, pero no lo son todo».

«Es necesario tener un criterio unificado en todas las disciplinas».

«Quizás debería estar regulada pues eso permitiría mayor seriedad y compromiso por la parte docente y estudiantil, también».

«Los factores que son inherentes a la formación virtual no dependen de la academia, dependen de las condiciones socioeconómicas del país y el alcance de los interesados a su acceso (conectividad, distancia, elementos, herramientas, entre otros)».

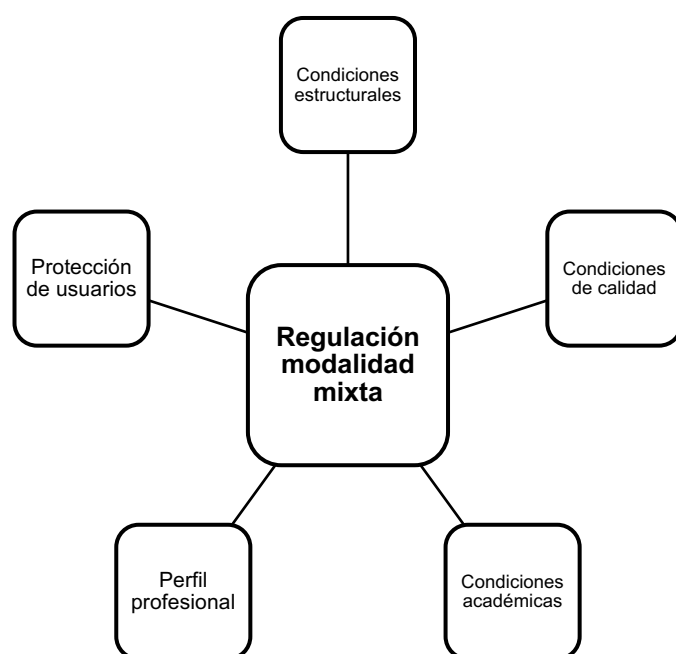
«Las universidades debieran definir su regulación según sus condiciones estructurales, académicas y de demanda y de oferta».

«Es necesaria la regulación para asegurar la calidad y proteger a los usuarios».

«Siempre es bueno tener un marco legal para el desarrollo de cualquier modalidad educativa».

«Quizás debería estar regulada pues eso permitiría mayor seriedad y compromiso de docentes y estudiantes».

Gráfico 5: Aspectos de una posible regulación de la modalidad mixta



Fuente: Elaboración propia a partir de la consulta con profesionales

10.5. Experiencias de interés.

A continuación, presentamos tres experiencias de interés en la modalidad mixta y/o semipresencial que se llevaron a cabo en la Universidad Católica «Nuestra Señora de la Asunción», dos en la Unidad Pedagógica de Carapeguá y una en el Centro de Políticas Públicas, principalmente en posgrados.

10.5.1. Experiencia 1.

Esta experiencia significativa se enmarca en el Diplomado en Producción Animal con énfasis en Nutrición, dirigido a profesionales de las áreas agropecuaria, ciencias veterinarias y afines. Es un programa de 6 módulos formativos, cuyos contenidos teóricos se desarrollaron de manera virtual con la implementación de videoconferencias sincrónicas y una plataforma de gestión de aprendizaje donde se alojaron contenidos y se establecieron actividades asincrónicas.

Las clases prácticas se realizaron en modalidad presencial, incluyendo visitas guiadas y giras educativas (Gráfico 6) y práctica en laboratorio (Gráfico 7). En el primer caso, el objetivo fue conocer las prácticas implementadas de nutrición animal. En el segundo caso, los estudiantes conocieron la elaboración de alimentos balanceados para ganado como parte del trabajo final del módulo Formulación y Elaboración de Balanceados.

Para una clase práctica en laboratorio, se utilizaron los siguientes indicadores de evaluación: pertenecer a algún grupo que debe ser formado de 4 a 5 integrantes (1 punto) el grupo debe contar con todos los materiales (1 punto), participar activamente de las prácticas (1 punto), demostrar conocimiento previo (1 punto) y colaborar con los materiales necesarios (1 punto).

Cada módulo del Diplomado inició con clases a distancia en las que se presentaron objetivos, metodología, contenidos y cronograma de actividades a distancia y presencial.

Algunos factores de éxito que podemos remarcar de esta experiencia son la madurez de los estudiantes de posgrado, la anticipación del cronograma de clases a distancia y presencial, la asignación de puntajes según indicadores de evaluación y la planificación de las actividades prácticas presenciales (objetivos, tareas e informes).

Otro aspecto que se destaca en esta experiencia es la posibilidad que ofrece a los estudiantes de zonas alejadas, cuya participación se torna muy difícil, si las clases se implementan totalmente de manera presencial. Gracias a esta modalidad pudieron participar estudiantes que trabajan en el Chaco (Región Occidental, a 500 kilómetros de la sede de la Universidad).

Es importante mencionar que en este Diplomado predominaron las clases a distancia, mientras que las clases presenciales fueron aplicadas solamente para las prácticas o giras educativas.

Gráfico 6: Visita guiada a una empresa agroganadera



Gráfico 7: Estudiantes en práctica de laboratorio



10.5.2. Experiencia 2.

Esta experiencia corresponde a la Especialización en Docencia de la Educación Superior (DES), dirigida a profesionales de diversas áreas que desean incursionar en la docencia, ya sea en universidades o en institutos superiores. Cabe destacar que su implementación deviene ya anterior a la reglamentación del Cones.

El Programa establece algunas orientaciones en el mismo Proyecto Académico, tales como: la definición o concepción de modalidad *blended*, la carga horaria que se asigna a cada modalidad, la plataforma virtual que se empleará, el método a emplearse, las actividades de aprendizaje a llevarse a cabo de manera presencial y a distancia, la forma de evaluación entre otros aspectos.

Según se establece en el Proyecto Académico del curso: «El plan de estudios está organizado en módulos formativos que contemplan actividades de aprendizaje, presencial, *online* y de investigación, conformes con la naturaleza del eje temático en desarrollo» (p. 10).

En otro apartado, el Proyecto hace una distinción entre espacios formativos presencial y *online*, tal como se transcribe:

En los encuentros presenciales, los profesores presentan los conceptos, habilidades y valores requeridos para conocer, comprender, valorar y practicar la docencia universitaria. Los espacios formativos *online* tienen por objeto afianzar los contenidos desarrollados en las clases presenciales vinculando, de este modo, la teoría con la práctica; además promueve el uso efectivo de las TICA's en la educación superior. Ese es un espacio de actividad real autónoma pero acompañada – tutorizada. (p. 10)

Un factor clave en la implementación de la formación *online* es la plataforma de gestión de aprendizaje, generalmente Classroom (Gráfico 8). En este sentido, el Proyecto Académico describe taxativamente lo siguiente: «En la plataforma virtual, los participantes deberán

completar su cuadro de trabajos prácticos como parte del proceso de evaluación, además de debatir en los foros los temas propuestos y aprovechar las herramientas disponibles para el aprendizaje colaborativo» (p. 12).

En el marco de este curso, se realizaron también tutorías a distancia para la elaboración del trabajo final. El seguimiento incluyó comunicaciones sincrónicas, videoconferencias y videollamadas, entre otras formas. Normalmente, el tutor brindó orientaciones sobre la elaboración de la monografía y estableció un cronograma de tareas a cumplir por los estudiantes. Los estudiantes entregaron sus avances por correo electrónico o en la plataforma LMS, para la revisión.

En otra fase, se fijaron reuniones presenciales para entregar una retroalimentación sobre los avances y establecer nuevas actividades, periodos de entrega de otros avances así como la presentación y defensa del trabajo final.

Gráfico 8: Portada digital de un módulo de la Esp. DES



10.5.3. Experiencia 3.

En contexto de pandemia, el Centro de Políticas Públicas diseño e implementó una serie de nuevas ofertas formativas cortas, 100% a distancia, en el formato diplomado, que para la Universidad Católica tiene el nivel de posgrado, es decir, el título de grado es requisito de ingreso a los programas de diplomado.

En esta línea, tuvieron una matriculación estable los siguientes programas: Diplomado en Derecho Constitucional, Diplomado en Fundraising, Diplomado en Políticas Públicas Energéticas, Diplomado en Gestión Municipal, Diplomado en Políticas Públicas, Diplomado en Comunicación Política y Diplomado en Comunicación Pública.

Todas las clases se desarrollaron de modo sincrónico, primeramente, utilizando la aplicación Meet, y más tarde, la aplicación Teams. Las actividades asincrónicas se valieron de la plataforma Classroom. El índice de participación y de conclusión del programa se calcula en 99%, asumiéndose así las ventajas de la modalidad a distancia. La implementación de la modalidad a distancia en cursos de diplomado permitió, además, la presencia virtual de docentes desde el exterior del país.

En colaboración con la Universidad de Chile, también, se desarrolló el Diplomado en Diseño y Gestión de Programas de Protección Social con énfasis en Presupuesto por Resultados. Las clases fueron impartidas a distancia por docentes de la citada institución, pero como cierre del programa se llevaron a cabo en el Aula de Magna de la Universidad Católica en Asunción un taller de cierre presencial y la entrega de certificados. También, la implementación del curso tuvo como resultado el 99% de asistencia y de conclusión (Gráfico 9).

Gráfico 9: Grupo de egresados del Diplomado en Protección Social



10.6. Reflexiones finales.

A partir de la revisión de las normativas, de algunas experiencias puntuales en la educación híbrida y de las opiniones de los profesionales consultados, podemos elaborar un diagnóstico somero sobre la modalidad mixta implementada en la educación superior en el Paraguay en contexto de pandemia.

10.6.1. Normativa externa o autorregulación.

En cuanto a las normativas, la educación semipresencial se reglamentó en el 2016 a través del Cones, sin embargo, se centró en la educación a distancia, no así en la combinación de las modalidades presencial y a distancia. Por lo tanto, para desarrollar la educación semipresencial, las instituciones de educación superior se ajustaron a los requisitos establecidos de manera separada, por un lado, para la presencial; y, por otro, para la modalidad a distancia.

No obstante, la modalidad semipresencial ya se implementó antes de su reglamentación, principalmente en los programas de posgrado. Por tanto, resulta lógico asumir que en el interior de las instituciones de educación superior que desarrollaron esta modalidad existan normativas y orientaciones particulares para su implementación, aunque no se ajusten estrictamente al Reglamento del Cones de 2016.

No obstante, la regulación externa de la modalidad mixta sea una ley especial o una resolución del organismo rector de la educación superior, no es percibido como amenaza por parte de los profesionales consultados, sino como una necesidad de protección de los usuarios y garantía de calidad de esta modalidad.

Si bien, la implementación de la modalidad mixta y/o semipresencial se cumplió por autorización del Cones, no es habitual pensar que esto pueda ser una constante, ya que se ha aprendido en la pandemia que la educación a distancia o no presencial (como dice el marco rector vigente de Educación Superior) puede ser complemento de la educación tradicional presencial, permitiendo la inclusión de prácticas nuevas de organización de clases. La regulación, en este sentido, puede ser excesiva. De hecho, la Constitución Nacional del Paraguay, en su artículo 79, garantiza la libertad de enseñanza y la de la cátedra.

10.6.2. Resistencias culturales.

Respecto a la realidad de la educación mixta, si bien hay experiencias importantes en contexto de pandemia, aún hay aspectos culturales o ciertas resistencias a introducir esta modalidad.

Hay pocas ofertas formativas en modalidad mixta, carreras de grado o posgrados o totalmente a distancia, pero de reciente apertura. En este contexto, una de las dificultades para la implementación de la modalidad semipresencial tiene relación con los recursos humanos que concierne a la modalidad no presencial -formación docente, formación en diseño instruccional, en didáctica- y en infraestructura -conectividad, acceso a sistemas de gestión de aprendizaje, y otros.

Sin embargo, la modalidad mixta surge como una alternativa que ofrece múltiples ventajas, donde se pueden complementar las fortalezas de ambas modalidades: presencial y a distancia, y minimizar las debilidades. En este sentido, con esta modalidad se puede ahorrar costo, tiempo y lograr una mayor accesibilidad de colectivos, normalmente excluidos del sistema, introducir innovaciones, aprovechar los recursos tecnológicos, entre otros.

10.6.3. Posgrados mixtos.

Según las experiencias compartidas en este informe, los posgrados son oportunidades para desarrollar la modalidad mixta, porque ofrece mayor accesibilidad a los participantes y responde mejor a sus características: mayor autonomía, menos tiempo para asistir a clases presenciales, mayor compatibilidad con otras actividades, ya sean laborales o familiares.

También, las actividades extracurriculares, tutorías y cursos cortos de extensión son espacios formativos en los que puede implementarse la modalidad mixta y/o semipresencial, entre cuyas ventajas identificadas se puede decir que facilita el trabajo autónomo de tutores y estudiantes.

Estas experiencias pueden indicar el surgimiento de otras nuevas ofertas académicas en el ámbito de la educación superior en el Paraguay, aunque cabe discutir en profundidad aún la regulación externa o autorregulación de ellas y solucionar los debates dicotómicos que se producen en el interior de las instituciones de educación superior.

10.6.4. Propuestas de mejora.

Queremos agregar, como cierre, algunas propuestas que consideramos oportunas para la implementación de la modalidad mixta, con base en las percepciones recogidas por parte de los profesionales y de las experiencias compartidas.

En la práctica, si una institución de educación superior pretende desarrollar un programa académico en modalidad mixta, debe prever la incorporación de un docente especialista en esta modalidad como tutor -encargado de monitorear la interacción en la plataforma y orientar a los estudiantes-, un especialista en diseño instruccional -encargado de la maquetación de los contenidos- y un especialista en soporte tecnológico -encargado de la gestión y administración de la infraestructura y la plataforma de gestión de aprendizaje-.

Si bien, en su mayor parte, la educación mixta se implementó en el contexto de pandemia, con ventajas y dificultades, la mayoría de las ofertas formativas volvieron o están volviendo a su modalidad de origen, la presencial, estas carreras deberán actualizar su currículo si pretenden continuar en la nueva modalidad y ajustarse a las disposiciones legales y reglamentos vigentes.

Otro aspecto importante que puede incidir a favor de la implementación de la educación en modalidad mixta y/o semipresencial es el manejo didáctico de las herramientas tecnológicas, en otras palabras, hay más recursos humanos para incursionar en la modalidad *blended*, que combina la modalidad presencial con la modalidad a distancia.

La modalidad semipresencial puede constituirse como una alternativa viable que facilita el trabajo tanto a los tutores como a los estudiantes. Sin embargo, es importante la labor de un coordinador que trabaje de manera conjunta con los docentes tutores.

10.7. Referencias.

- Abc Color (25 de agosto de 2021). El Cones deja a criterio de cada universidad el desarrollo de clases semipresenciales. *Abc* <http://bit.ly/3GofucP>
- Aiello, M. y Willem, C. (2004). El blended learning como práctica transformadora. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, pp. 21-26.
- Benítez, M. C. (2019a). *Blended Learning, incidencia en el aprendizaje en educación superior*. CEADUC.
- Benítez, M. C. (2019b). La educación superior en modalidad semipresencial: Fortalezas y debilidades de su implementación. *Revista Científica de la UCSA*, 6(3), 32-43.
- Clark, R. y R. Mayer (2002). *E-Learning and the science of instruction. Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Decreto no. 3442/2020 «Por el cual se dispone la implementación de acciones preventivas ante el riesgo de expansión del coronavirus (Covid-19) al territorio nacional». Presidencia de la República.
- Decreto no. 5885/2021 «Por el cual se establecen medidas específicas en el marco del plan de levantamiento gradual del aislamiento preventivo general en el territorio nacional por la pandemia del coronavirus (Covid-19), a partir del 25 de agosto de 2021 hasta el 7 de setiembre de 2021». Presidencia de la República.
- El Independiente (13 de febrero de 2022). Universitarios deberán apegarse a clases híbridas. *El Independiente*. <http://bit.ly/3GnLjTa>
- Ley 4995/2013 de Educación Superior. (2013). Congreso Nacional.
- Mazzoleni, J. (2022). *Irrupción. Bitácora de un viaje en aguas turbulentas*. El Lector.
- Ramírez, M. G. (2015). Impacto del blended learning en la educación superior. *Atenas*, 3, 31, pp. 55-62.
- Resolución Cones no. 04/2020 «Que establece la facultad de las instituciones de educación superior para aplicar herramientas digitales en la enseñanza-aprendizaje en el marco de la emergencia sanitaria -Covid-19- dispuesta por las autoridades nacionales». Cones.
- Resolución Cones no. 109/2021 «Que reglamente los sistemas de transición a la presencialidad en el marco de las normativas dictadas dentro del estado de emergencia sanitaria-COVID19». Cones.
- Resolución Cones no. 29/2021 «Que establece pautas generales para aplicación e implementación del protocolo para opción de clases semipresenciales (híbridas) en instituciones de educación superior universidades e institutos superiores sujetas a la Ley N° 4995/2013 - de Educación Superior- aprobado por el Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social». Cones.
- Resolución Cones no. 63/2016 «Reglamento de la Educación a Distancia y Semipresencial». Cones.
- Resolución Cones no. 700/2016 «Reglamento que Regula los Procesos de Aprobación y Habilitación de los Programas de Postgrado». Cones.
- Universidad Católica «Nuestra Señora de la Asunción» Unidad Pedagógica Carapeguá. (2015). *Proyecto Académico de Especialización en Docencia en Educación Superior*.
- Universidad Católica «Nuestra Señora de la Asunción» Unidad Pedagógica Carapeguá (2022). *Diplomado en Producción Animal con énfasis en Nutrición*. UCP

CAPÍTULO 11

LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS UNIVERSITARIOS EN PERÚ

Edith Soria Valencia

Rosa Tafur Puente

Pontificia Universidad Católica del Perú

CAPÍTULO 11:

LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS UNIVERSITARIOS EN PERÚ

Edith Soria Valencia

Rosa Tafur Puente

Pontificia Universidad Católica del Perú

11.1. Introducción.

Un tema que genera debate y hasta cierto punto incertidumbre es el referido al modelo educativo a seguir en la educación superior, luego del periodo largo de tiempo en que las clases se han realizado de manera remota debido a los acontecimientos que se desarrollaron en torno a la pandemia por el Covid- 19. Hay quienes opinan que se deben aprovechar las experiencias de la educación a distancia en las universidades para realizar cambios importantes en la oferta formativa, otros consideran regresar a la presencialidad aplicando las prácticas de enseñanza anteriores a la pandemia. Una tercera postura se inclina a favor de la educación híbrida, práctica de enseñanza que combina la educación presencial con la virtual (Rama, 2020).

Hoy, la educación híbrida es conceptualizada como un modelo pedagógico producto de las relaciones entre los procesos de la educación presencial y de la educación a distancia virtual, en confluencia con las formas de responder a las demandas educativas en modalidad digital y en red. El modelo tiene como base tendencias educativas de la articulación digital con las interacciones presenciales, con lo virtual y con la transferencia de la información. A lo que se añade la superación de las distancias físicas y el equilibrio de costos.

Muchas son las bondades que se le atribuyen a la educación híbrida, sobre todo en las universidades de distintos países de Latinoamérica, en los que se viene aplicando. A continuación, se brinda una mirada panorámica de la gestión de programas formativos híbridos universitarios en Latinoamérica como un marco general de la gestión de estos en Perú, las normas que regulan la enseñanza universitaria híbrida, sus ventajas e inconvenientes, los retos y problemáticas en la gestión institucional, algunas experiencias exitosas en universidades en Perú y los retos y propuestas para la optimización de la gestión de la enseñanza híbrida en universidades peruanas.

11.1.1. Programas formativos híbridos universitarios en Latinoamérica.

La pandemia debida al Covid-19 trastocó la dinámica tradicional de los programas formativos universitarios, paralizándolos por un periodo más o menos largo. En Latinoamérica, alrededor de 25 millones de estudiantes en modalidad presencial se vieron obligados a dejar de asistir a clases; sin embargo, cerca de 3 millones de estudiantes a distancia (15%) continuaron sus

clases sin interrupciones (Rama,2020). Este fenómeno ocurrió debido a que en el nivel de educación superior las ofertas abarcan tanto la modalidad presencial, a distancia y virtual, aunque de manera limitada y con problemas de conectividad.

En los distintos países, los órganos reguladores proveyeron de facilidades para pasar de las ofertas presenciales a las de distancia de manera momentánea mientras se regresaba a la presencialidad, sin embargo, la experiencia está haciendo que parte de la educación presencial vire hacia la educación virtual.

Países como Chile, Brasil, Argentina, México y Colombia vienen adoptando enseñanza híbrida en los programas formativos, incorporando, en ellos, aulas virtuales que permiten la actividad docente a distancia a partir del uso de herramientas tecnológicas y empleando modelos flexibles que permiten a los estudiantes elegir cursos semi presenciales y virtuales, hasta aumentar la frecuencia de clases presenciales. Los estudiantes pueden organizar sus horarios combinando la presencialidad con la virtualidad, o adoptando únicamente la virtualidad (Gavina, 2021). Es el caso de La Universidad Católica Argentina (UCA), el Tecnológico de Monterrey, la Universidad de la Sabana, la Universidad de los Andes, entre otros. En el Tecnológico de Monterrey, por ejemplo, en el año 2020 se aplicó el modelo Hyflex luego de un proceso de adaptación de la oferta que pasó por la capacitación docente en temas pedagógicos, el desarrollo de nuevas habilidades y la creación de un ambiente adecuado para el aprendizaje (Treviño, 2020; Palacios y Zúñiga, 2020).

11.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida.

Como respuesta a la crisis sanitaria debida al Covid-19 y considerando que el servicio educativo no podía suspenderse por tiempo prolongado, el gobierno peruano prescribió un conjunto de normas que permitieron la adaptación de la oferta académica a las circunstancias imperantes. Es así como el Ministerio de Educación (2021a), declaró en emergencia el Sistema Educativo Peruano a nivel nacional por el periodo comprendido entre el segundo semestre del año 2021 y el primer semestre del siguiente año, con el propósito de lograr y consolidar los aprendizajes de los estudiantes en los distintos niveles educativos, con pertinencia.

El objetivo trazado se desarrolló a través de 6 ejes, el cuarto de los cuales estaba referido al impulso de la implementación de la modalidad a distancia y semipresencial (Ministerio de Educación,2021b). Posteriormente, en febrero de 2022, el Ministerio de Educación, a través de una Resolución Viceministerial (015-2022-MINEDU) emitió orientaciones para la implementación del retorno gradual y flexible a la presencialidad y/o semipresencialidad de las universidades públicas y privadas, así como de las escuelas de posgrado dentro de la emergencia sanitaria debida al Covid- 19.

Para ello, antes de ofrecer el servicio educativo, cada universidad debía definir e implementar, de manera excepcional, modelos híbridos de enseñanza en estricto cumplimiento con las medidas de prevención y control del COVID-19, bajo los principios de seguridad, flexibilidad, autodeterminación, equivalencia, accesibilidad y calidad. De igual manera, decidir el porcentaje de presencialidad a ofrecer según su capacidad institucional, su localización geográfica y las características de la comunidad universitaria; todo ello dentro del ejercicio de su autonomía.

Cabe anotar que las posibilidades de desarrollar modelos híbridos en las universidades se plantean desde tres escenarios: en el primero los estudiantes

reciben sus clases simultáneas, mixtas, replicadas paralelamente y rotativas en grupos pequeños; en el segundo, de acuerdo a la naturaleza de la asignatura, las clases pueden ser presenciales, virtuales o de manera mixta; y en el tercer escenario, los docentes brindan asesorías personalizadas a los estudiantes, eligen la modalidad de desarrollo de las clases regulares así como las actividades que se llevarían a cabo durante el periodo vacacional de los alumnos. Con cualquiera de estos tres escenarios, las universidades públicas y privadas cumplen el desarrollo de clases presenciales o semipresenciales en el semestre académico. Estas adaptaciones no suponen la realización de una nueva solicitud de licenciamiento para su funcionamiento en la nueva modalidad.

En consonancia con esta medida, el artículo 3 del Decreto Legislativo N° 1496, establece la modificación del artículo 47 de la Ley Universitaria, estableciéndose que las modalidades para la prestación del servicio educativo universitario son: presencial, semipresencial y a distancia o no presencial. Asimismo, se indica que la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), tiene la potestad de establecer los porcentajes máximos de créditos virtuales y presenciales para las modalidades elegidas; así como también indicar las condiciones de calidad que los programas de estudio deben cumplir en sus ofertas formativas (SUNEDU, 2020).

11.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida. Ventajas de la modalidad híbrida.

Actualmente, la enseñanza universitaria se encuentra frente a una realidad atípica la cual invita a una reflexión tomando como punto inicial el significado de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se debe partir por hacer un recuento de los vertiginosos cambios suscitados desde el momento en que, por las normativas extendidas por la SUNEDU ante la situación de emergencia, se generaron medidas que permitieron que se continúe brindando el servicio en la educación superior.

Por otro lado, en el proceso más álgido y delicado de la pandemia, surgieron diversas voces que trazaron las pautas del servicio educativo brindado en modalidad virtual en las universidades públicas y privadas del Perú. Estas pautas iniciales definieron la necesidad de crear ambientes propicios para el desarrollo de las clases. A partir de lo señalado, inicialmente se consideró que una buena presentación en Power point, en Prezi o en Canva, aunado a una señal de internet solucionaban el proceso de enseñanza y brindaban las condiciones necesarias para una clase de calidad.

En este escenario, las universidades desarrollaron diversas acciones para responder de forma asertiva y pertinente a las demandas de dicho momento. Las universidades privadas iniciaron acciones internas para optimizar la labor del docente partiendo de los recursos propios con los que cuentan para regular sus inversiones; pero en las universidades públicas la situación fue distinta, pues estas casas de estudio dependen del presupuesto que el Gobierno peruano les asigna, regula y controla.

Ante el escenario mencionado, el Programa para la Mejora de la Calidad y Pertinencia de los Servicios de Educación Superior Universitaria y Tecnológica (PMESUT) del Perú, brindó diversas posibilidades a las universidades públicas en cumplimiento a su propósito central de lograr que los estudiantes de educación superior universitaria accedieran a instituciones que brinden adecuados servicios educativos, pertinentes y de calidad a nivel nacional (Programa para la Mejora de la Calidad y Pertinencia de los Servicios de Educación Superior Universitaria y Tecnológica [PMESUT] s.f. [a]).

De esta manera, el 2020, PMESUT benefició a 52 universidades en el Perú con el Programa de Apoyo al Diseño e Implementación de Estrategias para la Continuidad del Servicio Educativo Superior de las Universidades Públicas (PMESUT, s.f. [b]). A continuación, en el cuadro 1 se presenta la relación de las 52 universidades beneficiadas:

Cuadro 1: Universidades públicas ganadoras del Programa de Apoyo al Diseño e Implementación de Estrategias para la Continuidad del Servicio Educativo Superior de las Universidades Públicas.

1. AMAZONAS	14. LAMBAYEQUE
1. Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas	28. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo
2. Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Bagua	15. LIMA
2. ANCASH	29. Universidad Nacional Mayor de San Marcos
3. Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo	30. Universidad Nacional de Ingeniería
4. Universidad Nacional del Santa	31. Universidad Nacional Agraria la Molina
3. APURÍMAC	32. Universidad Nacional Federico Villarreal
5. Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac	33. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle
6. Universidad Nacional José María Arguedas	34. Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión
4. AREQUIPA	35. Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur
7. Universidad Nacional San Agustín de Arequipa	36. Universidad Nacional de Barranca
5. AYACUCHO	37. Universidad Nacional de Cañete
8. Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga	38. Universidad Nacional de Música
9. Universidad Nacional de Huanta	16. LORETO
6. CAJAMARCA	39. Universidad Nacional de la Amazonía Peruana
10. Universidad Nacional de Cajamarca	40. Universidad Nacional Autónoma de Alto Amazonas
11. Universidad Nacional de Jaén	17. MADRE DE DIOS
12. Universidad Nacional de Chota	41. Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios
7. CALLAO	18. MOQUEGUA
13. Universidad Nacional del Callao	42. Universidad Nacional de Moquegua
8. CUSCO	19. PASCO
14. Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco	43. Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión

15. Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba	20. PIURA
16. Universidad Nacional Diego Quispe Tito	44. Universidad Nacional de Piura
9. HUANCAMELICA	45. Universidad Nacional de Frontera
17. Universidad Nacional de Huancavelica	21. PUNO
18. Universidad Nacional Autónoma de Tayacaja Daniel Hernández Morillo	46. Universidad Nacional del Altiplano
10. HUÁNUCO	47. Universidad Nacional de Juliaca
19. Universidad Nacional Agraria de la Selva	22. SAN MARTÍN
20. Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco	48. Universidad Nacional de San Martín
21. Universidad Nacional Daniel Alomía Robles	23. TACNA
11. ICA	49. Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann
22. Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica	24. TUMBES
12. JUNÍN	50. Universidad Nacional de Tumbes
23. Universidad Nacional del Centro de Perú	25. UCAYALI
24. Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa	51. Universidad Nacional de Ucayali
25. Universidad Nacional Autónoma	52. Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía
13. LA LIBERTAD	
26. Universidad Nacional de Trujillo	
27. Universidad Nacional Ciro Alegría	

Fuente: Programa para la Mejora de la Calidad y Pertinencia de los Servicios de Educación Superior Universitaria y Tecnológica [PMESUT] s.f. [b]).

El programa de apoyo dispuso el despliegue de un curso virtual que propició el aprendizaje autónomo con el soporte pedagógico de formadores académicos y el soporte técnico de especialistas en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Se estableció como propósito, acompañar y orientar a los docentes de las universidades públicas a diseñar e implementar diversos cursos para la modalidad virtual, haciendo uso de las tecnologías de la información y la comunicación. El programa se orientó a lograr el desarrollo de las competencias de los estudiantes en relación con el perfil de la disciplina profesional, de acuerdo a las características contextuales y académicas de cada universidad (PMESUT, s.f. [a]). Una de las instituciones especializadas que brindó asistencia técnica al Programa de PMESUT fue la Pontificia Universidad Católica del Perú [PUCP] capacitó a más de 800 docentes en la virtualización de sus cursos y 2,100 estudiantes en competencias para la educación a distancia (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2021).

En el cuadro 2 se puede apreciar la organización de los módulos que formaron parte del curso virtual que brindó la Pontificia Universidad Católica del Perú:

Cuadro 2: Organización del Curso de acompañamiento para docentes de universidades públicas.

UNIDAD	DENOMINACIÓN DE LOS CURSOS
Unidad 1	Inducción a la modalidad a distancia: Fundamentos y Gestión Académica
Unidad 2	Herramientas y recursos digitales para la modalidad a distancia
Unidad 3	Diseño de Actividades de Aprendizaje y evaluación en la modalidad a distancia
Unidad 4	Estrategias para la implementación del curso en la modalidad a distancia

Fuente: Pontificia Universidad Católica del Perú (2020)

El Curso de acompañamiento para docentes de universidades públicas estuvo orientado a potenciar las habilidades tecnológicas de los docentes, brindándoles para tal fin un repertorio diverso de herramientas que los ayudaron a diseñar las sesiones de clases virtuales. Considerando la coyuntura vivida en dicho momento, la prioridad de PMESUT y de las universidades fue fortalecer las competencias digitales de los docentes universitarios para empoderarlos y convertirlos en piezas esenciales de los planes de aseguramiento y mejora de la calidad de las universidades (Salazar Farfán & Lescano López, (2021).

Para el año siguiente (2021), PMESUT orientó sus esfuerzos al fortalecimiento de la gestión institucional de las instituciones de educación superior públicas, a partir de tres (03) líneas de intervención: a) Mejor desempeño de la gestión administrativa de las instituciones de educación superior pública, universitaria y tecnológica, b) Mejor desempeño de la gestión académica de las instituciones de educación superior pública, universitaria y tecnológica c) Mejor desempeño de la gestión de la investigación e innovación de las instituciones de educación superior pública universitaria. Sin embargo, fue la segunda línea de intervención la que permitió el financiamiento de los siguientes programas: 1) Programa de atracción de gestores de gestión académica y pedagógica, 2) Programa para el mejoramiento de la gestión académica y pedagógica y c) Programa de fortalecimiento de capacidades de la gestión académica y pedagógica (PMESUT, s.f. [c]).

Ahora bien, de los tres programas presentados, el segundo generó una convocatoria abierta dirigida a las universidades. El programa brindó capacitación y asistencia técnica para el fortalecimiento de los equipos de gestores. El propósito fue proveerlos de diversas herramientas académicas y técnicas para optimizar la formulación de sus planes de mejora en la gestión académico-pedagógica. Estas acciones se realizaron en el marco del previsible retorno a las universidades el año 2022; situación que demandaba que las universidades prepararan con anticipación proyectos de atención académica, que, dada la coyuntura, no podían reducirse solo a la atención presencial; sino que tendrían que preparar propuestas de atención del servicio en modalidad virtual o semipresencial (híbrida).

De esta manera, el Programa de capacitación y asistenta técnica se orientó al desarrollo de competencias en los equipos de gestores de las universidades, a partir del apoyo en la gestión académico-pedagógica y en la educación virtual e innovación académica (PMESUT, s.f. [c]). En este último ámbito PMESUT planteó las siguientes líneas de acción:

1. Diseño e implementación de un área de planificación y gestión académico-pedagógica para la modalidad semipresencial y/o a distancia-virtual, dependiendo de las características de cada universidad.
2. Asistencia técnica para el adecuado uso de una LMS, a fin de que el funcionamiento y fortalecimiento del sistema e-learning fuera flexible, interactivo y escalable.
3. Asistencia técnica para la creación de programas semipresenciales y/o a distancia-virtual, de acuerdo con las normativas vigentes de la SUNEDU y en correspondencia a las demandas y características contextuales de cada universidad, considerando para ello, estudios de mercado para conocer la demanda de las diversas disciplinas profesionales.
4. Lineamientos para realizar innovaciones académicas y pedagógicas en el desarrollo y fortalecimiento de la modalidad semi presencial y/o a distancia-virtual orientadas a promover el intercambio entre universidades.

Para comprender mejor estas disposiciones planteadas por PMESUT, a continuación, en el cuadro 3 se presenta la relación de los cinco módulos del “Programa de capacitación para la mejora de la gestión académica y pedagógica en universidades públicas”, conducida por la Pontificia Universidad Católica del Perú (2021) en la segunda etapa del proceso de asistencia técnica.

Cuadro 3: Organización de los módulos del Programa de capacitación para la mejora de la gestión académica y pedagógica en universidades públicas

MÓDULO	DENOMINACIÓN DEL MÓDULO
Módulo 1	Educación universitaria para el siglo XXI
Módulo 2	Planificación y gestión académica de proyectos en universidades públicas
Módulo 3	Gestión de la Calidad Universitaria para evaluación y monitoreo de proyectos universitarios
Módulo 4	Gestión presupuestal
Módulo 5	Formación continua del docente Universitario

Fuente: Pontificia Universidad Católica del Perú (2021)

En su conjunto, los cinco módulos se orientaron a fortalecer las capacidades institucionales de las universidades públicas siguiendo la experiencia internacional de reconocidas instituciones de educación superior que contaban con mayor experiencia en sus procesos de perfeccionamiento de la gestión académico-pedagógica (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2021).

Actualmente, en pleno desarrollo de las actividades académicas en las universidades públicas y privadas del Perú, se aprecia que el servicio educativo de las distintas áreas disciplinares se brinda combinando múltiples formatos, como cursos en modalidad presencial, virtual e híbrida. A continuación, se presentan las ventajas que se han detectado a partir de la experiencia que se está desarrollando en las universidades.

Una de las ventajas de la inserción de la modalidad híbrida es que la población de educación superior se ha incrementado. De acuerdo con informes del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2022a) en el primer trimestre de 2022, aumentó la población estudiantil de todos los niveles educativos, siendo mayor el incremento entre los que siguen educación

superior universitaria en 13,3% (397 mil 900), seguido de la población con educación superior no universitaria en 13,2% (338 mil 100). Es interesante analizar este crecimiento pues denota que la modalidad híbrida permite un mayor acceso a la educación y flexibilidad en su desarrollo.

Entre los años 2020 y 2021 se acentuó la brecha digital, pero, también representó un periodo donde se observó un gran esfuerzo de las universidades por apoyar a los estudiantes, quienes además de recibir la colaboración de sus respectivas universidades se vieron en la urgencia de adquirir diversos elementos tecnológicos para brindar continuidad a sus estudios. Actualmente, estos esfuerzos constituyen una ventaja pues el 96,1% de los hogares del país tiene al menos una Tecnología de Información y Comunicación (INEI, 2022b) lo cual les brinda acceso en formatos híbridos. En este sentido, el desarrollo de las sesiones en modalidad híbrida proporciona mayor dinamicidad a las sesiones pues permite que los alumnos, incorporen diversos dispositivos a las clases como complemento para buscar información, comunicarse e interactuar con el entorno (PUCP, s.f.).

Es importante agregar que la aplicación de la modalidad ayuda a optimizar la gestión institucional al promover un uso eficiente de la infraestructura y, además permite que el estudiante cuente con una mayor libertad para desarrollar su proceso de aprendizaje (Rama, 2022). Lo expuesto líneas arriba presenta las múltiples posibilidades de mejora que se desprenden de la modalidad híbrida.

11.4. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza híbrida. Retos y problemáticas para la gestión.

En pleno tránsito de la pandemia a la postpandemia, es importante reconocer los nuevos desafíos que genera la formación híbrida para la gestión en la educación superior. El confinamiento vivido y las restricciones generadas en torno a la presencialidad educativa impulsaron la aceptación de la educación virtual como una opción de formación de calidad. Ha sido evidente que pese a la crítica situación sanitaria el proceso de enseñanza se mantuvo firme en diversos escenarios para el caso de las universidades públicas y privadas en el Perú.

Pese a las limitaciones identificadas en el servicio, la experiencia de la modalidad virtual ha permitido considerar un marco de distintos formatos de enseñanza (Moquete & Tavárez, 2022). A partir de lo señalado, la gestión universitaria debe orientar su oferta académica a la inclusión de formatos alternativos de educación, lo cual enfrenta a la gestión al gran desafío de repensar su propuesta formativa y adecuarla a las nuevas demandas sociales.

La virtualidad como experiencia formativa durante los años 2020 y 2021 desarrolló, en el contexto del COVID-19, múltiples vínculos pedagógicos mediados por la pantalla, situación que también evidenció diversos vacíos y estableció la urgencia de reflexionar sobre las formas de evaluación de los aprendizajes que se aplicaron durante este periodo.

Frente a lo planteado, surge otro gran reto para la gestión universitaria que implica el aseguramiento de la formación universitaria en modalidad híbrida a partir de procesos de acreditación que permitan asegurar la calidad y pertinencia de la formación recibida en esta modalidad.

Diversas universidades durante el periodo más crítico de la pandemia, con financiamiento propio o inversión del estado, aprovecharon las condiciones que se originaron en el escenario social para generar de inmediato programas de capacitación y formación docente en

competencias digitales. El propósito fue fortalecer las habilidades digitales de los profesores universitarios para que pudieran conducir, de forma asertiva y pertinente, los procesos de virtualización de sus clases; sin embargo, dado el nuevo contexto, se han empezado a configurar nuevas pedagogías emergentes que han replanteado la forma de integrar la tecnología a los procesos de enseñanza y aprendizaje en las propuestas formativas en modalidad híbrida.

Tales acciones exigen que la gestión institucional de las universidades prepare pedagógicamente a los docentes para que integren a sus procesos formativos nuevas metodologías activas, como:

- El *design thinking*, que promueve la creatividad y el pensamiento crítico en la universidad (Latorre-Coscolluela et al., 2020); que permite orientar las acciones en las etapas de análisis y diseño del desarrollo de los softwares (Cahui et al., 2022) y que, ayuda a modelar la estrategia empresarial en aquellas disciplinas orientadas a la gestión (Bardi Fierro, 2022).
- El *flipped learning*, que contribuye a promover la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes (Fabra-Brell & Roig-Vila, 2022). Asimismo, puede constituirse en una estrategia de evaluación (Morales, 2022) y en un factor que interviene en el rendimiento académico de los estudiantes (Arque et al., 2022).
- La *gamificación*, que permite promover la apropiación del conocimiento en el proceso educativo, en la cultura y el arte (Prusak et al., 2022). De la misma manera, incrementa la motivación, el compromiso y la satisfacción por aprender entre los estudiantes universitarios (García-Iruea et al., 2022).
- Las *social media*, que están contribuyendo a afianzar el aprendizaje en red optimizando el rendimiento académico (Vilca-Apaza et al., 2022) y generando el gran desafío de posicionar su uso a nivel profesional (Martínez-Sanz & Arribas-Urrutia, 2021).

Como se aprecia, estas nuevas metodologías en educación superior tienen un gran potencial para el aprendizaje y desafían la creatividad del docente; por tanto, la planificación de las experiencias de aprendizaje constituye un gran reto para la gestión institucional pues deben replantear los procesos de formación continua de los docentes, reconocer los nuevos ecosistemas formativos que surgen día a día en esta vorágine de cambios y brindar orientaciones concretas que permitan redimensionar la docencia universitaria en escenarios híbridos (Aparicio-Gómez y Ostos-Ortiz, 2021; Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU], 2021).

Sin embargo, es necesario plantear que los retos para la gestión universitaria no solamente están situados en la figura del docente, sino que, también es indispensable incluir a los estudiantes. Durante los dos años críticos de pandemia los temas de salud mental fueron un reto constante para ellos, quienes vivieron situaciones de ansiedad, estrés, y depresión. Estos problemas de salud se agudizaron pues muchos estudiantes estuvieron lejos de sus pares y de su propia familia.

Asimismo, el agotamiento a la exposición prolongada en la computadora durante el día generó diversos estados de angustia y frustración. Sumado a ello las limitaciones en la conectividad, el incremento de las actividades académicas, la ansiedad por el confinamiento, los problemas económicos, sobre todo, en el caso de los estudiantes de universidades públicas que no podían cubrir sus necesidades básicas; así como, el duelo por la pérdida de los

familiares y amigos y el temor de contagiarse de Covid 19, fueron temas de atención y angustia permanente (SUNEDU, 2021).

Frente a todo lo mencionado, la gestión debe generar planes de atención individualizados y colectivos, de tal manera que puedan visibilizarse estas situaciones, abordarse y revalorizar entre la comunidad universitaria el aprovechamiento del encuentro interpersonal.

11.5. Algunas experiencias de interés.

El presente año 2022, ha sido un periodo de pruebas para las diversas universidades peruanas que han tenido que transitar de un periodo de confinamiento a un retorno presencial y semipresencial (híbrido).

A continuación, se presentan las experiencias de tres universidades peruanas que han habilitado la modalidad híbrida como un nicho de posibilidades para lograr posicionamiento en el escenario educativo social.

1. Universidad San Ignacio de Loyola [USIL]. Fue una de las primeras instituciones de educación superior en implementar el formato *Hyflex* (híbrido y flexible), el cual le permite realizar clases integrando a estudiantes de manera presencial y remota. Cabe destacar que este sistema de educación híbrida se usa en las mejores universidades de la región latinoamericana y del mundo, como Harvard, La Universidad Católica Argentina (UCA), el Tecnológico de Monterrey, la Universidad de la Sabana, entre otras.

El modelo *Hyflex* se adapta a la metodología de aula invertida pues permite complementar la teoría con la práctica a través de tecnología de vanguardia. Entre los beneficios de este sistema destacan: 1) facilita el proceso de aprendizaje, 2) promueve la participación de los estudiantes e interacción con los docentes; y 3) permite la integración de nuevas herramientas tecnológicas para complementar las clases (Universidad San Ignacio de Loyola [USIL], 2021a).

De esta manera se rompen varios paradigmas clásicos como la asistencia, ya que los alumnos pueden acceder a clases de manera remota en las instalaciones o virtualmente a una clase, incluso grabada, como si estuviera de manera presencial. El uso de esta tecnología hace más eficiente los espacios y ha demostrado que la participación en las sesiones es más alta que en una clase exclusivamente presencial.

Para lograr el éxito de las clases, USIL la incluyó el desarrollo de un programa de capacitación con docentes que permite fortalecer sus competencias, como el *media training*, para optimizar su relación frente a cámaras y su conexión con los alumnos que están de manera presencial y remoto al mismo tiempo. De esta manera, los docentes se constituyen en facilitadores del proceso de aprendizaje.

Cada aula cuenta con una pantalla interactiva de 82 pulgadas, monitor de referencia, cámaras 4K para seguimiento a los docentes y visualizar a los alumnos, micrófonos y parlantes de alta definición en cada esquina del aula y un controlador central hub. Esta implementación ha demandado una inversión por aula de 16 mil dólares aproximadamente. Asimismo, la Universidad San Ignacio de Loyola ha diseñado un programa de capacitación continua para todos los docentes de la corporación educativa con el fin de optimizar las competencias docentes. Este sistema se suma al USIL Digital Learning Factory, el laboratorio de

producción y generación de contenidos; y al Finance and Investment Lab, asociado a Bloomberg, la plataforma de información financiera y económica más importante del mundo de los negocios (Universidad San Ignacio de Loyola [USIL], 2021b).

2. Universidad Peruana Alemana [UPAL] que incorporó aulas híbridas en el desarrollo de las clases. Estas aulas permiten que los estudiantes se conecten con sus mentores de forma presencial, es decir dentro del aula, o en simultáneo de forma remota a través de la plataforma virtual.

La implementación de aulas híbridas ha considerado la compra de pizarras inteligentes que brinda a los estudiantes presenciales y remotos, simultáneamente, la posibilidad de interactuar de forma activa utilizando las soluciones en línea o los simuladores que la universidad utiliza. También cuenta con una cámara automática (por voz) que sigue los movimientos del mentor dentro del aula. Asimismo, con un sistema de conexión de parlantes y micrófonos que permiten que los estudiantes estén conectados.

La telepresencia interactiva brinda la capacidad de participar en el desarrollo de la sesión de aprendizaje, permitiendo que los estudiantes puedan organizar mejor sus tiempos, y no pierdan clases puesto que siempre tendrán la posibilidad de asistir y participar desde cualquier lugar. Para lograrlo, la universidad brinda a cada estudiante al matricularse un dispositivo de internet móvil totalmente gratuito, asegurando de esta manera la conectividad de las sesiones síncronas. La experiencia de UPAL es atípica pues desde sus inicios tuvo el privilegio de nacer digital.

La organización de todo el proceso en modalidad híbrida se complementa con el modelo educativo que tiene, el cual en su diseño tiene al estudiante en el centro de la oferta académica. Al equipo de investigadoras les resulta interesante la experiencia de UPAL pues valoran el Modelo Educativo de la universidad, que ha sido denominado ECIP (Experimentar + Conectar + Indagar / Co-crear + Prototipar), el cual está inspirado en una visión socio-constructivista, donde estudiantes y mentores interactúan social y colaborativamente para descubrir y generar conocimiento (Universidad Peruana Alemana [UPAL], 2022).

3. Universidad de Ingeniería y Tecnología [UTEC] que incorporó aulas híbridas denominadas aulas “HyLabs”, las cuales se han constituido en un nuevo espacio de enseñanza equipado con múltiples herramientas que permiten una experiencia educativa más ágil y dinámica. La innovación, creada en plena pandemia en el año 2020, cuenta con elementos de última tecnología que serán un gran apoyo para el futuro híbrido.

Adicionalmente los docentes de UTEC se capacitan continuamente en el uso de estas nuevas herramientas tecno pedagógicas (desde el 16 de marzo del 2020 hasta la actualidad) y la casa de estudios ha traído a profesionales de diferentes universidades internacionales, como: Bélgica, España, Argentina, México, entre otros. En estos países desde hace algunos años se desarrolla hace algunos años esta modalidad a fin de compartir sus experiencias (Business empresarial, s.f.).

Las HyLabs de UTEC son entornos equipados de tecnología emergente, que permite una enseñanza más dinámica y flexible donde los estudiantes pueden participar de forma remota o presencial y acceder a sus contenidos de modo síncrono, asíncrono o presencial. Estos nuevos espacios interactivos comprenden las siguientes herramientas tecnológicas (Universidad de Ingeniería y Tecnología [UTEC], 2020):

- *Smart board*: es una herramienta que convierte el contenido de una pizarra analógica en digital. Por ello, permite presentar los contenidos con los docentes a través de un link durante la sesión de clase. Esto es posible desde el equipo en el que se encuentre conectado el docente, sea su laptop o la PC del aula.
- *Pizarra digital colaborativa*: Pizarra digital colaborativa: esta herramienta permite capturar todos los apuntes que el docente realice en la pizarra inteligente y enviarlos por internet a los estudiantes. Por ello, permite presentar los contenidos de manera colaborativa entre todo el grupo clase, interactiva, a través de sus múltiples funcionalidades: foco, cortina, sonido, lupa, etc.
- *Videowall*: este dispositivo simula una pantalla que se extiende en una gran superficie para que todos los estudiantes (virtuales y presenciales) puedan verse e interactuar entre ellos. Adicionalmente sirve de apoyo al docente para que pueda acceder a los comentarios de los estudiantes y poder responderles de forma inmediata. Es un dispositivo clave para generar la unión e interacción entre ambos grupos de estudiantes que se encuentran a una misma hora desde diferentes lugares.
- *Micrófono ambiental*: Captura todo lo que el docente y el estudiante indican en el aula al momento de realizar su presentación con una buena calidad de sonido. Es importante controlar los ruidos de la clase para mantener una comunicación nítida con el grupo virtual.
- *Cámara*: Tiene un encuadre de grupo y el seguimiento automático de los oradores (docente o estudiantes), todos en la videollamada pueden ver los detalles importantes, hasta el lenguaje corporal y las expresiones faciales. Adicionalmente devuelve al docente su naturaleza habitual de moverse por el aula sin perder el ángulo de la cámara. Dota a los estudiantes virtuales de una experiencia más real e inmersiva de su aprendizaje.

A través de los *HyLabs* de UTEC, la universidad busca que los estudiantes perciban una visión actual y emergente de la enseñanza y el aprendizaje con el aporte de las nuevas tecnologías (Business empresarial, s.f.).

11.6. Retos y propuestas para la mejora de la organización y gestión institucional de la enseñanza híbrida planteada por las universidades peruanas.

Son varios los retos que se han planteado en el presente capítulo para mejorar la organización y gestión de la enseñanza híbrida en las universidades peruanas. Entre ellos destacan:

- Que las universidades encaminen sus ofertas académicas hacia la incorporación de formatos alternativos que les permitan innovarlas en atención a las demandas sociales emergentes.
- La acreditación de la calidad de la formación universitaria en modalidad híbrida.
- La integración de la tecnología a los procesos de enseñanza y aprendizaje en las propuestas formativas en modalidades híbrida, a través de la aplicación de pedagogías emergentes.

- La planificación de experiencias de aprendizaje que incorporen los nuevos ecosistemas formativos, así como los productos de la formación permanente de los docentes.
- La planificación de programas de atención individuales y colectivos con miras a revalorar el encuentro interpersonal.

Estos retos abordan problemáticas complejas y son susceptibles de ser logrados a mediano y largo plazo luego de una definición de las metas a alcanzar.

A continuación, se plantean algunas ideas que podrían servir para la mejora, en concordancia con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID):

- Desarrollo de una propuesta educativa que particularice los aprendizajes, pero que, a la vez, genere ecosistemas de aprendizaje para todos los estudiantes.
- Priorización y flexibilización del currículo, focalizando las propuestas formativas en la implementación de aplicaciones digitales.
- Desarrollo de nuevas pedagogías, competencias y perfil docente que optimicen la planificación de las estrategias presenciales y remotas.
- Innovación del sector educativo universalizando el modelo híbrido en las universidades.
- Implementación de un sistema de acompañamiento a los estudiantes, tanto en las sesiones presenciales como en las que se realizan a distancia.
- Realización de diagnósticos sobre las brechas digitales de los estudiantes con el objeto de implementar la modalidad híbrida más pertinente.
- Comunicación permanente y adecuada con los estudiantes, empleando diferentes canales.
- Empleo racional y efectivo del tiempo de presencialidad de los estudiantes para el desarrollo de actividades significativas.
- Desarrollo de la autonomía de los estudiantes, con énfasis en la autorregulación y en la organización personal del trabajo.
- Realización de actividades interactivas, diversas y dirigidas hacia los objetivos de los cursos.
- Empleo de nuevas técnicas e instrumentos de evaluación, más interactivos y que impliquen producción. Realización de autoevaluaciones, heteroevaluaciones y coevaluaciones.
- Capacitación de los docentes en las herramientas necesarias para la educación híbrida.

11.7. Referencias.

- Aparicio-Gómez, O. Y., & Ostos-Ortiz, O. L. (2021). Pedagogías emergentes en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista internacional de pedagogía e innovación educativa*, 1(1), 11-36. Recuperado de <http://bit.ly/3EJM6gf>
- Arque, A. A., Escobedo, F. E., Chaca, E. E., & Torres, E. O. (2022). El Sistema basado en Flipped Learning y su influencia en el rendimiento académico en fundamentos de programación de estudiantes de ingeniería de sistemas. *Revista Científica: BIOTECH AND ENGINEERING*, 2(02), 50-66. Recuperado de <http://bit.ly/3hMfzgd>
- Bardi Fierro, A. (2022). Design Thinking: Modelo de estrategia empresarial. Universidad Santo Tomás. Recuperado de <http://bit.ly/3GpifuH>
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) De la educación a distancia a la híbrida, 4 elementos clave para hacerla realidad. Eduteka. Recuperado de <http://bit.ly/3Arxf7u>
- Business empresarial (s.f.). Educación 2022: *Conoce las nuevas estrategias pedagógicas para el regreso a las aulas de UTEC*. Recuperado el 28 de setiembre de 2022, de <http://bit.ly/3EJpRa2>
- Cahui, V. F., Quispe, D., Condori, A., & Chapi, J. (2022). Casos de Estudio de Design Thinking en las etapas de Análisis y Diseño del Desarrollo de Software. *Innovación y Software*, 3(1), 17-29. Recuperado de <http://bit.ly/3hVvMjv>
- Congreso de la República, (2020, 09 de mayo), Decreto legislativo que establece disposiciones en materia de educación superior universitaria en el marco del estado de emergencia sanitaria a nivel nacional, Decreto legislativo N° 1496. *Diario oficial El Peruano*. Recuperado de <http://bit.ly/3UGbvvd>
- Fabra-Brell, E., & Roig-Vila, R. (2022). Flipped Learning, vídeos y autonomía de aprendizaje en Música: impacto en familias y adolescentes. Recuperado de <http://bit.ly/3EKCK3P>
- García-Iruela, M., Hijón-Neira, R., & Connolly, C., (2022). Can Gamification Help in Increasing Motivation, Engagement, and Satisfaction? A gamified experience in teaching CS to students from other disciplines. Recuperado de <http://bit.ly/3EKhuLA>
- Gavina, A. (2021, 02 de julio). *Un modelo flexible para segundo semestre de 2021*. Recuperado de <http://bit.ly/3EJqwly>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], (2022a, 15 de junio). *En el primer trimestre del año 2022, población ocupada alcanza 17 millones 481 mil personas*. (Comunicado de prensa). Recuperado de <http://bit.ly/3tGK75V>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], (2022b, 28 de septiembre). *En el primer trimestre del año 2022, población ocupada alcanza 17 millones 481 mil personas*. (Comunicado de prensa). Recuperado de <http://bit.ly/3tEfMoH>
- Latorre-Coscolluela, C., Vázquez-Toledo, S., Rodríguez-Martínez, A., & Liesa-Orús, M. (2020). Design Thinking: creatividad y pensamiento crítico en la universidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22. Recuperado de <http://bit.ly/3GyBJNE>
- Martínez-Sanz, R., & Arribas-Urrutia, A. (2021). El rol de las redes sociales para futuros periodistas. Manejo, uso y comportamiento de estudiantes y profesores universitarios de Ecuador. *Cuadernos. info*, (49), 146-165. Recuperado de <http://bit.ly/3VbHftt>
- Ministerio de Educación, R. VM. N° 015-2022, (09, febrero, 2022) Aprueban el documento normativo denominado «Orientaciones para la implementación del retorno gradual a la presencialidad y/o semipresencialidad del servicio educativo superior universitario,

- en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19. *El Peruano*. Recuperado de <http://bit.ly/3tN4azO>
- Ministerio de Educación Decreto Supremo N° 014-2021-MINEDU. (19 de agosto, 2021[a]). *El Peruano*. Recuperado de <https://acortar.link/98TvDU>
- Ministerio de Educación (2021 [b]). *Plan Nacional de Emergencia del Sistema Educativo Peruano, Segundo semestre 2021- Primer semestre 2022*. DS 014-2021-MINEDU. Recuperado de <http://bit.ly/3AyOCTM>
- Morales, R. E. (2022). La gamificación como estrategia de evaluación bajo el enfoque flipped learning. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25). Recuperado de <http://bit.ly/3TRIEnN>
- Moquete, E. M., & Tavárez, J. A. (2022). Futuros de la Educación Superior y Transformación Digital. En Informe Diagnóstico sobre la educación superior y la ciencia post COVID-19 en Iberoamérica. Perspectivas y desafíos de futuro, 149. Recuperado de <https://acortar.link/BwMgO5>
- Palacios, B. y Zúñiga, L. (2020) Continuación académica por la contingencia COVID - 19: Modelo Hyflex + [Presentación]. *Centro Universitario de Desarrollo Cinda.cl* Recuperado de <http://bit.ly/3hYmmnc>
- Pontificia Universidad Católica del Perú (26 de abril, 2021). *Noticias. PMESUT: PUCP apoyó en la virtualización de 220 cursos de 7 universidades públicas*. Vicerrectorado Académico. Recuperado de <http://bit.ly/3Eqk7AF>
- Pontificia Universidad Católica del Perú (s.f.). *Retorno a la presencialidad 2022-1: incursión de aulas híbridas en Ingeniería PUCP*. Departamento Académico de Ingeniería PUCP. Recuperado el 28 de setiembre 2022 de <http://bit.ly/3tM04l1>
- Pontificia Universidad Católica del Perú (24 de julio, 2020). *Institucional. La PUCP asesorará a universidades públicas en la implementación de programas de educación no presencial*. Recuperado de <http://bit.ly/3tM8hMh>
- Programa para la Mejora de la Calidad y Pertinencia de los Servicios de Educación Superior Universitaria y Tecnológica (s.f. [a]). *El programa: objetivo general y objetivos específicos*. Recuperado el 30 de setiembre de 2022 de <https://www.pmesut.gob.pe/nosotros>
- Programa para la Mejora de la Calidad y Pertinencia de los Servicios de Educación Superior Universitaria y Tecnológica (s.f. [b]). *Universidades públicas ganadoras del Programa de Apoyo al Diseño e Implementación de Estrategias para la Continuidad del Servicio Educativo Superior de las Universidades Públicas*. Recuperado el 27 de setiembre de 2022, de <http://bit.ly/3VgU1qq>
- Programa para la Mejora de la Calidad y Pertinencia de los Servicios de Educación Superior Universitaria y Tecnológica (s.f. [c]). *Bases de la Convocatoria 6: mejora de la gestión académica y pedagógica en universidades pública*. Recuperado el 25 de setiembre de 2022, de <http://bit.ly/3AvViSN>
- Prusak, V., Oleksandr, C., Volodymyr, Z., Akhtem, S., & Volodymyr, G. (2022). Gamification in the training of future culture and art professionals: experience of EU countries. *Apuntes Universitarios*, 12(3), 267–281. Recuperado de <http://bit.ly/3hTEui1>
- Rama, C. (2020) La nueva educación híbrida, Cuaderno de universidades 11, UDUAL. Recuperado de <http://bit.ly/3AySjZE>

- Salazar Farfán, M. D. R., & Lescano López, G. S. (2021). Competencias digitales en docentes universitarios en contexto de pandemia, Perú. *Encuentro Internacional de Ciencia y Tecnología – UNAT* (EICYTEC). Recuperado de <http://bit.ly/3VgVPjc>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU] (2021) Informe Bienal sobre la realidad universitaria en el país (Informe N° 3.) Recuperado de <http://bit.ly/3VgW3H4>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2020, 24 de agosto). Resolución Consejo Directivo N° 105-2020-SUNEDU/CD. *El Peruano*. Recuperado de <http://bit.ly/3Avau2k>
- Treviño, R. (2020, 08 de octubre). Tec de Monterrey inicia nuevo semestre con modo flexible ante pandemia. *Conecta.Tec*. Recuperado de <http://bit.ly/3UXyiV4>
- Universidad de los Andes. (S/f). *Virtualidad en UNANDES*. Recuperado de <https://virtualidad.uniandes.edu.co/>
- Universidad de Ingeniería y Tecnología [UTEC] (2020, 25 de noviembre). *UTEC: nuevos espacios en nuestro campus para innovar en educación híbrida*. Recuperado de <http://bit.ly/3XmVMEo>
- Universidad Peruana alemana [UPAL] (2022, 26 de octubre). *UPAL ofrece aulas híbridas y transforma la educación superior en el Perú*. Recuperado de <http://bit.ly/3XhLlwC>
- Universidad San Ignacio de Loyola [USIL] (2021, 16 agosto). *Aulas Hiflex para educación híbrida se instalan en USIL*. Recuperado de <http://bit.ly/3UMhDDH>
- Universidad San Ignacio de Loyola [USIL] (2021, 10 de noviembre). *Aula Hyflex: el futuro de la educación universitaria*. Recuperado de <http://bit.ly/3Er0N6e>
- UNESCO IESALC (s.f.). *Programa de Fortalecimiento Proyectos de Planes de Mejora*. Recuperado el 30 de setiembre de 2022, de <http://bit.ly/3tPBENT>
- Vilca-Apaza, H. M., Gutiérrez, F. S., & Mamani-Mamani, Y. M. (2022). Redes sociales y su relación con el nivel de rendimiento académico en estudiantes universitarios de educación de la región andina de Perú. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (Extra), 137-154. Recuperado de <http://bit.ly/3XeDBB3>

CAPÍTULO 12

LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS UNIVERSITARIOS EN PORTUGAL

Miguel Jerónimo

Rita Cadima

Sandrina Milhano

CI&DEI – Instituto Politécnico de Leiria

CAPÍTULO 12:

LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS UNIVERSITARIOS EN PORTUGAL¹¹

Miguel Jerónimo

Rita Cadima

Sandrina Milhano

CI&DEI - Instituto Politécnico de Leiria

12.1. Introducción.

La demanda de nuevos conocimientos y nuevas cualificaciones es una de las características de nuestras sociedades. Los cambios fundamentales en el empleo de los últimos 50 años implican un aumento de la demanda de competencias cognitivas e interpersonales no rutinarias y un descenso de la demanda de competencias cognitivas y artesanales rutinarias, de trabajo físico y de tareas físicas repetitivas. Los graduados se incorporan a un mundo laboral caracterizado por una mayor incertidumbre, velocidad, riesgo, complejidad y trabajo interdisciplinario (Hénard & Roseveare, 2012).

En este contexto, la educación superior ha desempeñado un papel central, desarrollándose en múltiples sistemas y modalidades, siempre orientados a responder a este desafío. El uso de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje posibilita el desarrollo de competencias y habilidades digitales y la mejora de la educación a través de una mayor capacidad de análisis y previsión de datos (Costa & Monteiro, 2022). Y cuando la enseñanza y el aprendizaje tienen lugar en espacios híbridos de aprendizaje o *blended learning* ('b-learning'), la educación superior tiene el potencial de invitar a los estudiantes a aprender en el mundo, con el mundo y para el mundo de una manera que atraviesa las dicotomías y barreras tradicionales (Hilli, Nørgård & Aaen, 2019). La educación siempre ha sido mixta, híbrida, siempre ha combinado varios espacios, tiempos, actividades, metodologías, públicos. Sin embargo, este proceso, ahora, con la movilidad y la conectividad, es mucho más notorio, amplio y profundo: es un ecosistema más abierto y creativo (Rocha, Joye, & Moreira, 2020).

Sin embargo, todavía existen muchos retos para la implantación de programas de formación híbridos en la enseñanza superior. Además de los retos a los que se enfrentan las instituciones de enseñanza superior, que trataremos de abordar en este artículo, también existen limitaciones de recursos, concretamente el acceso a Internet y a las herramientas e infraestructuras que permiten el aprendizaje digital. En Portugal, según los últimos datos oficiales (PORDATA, 2022), solo el 71,5% de los hogares privados tenía un ordenador con conexión a internet de banda ancha en 2017. Datos más recientes del Instituto Nacional de

¹¹ Agradecemos el apoyo prestado por la Fundación para la Ciencia y la Tecnología (FCT), por I.P. en el ámbito del proyecto con Ref^o UIDB/05507/2020, al Centro de Estudios en Educación e Innovación (CI&DEI) y al Politécnico de Leiria.

Estadística (INE), indican que la proporción de individuos de entre 16 y 74 años que utilizaron Internet en los tres primeros meses de 2021 fue del 86,7%.

La transformación digital y la necesidad de crear un ecosistema educativo tecnológico eficaz sigue siendo un tema y parte de las políticas de la Unión Europea, como se recoge en el Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027 (Comisión Europea, 2020). En este plan de acción se definen dos prioridades: *Prioridad 1. Fomentar el desarrollo de un ecosistema educativo digital de alto rendimiento*, que incluye acciones relacionadas con la conectividad y equipos digitales para la educación, planes de transformación digital para instituciones de educación y formación, y el uso de datos e inteligencia artificial en la educación y la formación; y *Prioridad 2. Mejorar las competencias y capacidades digitales para la transformación digital*, que incluye acciones relacionadas con las directrices comunes para el personal docente y educativo respecto al uso de la educación y la formación como medio para fomentar la alfabetización digital y abordar la desinformación y la actualización del Marco Europeo de Competencias Digitales para que incluya la inteligencia artificial y las capacidades relacionadas con los datos.

En este artículo, trataremos de presentar una visión general del uso de la tecnología en la educación superior en Portugal centrándonos en la gestión de los programas de formación híbridos o ‘b-learning’, entendidos como aquellos que combinan de forma equilibrada procesos presenciales con actividades de e-learning.

12. 2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida em Portugal.

En Portugal, el marco normativo aplicable a la evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior y sus ciclos de estudio sigue los siguientes diplomas legislativos:

- Ley 38/2007, de 16 de agosto, por la que se aprueba el régimen jurídico de la evaluación de la calidad de la enseñanza superior;
- Ley nº 94/2019, de 4 de septiembre, por la que se modifica la Ley nº 38/2007;
- Ley 62/2007, de 10 de septiembre, por la que se establece el régimen jurídico de las instituciones de educación superior;
- Decreto-Ley nº 74/2006, de 24 de marzo, modificado y reeditado por el Decreto-Ley nº 65/2018, de 16 de agosto, por el que se aprueban los requisitos para la acreditación de ciclos formativos;
- Decreto-Ley nº 369/2007, de 5 de noviembre, por el que se crea la Agencia de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior y se aprueban sus Estatutos.

Esta legislación es aplicable a todas las enseñanzas superiores y aunque en varias universidades y escuelas politécnicas ya existían cursos impartidos en línea o en modalidades híbridas, sólo en 2018 se publicó una legislación específica para la educación a distancia.

Mediante el Decreto-Ley nº 133/2019, de 3 de septiembre, se aprobó el régimen jurídico de la enseñanza superior a distancia, que sólo es aplicable a los ciclos de estudios de grado y sólo se contemplan los ciclos de estudios en los que las unidades de curso impartidas a distancia corresponden a más del 75% del total de créditos del respectivo ciclo de estudios.

En el DL Nº 133/2018, se asume que la educación a distancia debe ser una alternativa de alta calidad a la modalidad presencial y no una mera reproducción o paralelo de la misma. Se

explica que "la flexibilidad de tiempo y lugar que proporciona la formación a distancia aboga por que los estudiantes puedan desarrollar su trayectoria formativa al ritmo que sea más compatible con su vida personal y profesional". Este objetivo impone un nuevo enfoque pedagógico y representa también una oportunidad para introducir innovaciones a nivel curricular que respondan a las necesidades de los destinatarios. Así, se recomienda la oferta de unidades curriculares optativas, con el objetivo de valorizar los itinerarios de aprendizaje personalizados y adaptados a las necesidades concretas de formación de los alumnos.

En la evaluación de los ciclos formativos a distancia, además de los requisitos generales aplicables a todos los cursos, se definieron los siguientes requisitos específicos en el DL nº 133/2018:

1. Las instituciones de enseñanza superior deben contar con los siguientes recursos humanos:
 - Un total de personal docente cualificado y especializado en el área o áreas formativas fundamentales del ciclo de estudios y con una formación pedagógica contrastada para la enseñanza a distancia;
 - Una plantilla de técnicos especializados con la cualificación adecuada y en número suficiente para proporcionar apoyo individualizado a los estudiantes siempre que sea necesario;
 - Un equipo que reúne competencias técnico-pedagógicas para colaborar con los profesores en el diseño curricular de los planes de estudio y los materiales del ciclo de estudios.
2. Las instituciones de enseñanza superior deben disponer de los siguientes medios materiales y tecnológicos:
 - Infraestructuras y sistemas tecnológicos que configuran un campus virtual con funcionalidades de interacción pedagógica, permanentemente accesible para todos los participantes en el proceso educativo, especialmente profesores y alumnos, y cumpliendo con los requisitos de seguridad de la información;
 - Un sitio web dirigido a los estudiantes que garantiza el acceso permanente a las bibliotecas digitales, los repositorios bibliotecas digitales, repositorios, servicios de préstamo de material digital y laboratorios virtuales;
 - Un sistema integrado de gestión académica que garantiza la tramitación desmaterializada de todos los de todos los procesos académicos, incluido un sistema de comunicación en línea para la asistencia de los estudiantes Un sistema integrado de gestión académica que garantiza la tramitación desmaterializada de todos los procesos académicos, incluido un sistema de comunicación en línea para los servicios de los estudiantes que permite la presentación de solicitudes, las inscripciones, el acceso a los resultados de las evaluaciones y otra documentación e información de carácter administrativo.
3. Cada ciclo de estudios impartido a distancia deberá cumplir:
 - Un modelo pedagógico, que constituye el referencial de la acción educativa a distancia, conteniendo los supuestos y directrices pedagógicas fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje, centrado en el alumno y en la valorización de sus trayectorias de aprendizaje, a través del diálogo, la interacción y la colaboración

entre pares y en comunidades, integrando, en sus supuestos básicos, la flexibilidad para aprender en cualquier momento y lugar y contemplando la inclusión y la participación digital;

- Un diseño curricular, que es la concepción modular de los contenidos, las metodologías y las actividades de enseñanza y aprendizaje, buscando la flexibilidad de acceso, la adecuación de la planificación curricular a los procesos de colaboración y cooperación y el desarrollo de nuevas formas de aprendizaje. los procesos de colaboración y la participación en comunidades virtuales, el seguimiento de las interacciones de aprendizaje y el equilibrio adecuado entre los resultados del aprendizaje y los procedimientos de evaluación formativa y sumativa.

4. La estructura curricular y los planes de estudio deben ser conformes:

- La estructura curricular de los ciclos de estudios impartidos a distancia debe diseñarse de forma que se valoren los itinerarios de aprendizaje personalizados y adaptados a las necesidades formativas concretas de los alumnos, contemplando cuando sea posible la frecuencia de los optativos dentro de la misma área o en áreas formativas distintas al área formativa fundamental de los ciclos formativos.
- Independientemente de la organización del plan de estudios, se permite la inscripción en cualquier año curricular y en cualquier número de unidades de curso, a excepción de aquellos en los que la inscripción depende de la asistencia a una unidad del curso anterior.

En Portugal, la evaluación y la acreditación de las instituciones de educación superior y de sus ciclos de estudio están a cargo de la Agencia de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (A3ES). A A3ES evalúa las propuestas de nuevos ciclos de estudios - que sólo pueden empezar a funcionar tras su aprobación - y evalúa cíclicamente los ciclos de estudios en funcionamiento. Se evaluaron las primeras propuestas de ciclos de estudio en educación a distancia, bajo el DL N° 133/2018, en el año 2020/2021.

12.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida. Ventajas e inconvenientes detectados.

En los últimos años, los cursos híbridos se han convertido en una apuesta en la Educación Superior, ya que combinan lo mejor de lo presencial, como las relaciones afectivas e interpersonales, con las ventajas de lo online, como la interactividad, el acceso a la información y la flexibilidad para aprender en cualquier momento y lugar (Lencastre, 2017), fomentando la adopción de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje.

La demanda de formación 'b-learning' está aumentando entre los estudiantes con compromisos familiares y profesionales, que quieren disfrutar de la comodidad de los entornos de aprendizaje sin renunciar a las interacciones sociales y al contacto humano de los momentos presenciales (Costa & Monteiro, 2022). La demanda de formación híbrida se convierte en una alternativa muy eficaz para la adquisición de conocimientos con el objetivo de gestionar mejor el tiempo y los recursos.

Costa y Monteiro (2022) ejemplifican este crecimiento con la evolución del número de alumnos del curso de Formación Pedagógica Inicial de Formadores (FPIF) en modalidad 'b-learning' en un centro de formación de Portugal. Esta formación es obligatoria para

convertirse en formador acreditado en Portugal, y en el cuadro 1 se puede observar la evolución de la demanda de los alumnos en la modalidad híbrida, habiendo superado en 2018 a la modalidad presencial.

Cuadro 1: Número de alumnos de FPIF por año y modalidad de formación 2012-2018.

Año	Nº de acciones (formación presencial)	Nº de acciones (formación 'b-learning')	Nº de alumnos (formación presencial)	Nº de alumnos (formación 'b-learning')
2012	19	-	250	-
2013	30	-	297	-
2014	34	-	372	-
2015	30	15	432	179
2016	41	24	465	296
2017	36	25	362	360
2018	36	29	354	429

Fuente: Costa y Monteiro (2022)

En una encuesta realizada a los alumnos del FPIF, que pretendía analizar las razones para optar por una modalidad híbrida, la "Gestión del tiempo/Desplazamiento al lugar de la formación" fue la razón más mencionada. Los autores argumentan que esta razón está relacionada con la priorización de actividades por parte de los alumnos y con el hecho de que quieren asegurarse de que la formación para la adquisición de nuevas competencias no supondrá una disminución de resultados en su ocupación profesional actual ni limitará el tiempo destinado a su componente laboral.

Esta flexibilidad de cómo y dónde estudiar, junto con la posibilidad de un aprendizaje individualizado, son las dos ventajas más referidas por los estudiantes de educación superior cuando se les pregunta por las ventajas de una formación híbrida. Según Celestino & Backx Noronha (2021), los alumnos reconocen como ventajas la disponibilidad constante de los contenidos enseñados y la facilidad de acceso a los mismos, además de su diversidad de formatos (vídeos, textos, ejercicios, entre otros), el uso de diferentes enfoques de enseñanza y aprendizaje que se adaptan a los alumnos (videoclases, textos, cuestionarios, foros, podcasts, entre otros), la personalización del estudio que permite centrarse en las necesidades individuales de los alumnos, además de permitir que cada uno recorra lo propuesto a su propio ritmo, y la mayor motivación e interés por las materias impartidas debido a la diversidad de actividades y contenidos.

Por otro lado, estos autores destacan como principales desventajas señaladas por los estudiantes, la necesidad de autonomía y responsabilidad en la gestión del tiempo y la exigencia a nivel tecnológico. Además de los recursos tecnológicos y de una conexión a Internet de buena calidad, los estudiantes señalan cierta falta de conocimiento y dominio de las herramientas, así como la dificultad para pedir ayuda y apoyo en cualquier momento.

En la formación híbrida, los estudiantes deben pasar de un papel pasivo en las actividades dirigidas por el profesor a un papel activo en el aula y en su proceso de aprendizaje. La dificultad que sienten algunos estudiantes para gestionar su aprendizaje de forma autónoma puede provenir del elevado número de tareas y de la falta de habilidades personales y emocionales (autorregulación) que se requieren en estos modelos de enseñanza/aprendizaje (Runa, 2017). Por lo tanto, es importante asegurar un apoyo regular en línea por parte del

profesor a las actividades que tienen que desarrollar, sin tener que esperar a la tutoría presencial, y es esencial asegurar una retroalimentación evaluativa a las tareas/actividades en línea, para que el estudiante pueda valorar la progresión de su aprendizaje.

Al igual que los estudiantes dedican tiempo a la preparación del curso, los profesores deben dedicar tiempo al diseño de este y afrontar el gran reto de no trasladar a las actividades en línea exactamente las mismas prácticas de la enseñanza presencial. Las tecnologías y las prácticas que subyacen en un aula híbrida obligan a los profesores a reconsiderar los supuestos sobre la capacidad de sus alumnos para recibir y procesar la información y repensar la forma de enseñar y aprender. Y, sobre todo, obligan a los profesores a replantearse la evaluación.

Los interrogantes sobre la evaluación y la forma reductora en que a menudo se lleva a cabo impulsan una puesta al día ante estos entornos digitales de aprendizaje. La valorización de la evaluación auténtica en un entorno de aprendizaje auténtico se hace sentir cada vez más desde la última década del siglo XX. Es necesario repensar las prácticas tradicionalmente asociadas a las normas estandarizadas de medición del éxito académico, y cuestionar el predominio del uso de pruebas estandarizadas para evaluar los conocimientos adquiridos por los estudiantes (Oliveira & Pereira, 2021).

Una actividad auténtica requiere que el alumno pueda elaborar respuestas, mostrar actuaciones, construir productos acabados, completos y justificables, integrando conocimientos, habilidades y actitudes. Así, una actividad auténtica: i) traduce un desafío abierto y no estructurado, que requiere que los estudiantes definan las subtarear necesarias para completar la actividad y permite una diversidad de soluciones y productos; ii) permite su análisis desde diferentes perspectivas, teóricas y prácticas; iii) permite el uso de una variedad de recursos, requiriendo la distinción entre información relevante y no relevante; iv) debe proporcionar oportunidades para la reflexión, requiriendo que los estudiantes tomen decisiones y reflexionen sobre su aprendizaje, tanto individual como social (Oliveira, & Pereira, 2021). La evaluación debe basarse en tareas poco definidas y abiertas con enfoques diversos que reflejen lo que los estudiantes encontrarán más adelante en la vida.

También es importante considerar en la formación de un futuro profesional el desarrollo de habilidades de autoevaluación y regulación del aprendizaje, para que en el futuro sea capaz de evaluar sus habilidades y competencias y elegir un nuevo camino con posibilidades de éxito. Este aspecto exige que en la enseñanza superior se dé una importancia decisiva al carácter formativo de la evaluación, con el uso de estrategias que animen a los estudiantes a analizar su rendimiento y el de sus compañeros y a fijarse metas para alcanzar un nivel superior (Oliveira & Pereira, 2021).

Estos aspectos pueden considerarse una buena pauta de los elementos que mejoran el aprendizaje y de los aspectos que necesitan una mayor atención por parte de los responsables de la implementación y ejecución de las modalidades híbridas en las instituciones de educación superior.

12.4. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza híbrida. Retos y problemáticas para la gestión.

La pandemia experimentada en todo el mundo a partir de marzo de 2020 tuvo un fuerte impacto también en las instituciones de enseñanza superior, al imponer una reducción de las clases presenciales y obligar a un uso generalizado de las tecnologías de interacción virtual. A través de estos instrumentos, fue posible asegurar el contacto entre profesores y alumnos y, en una situación de emergencia, continuar, dentro de lo posible, los procesos de educación y formación. Durante la crisis, hemos asistido a un uso generalizado e intensivo de los recursos educativos digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en diversos ciclos y tipos de enseñanza (Pocinho, et. al, 2020), situación que situó a los docentes y a las comunidades educativas ante el imperativo de encontrar soluciones rápidas y eficaces para hacer frente a este conjunto de limitaciones e imprevistos.

La intensidad de la experiencia de estas realidades, los cambios y las dificultades experimentadas, pusieron el acento en la necesidad de que las instituciones aclaren las diferencias entre estas prácticas de emergencia y la educación a distancia de calidad. Después de algún tiempo, es importante darse cuenta de que los mecanismos de la educación a distancia tienen un marco diferente de las prácticas adoptadas durante las situaciones de emergencia. Las diferencias son sustanciales, abarcando, en el caso de la educación a distancia, modelos pedagógicos fundamentalmente específicos, desarrollándose cualquier curso con sesiones asíncronas (eventualmente complementadas con momentos sincrónicos bien definidos), estructuras curriculares específicas, diversidad de perfiles de estudiantes, procedimientos de trabajo autónomo más fuertes, seguimiento de los alumnos con otros componentes, criterios adecuados de evaluación formativa y sumativa, evaluación de los programas con otros parámetros, además de, en algunos casos, reconocer la imposibilidad de desarrollar una enseñanza a distancia basada en el laboratorio (sólo parcialmente superada con el uso de laboratorios remotos y/o virtuales) (A3ES, 2021).

Como hemos visto, el e-learning y el 'b-learning' en Portugal han sido una alternativa a las modalidades de enseñanza y aprendizaje presenciales para las instituciones de educación superior. Esta alternativa, enmarcada en 2018 a través de la publicación de una legislación específica para la educación a distancia, seguía limitada a algunas universidades y escuelas politécnicas. Con esta nueva realidad legislativa y con la pandemia, las instituciones se vieron forzadas a acelerar la utilización de esta alternativa, así como el desarrollo de las tecnologías e infraestructuras para romper con las barreras básicas que todavía existen y embarcarse en la educación híbrida (Murphy, 2020) trazando nuevos retos y problemáticas no son sólo para la dirección y para los equipos pedagógicos, sino también para los responsables políticos.

Por lo tanto, es esencial reflexionar y reexaminar los modelos educativos y políticos establecidos, lo que repercute en las opciones y estrategias de gestión, con el fin de proporcionar las condiciones para que los aprendices completen con éxito sus trayectorias educativas y de formación de una manera significativa y con sentido. Se necesitan nuevas medidas políticas y opciones institucionales para hacer un uso más innovador, eficiente y eficaz de la oferta combinada para las poblaciones de estudiantes tradicionales, con el fin de ofrecer nuevas credenciales adaptadas a los estudiantes maduros, haciendo hincapié en la mejora y el reciclaje de las competencias; para lograr una internacionalización equilibrada y sostenible; y para garantizar que la financiación de los sistemas de educación superior sea sólida ante las interrupciones y equitativa para los estudiantes (OCDE, 2021). Los responsables educativos se ven impelidos a repensar las infraestructuras, los recursos técnicos y materiales a disponer, los nuevos y diferentes perfiles de recursos humanos en cuanto a profesorado y apoyo técnico-pedagógico, los referentes de la acción educativa, las estructuras y planes

curriculares, los recursos pedagógicos, las metodologías y las actividades de enseñanza y aprendizaje.

El fuerte énfasis puesto en la elección de la tecnología responsable de gestionar no sólo las dimensiones inherentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también la gestión académica, son también desafíos complejos, ya que las decisiones están interconectadas con las características, necesidades y expectativas de los estudiantes. Del conjunto de nuevos perfiles de los equipos técnicos que surge, el diseñador instruccional tiene un papel relevante en la construcción de materiales y experiencias educativas dirigidas a las características de los alumnos, haciendo que la educación híbrida sea más atractiva y motivadora, además de contribuir a la construcción de herramientas de aprendizaje.

La enseñanza híbrida aporta a las realidades académicas nuevos campos y procesos de construcción social, que también son permeables a las fuerzas, quizás menos visibles y conscientes, que caracterizan, influyen y amplían la heterogeneidad de los contextos socioculturales de inserción. Estas nuevas realidades virtuales y aparentemente lejanas promueven también cambios en las dinámicas y rutinas habituales de los procesos que constituyen ese contexto, planteando nuevos retos en la (re)construcción de la problemática de la cultura organizativa, actuando y reaccionando sobre ella.

La academia como organización no es inmune, ni tampoco indiferente, a los rápidos cambios provocados por la enseñanza híbrida y sus multifacéticas manifestaciones, a veces aditivas, con nuevos procesos imbuidos de conceptos de cambio, disrupción y transformación del ámbito académico. La incorporación de todos estos desafíos para el dominio de la esfera académica, reforzada por las posibilidades de la educación híbrida, sitúa a la institución de educación superior en un contexto de mayor responsabilidad para la búsqueda de soluciones, en última instancia más favorables para su desempeño, pero con un enfoque en las dimensiones más instrumentales, tecnicistas y pragmáticas de la administración de la educación y la formación.

Considerar la enseñanza híbrida implica contemplar la educación y la formación en sus múltiples modalidades, en diferentes tiempos y espacios y de forma multidimensional. Así, en una perspectiva de desarrollo holístico y reflexivo de los alumnos, los retos se extienden también a la creación de entornos propicios para el desarrollo de competencias a menudo menos tangibles, pero que son fundamentales y distintivas de la misión de las escuelas politécnicas y las universidades. En este contexto, es evidente la necesidad de dotar a los alumnos de competencias, no sólo de carácter científico, teórico y técnico, sino también de carácter personal y relacional, de naturaleza interdependiente y complementaria que permitan su adaptación a un mundo complejo y en constante cambio. En otras palabras, los retos se extienden a la promoción de oportunidades y entornos de aprendizaje que promuevan la construcción y el desarrollo de competencias más amplias, incluidas las interpersonales y de autodirección, que tengan en cuenta la heterogeneidad de la sociedad actual y la necesidad de que los alumnos interactúen con los demás y con su propia diferencia.

Nos damos cuenta de que la toma de decisiones informada, tanto de los profesores como de los líderes de la educación a distancia, implica no sólo desarrollar, compartir, reutilizar, crear y modificar la gama de tareas, actividades y funciones inherentes a la práctica docente, sino también repensar las oportunidades, las experiencias de aprendizaje que deben proporcionarse y que permiten a las personas participar y comprometerse en múltiples contextos o dominios sociales que son fundamentales para el éxito personal y profesional de cada persona y para el buen funcionamiento de la sociedad. Por lo tanto, implica repensar el propio funcionamiento y organización de las instituciones académicas, repensar los procesos,

recursos y formas de acceso al conocimiento y a la información, así como desarrollar nuevas formas de gestión y creación de conocimiento e innovación, según modelos de aprendizaje a distancia que promuevan la calidad de la misión de las instituciones de educación superior.

Desde la perspectiva del enfoque de gestión interna de las instituciones de educación superior, es importante considerar el desarrollo de acciones sistemáticas y contextualizadas que conduzcan a una participación efectiva, comprometida, equitativa y cualitativa en los nuevos procesos de educación y formación a distancia. La concienciación, información y formación de las comunidades académicas sobre estos nuevos modelos debe reforzarse y entenderse como un valor estratégico relevante para las instituciones, con implicaciones en la adaptación de sus prácticas, tanto institucionales como pedagógicas, e implicaciones en sus culturas escolares y organizativas.

En este enfoque, la cultura de las instituciones de educación superior vista desde una perspectiva de inclusión, de compartición y de construcción conjunta de los objetivos y valores de la organización, asume una relevancia significativa, pero también una preocupación a tener en cuenta, al considerarse un mecanismo indispensable de equilibrio y cohesión social, fundamental para la consecución de los objetivos trazados. Por lo tanto, vemos la necesidad de comprender y estudiar los nuevos estatutos ontológicos de la cultura organizativa de las instituciones de educación superior con enseñanza híbrida, en la medida en que su configuración está ahora aún más influenciada no sólo por los factores y desafíos externos y globales, sino también por las nuevas dinámicas inherentes a la acción de los equipos de profesionales, profesores y técnicos, y de los estudiantes.

Creemos que esta nueva realidad puede dar lugar a tensiones ante una situación que, en algunos casos, puede caracterizarse como paradójica, dado que está influenciada simultáneamente por dos tendencias en sentido contrario: una demanda de mayor apertura de las instituciones al entorno exterior, con llamamientos a responder a los retos de la globalización y a los ambiciosos objetivos y oportunidades, incluidos los de Europa en el marco de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas y, en el otro sentido, los procesos internos, en los que surge el ejemplo de la relevancia del liderazgo en la creación de culturas académicas excelentes, eficientes y performantes.

Teniendo en cuenta que las matrices culturales e identitarias de las instituciones educativas tienden a orientar su sentido de misión, tal contexto puede indicar, en nuestra opinión, la confluencia de diferentes estrategias generadoras de tensiones, ya que al mismo tiempo se ven impulsadas a desarrollar procesos de apertura con énfasis en acciones denominadas disruptivas y transformadoras y, promueven y desarrollan estrategias internas de adaptación e inclusión. Esta constatación de una potencial ruptura entre las esferas de concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la que, a saber, la cultura organizacional escolar tiende a ejercer un efecto significativo en la forma en que los aprendices se posicionan frente a la escuela y su proyecto de vida (Torres, 2011) y, el cambio de espacios y tiempos de realización de la educación, refuerza la necesidad de seguir comprendiendo las especificidades de la educación y la formación híbrida en sus múltiples modalidades, procesos y resultados.

Los procesos de capacitación y apoyo a la toma de decisiones de los líderes, profesores y personal técnico y administrativo son esenciales para desarrollar, resignificar y compartir los conocimientos y el aprendizaje. Estos procesos, deseablemente participativos y que promueven el trabajo en equipo, deben promover dinámicas capaces de generar nuevas miradas sobre las distintas dimensiones inherentes a la creación y desarrollo de ecosistemas educativos y de formación tecnológica eficientes y eficaces (Comisión Europea, 2020).

También deben tener en cuenta la importancia de fomentar la confianza y la autoeficacia individual y colectiva de los profesionales, promoviendo experiencias profesionales exitosas y sostenibles.

Desde esta perspectiva, ser profesor o líder educativo en las universidades y escuelas politécnicas significa hoy en día ejercer una profesión con fuertes características de adaptación y capacidad de promover el cambio ante una realidad cambiante, dinámica, interconectada e influenciada por las rápidas transformaciones y potencialidades de la era digital. En un momento de posnormalidad e incertidumbre, ser docente o líder implica también explorar nuevos caminos y posibilidades formativas, pero también el fortalecimiento de horizontes de posibilidades relacionales, inclusivas, potenciando experiencias de enseñanza y aprendizaje con significados y comprensiones compartidas sobre la enseñanza híbrida, para cada una de las comunidades académicas en las que se inscriben jóvenes y adultos. Es también una invitación a ser agentes de cambio, a desarrollar liderazgos educativos que promuevan la inclusión y la equidad en los nuevos entornos virtuales y ecosistemas de educación y formación tecnológica.

En este contexto, además de los retos mencionados y los asociados al fortalecimiento de las políticas para el desarrollo de competencias digitales, organizativas y pedagógicas adecuadas, es importante considerar que se trata de una oportunidad para pensar, deshacer y hacer, "reconstruyendo mejor" (OCDE, 2020), promoviendo "cambios en red, en la innovación y la sensibilidad humana" (González Alonso & Montoya, 2021, p.45). Se trata, sobre todo, de repensar y reconstruir los procesos de construcción del profesionalismo docente y de sus equipos, a través de elecciones conscientes e informadas.

Es por estas y muchas otras razones que ser profesor y líder escolar hoy es más desafiante y exigente que nunca (Peterson, Dumont, Lafuente & Law, 2018). Es, igualmente, "una gran oportunidad para afrontar, al menos la educación con nuevas posibilidades y retos" (González-Alonso, 2020, p.222.).

12.5. Algunas experiencias de interés

La elección de una modalidad híbrida es cada vez más frecuente en contextos de formación formal, no formal o informal. En esta sección, buscando dar visibilidad a la diversidad de experiencias de formación en modalidad híbrida que existen actualmente en Portugal, presentamos tres experiencias muy diferentes en formato, objetivos y destinatarios. El primer ejemplo es un curso de formación avanzada, de la Universidad de Coimbra, dirigido a médicos. El segundo ejemplo es un curso para promover la participación cívica, de la Universidade Católica Portuguesa y la Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, abierto al público en general. El tercer caso es un curso de maestría en el Instituto Politécnico de Leiria.

12.5.1. Formación general para un médico autónomo.

Si hace unos años nos dijeran que había cursos de 'b-learning' para médicos, seguramente no les creeríamos. Es cierto que la formación que aquí traemos como ejemplo no es de titulación, pero está certificada con un diploma, es impartida por la Universidad de Coimbra, la institución de enseñanza superior más antigua de Portugal y, en consecuencia, de calidad totalmente fiable, a juzgar por los más de 400 médicos que ya han pasado por esta formación, teniendo, además de la modalidad presencial, a su disposición más de 428 000 minutos de contenidos de formación en formato digital.

El curso se denomina Formación General para un Médico Autónomo y combina, como es normal en el sistema de 'b-learning', elementos de formación a distancia con otros presenciales. Por supuesto, para asegurar la calidad necesaria se creó una plataforma (UC Teacher) que, además de las herramientas anteriormente proporcionadas ha añadido un aula virtual, canales de conversación, grupos, repositorios de archivos, grabaciones y exámenes, dando también la posibilidad de consumir contenidos grabados con un seguimiento cercano de los alumnos a lo largo de su trayectoria formativa.

Los objetivos del curso se pretenden con el Régimen Jurídico de la Residencia Médica que ha sido revisado mediante el Decreto-Ley nº 13/2018, de 26 de febrero, modificado, por apreciación parlamentaria, por la Ley nº 34/2018, de 19 de julio, y el Reglamento de la Residencia Médica, aprobado en anexo a la Ordenanza nº 79/2018, de 16 de marzo.

El curso es una formación de carácter teórico-práctico cuyo objetivo principal es preparar al médico interno para el ejercicio profesional autónomo y responsable de la medicina, así como para el ingreso en la formación especializada. Los objetivos de esta formación son también: - Promover la evolución del aprendizaje del médico interno; - Permitir garantizar un seguimiento continuo; y - Demostrar la progresión de acuerdo con los objetivos de aprendizaje.

La oferta de formación se subdivide en 7 módulos: CURSO 1. Introducción al servicio de urgencias, incluyendo el abordaje de situaciones médicas y quirúrgicas urgentes, incluyendo los traumatismos; CURSO 2: Soporte vital básico, incluyendo la aproximación y el mantenimiento de la vía aérea; CURSO 3: Salud pública; CURSO 4: Prevención y control de las infecciones asociadas a la asistencia sanitaria y uso racional de los antimicrobianos; CURSO 5: Ética, deontología y comunicación médica; CURSO 6: Uso racional de los componentes/derivados de la sangre; CURSO 7: Uso racional de los medios complementarios de diagnóstico.

La duración es de 1 año y la calificación obtenida es un Diploma/Certificado, correspondiendo a 6,5 Créditos ECTS. Los alumnos pueden conocer, en cualquier fase de su curso, el porcentaje de este que ya han completado, a través de una barra de progreso. En cada módulo, los alumnos acceden a una lista de sesiones en las que se pone a su disposición el contenido didáctico del curso, que incluye vídeos pregrabados, archivos diversos y enlaces. En el caso de los vídeos, el tema se marca como completo después de su visualización completa, y también puede ser marcado manualmente como visto por el alumno. La clasificación de cada módulo de formación se realiza en una escala de cero a veinte puntos, en números enteros. El médico interno que alcance una clasificación igual o superior a diez puntos se considerará aprobado.

Al final de la formación, el médico interno debe adquirir las siguientes competencias: - Capacidad de ejecución técnica; - Conocimientos teóricos y prácticos; - Interés por el desarrollo profesional; - Responsabilidad profesional; - Relaciones humanas en el trabajo; - Integración de los conocimientos adecuados a la etapa de formación en la que se encuentran.

Puede encontrar más detalles sobre el funcionamiento de esta formación en <https://ucpages.uc.pt/formacao-geral-de-um-medico-autonomo/>.

12.5.2. Promover la participación política y cívica de las mujeres.

El proyecto ¡PARTICIPAR! PARTICIPAção Cívica e POLÍTica das Mulheres tiene como objetivo promover el aumento de la tasa de participación política y cívica de las mujeres y las niñas en este ámbito territorial. Potenciar una mayor implicación de las mujeres que ya tienen una

participación activa en estos asuntos y desean aumentar sus niveles de responsabilidad, en una perspectiva de sensibilización sobre la igualdad de género y las oportunidades, apuntando también a la creación de herramientas que faciliten la participación política y cívica a nivel local.

Dos instituciones de educación superior son responsables por esta formación: la Escola Superior de Educação Paula Frassinetti y la Universidade Católica Portuguesa.

Se trata de una formación en formato 'b-learning', certificada, que busca desarrollar en los alumnos conocimientos avanzados y entrenamiento de habilidades transversales de intervención: autoconocimiento, autoconfianza, comunicación a públicos diversificados, y una implicación en el compromiso político y cívico. A lo largo de 24 meses se desarrollan actividades como:

- Creación de un grupo de trabajo para la reflexión y el debate sobre la participación política y cívica de las mujeres y las niñas;
- Desarrollo de una plataforma digital para la promoción de la participación política y cívica (proyecto piloto);
- Producción de Teatro del Oprimido: simulación de asambleas parroquiales (educación para la ciudadanía y la participación);
- Acciones de empoderamiento basadas en la metodología del Personal Storytelling;
- Programa de empoderamiento y tutoría para mujeres y niñas: academias intensivas de educación ciudadana para jóvenes, curso de formación avanzada para mujeres en formato 'b-learning', creación de una red local de mujeres para la ayuda mutua y la tutoría para aumentar la participación, celebración de un evento TEDxPorto Salom (basado en la metodología de la pecera).

De forma transversal a todas las actividades, se realiza un estudio de evaluación de impacto y se supervisa la gestión del proyecto. Los objetivos del curso implican varias competencias y incluyen:

- Constitución y dinamización de un Grupo de Trabajo interdisciplinar (que incluya especialistas, representantes de los movimientos de igualdad de género y participación y representantes de la comunidad local -agrupaciones escolares, asociaciones de vecinos, asociaciones de estudiantes-), que promueva la reflexión, el debate y la elaboración de soluciones para identificar y superar los principales obstáculos a la participación femenina (a partir del estudio de casos y buenas prácticas internacionales).
- Creación de una guía para la participación política y cívica de las niñas y las mujeres), buscando contribuir a la influencia de las políticas públicas en el ámbito de la participación y la igualdad de género.
- Desarrollo de herramientas para facilitar y fomentar la participación política y cívica de la comunidad local, así como oportunidades de formación y capacitación.
- Creación de una plataforma digital que se construirá de forma participativa y permitirá hacer el proceso participativo más atractivo, rápido, intuitivo y completo y generar un mayor impacto en la comunidad.
- Actos públicos abiertos a toda la comunidad local, que incluyen sesiones de simulación de Asambleas Parroquiales, así como acciones de empoderamiento basadas en la metodología de los Cuentos Personales y un programa de formación y tutoría para mujeres y niñas (Academias Junior - Educación para la Ciudadanía - y curso de 'b-learning'), destinado a despertar a la participación y a desarrollar y

consolidar las capacidades y habilidades de las mujeres que quieran aumentar su nivel de participación cívica y política.

Pueden encontrarse más detalles sobre el funcionamiento de esta formación en <https://www.eeagrants.gov.pt/pt/programas/conciliacao-e-igualdade-de-genero/projetos/projetos/participo-participacao-civica-e-politica-das-mulheres/>

12.5.3. Maestría en uso pedagógico de las TIC.

Por último, presentamos, como ejemplo, una formación a nivel de Máster, bajo la responsabilidad del Politécnico de Leiria, ¡nuestra institución!

Creemos que la pandemia que comenzó en 2020 no puede sorprender de nuevo a los sistemas educativos de todo el mundo. Hay cambios y aprendizajes irreversibles que son esenciales. Además, independientemente de los diferentes recursos que se pongan a disposición de las naciones (seguimos siendo desiguales), los que están disponibles tienen que ser utilizados de la mejor manera posible. Si no hay ordenadores, hay que usar el teléfono móvil; si no hay teléfono móvil, hay que usar la televisión, combinando el aprendizaje digital con lo que hemos propuesto antes en esta publicación: la educación a distancia tiene que ser un cambio de paradigma, tiene que ser una alternativa al aprendizaje presencial y no una mera repetición formal del mismo. También debe crear plataformas innovadoras, facilitando a alumnos y profesores el acceso a las bibliotecas digitales y a todos los medios que faciliten la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos del siglo XXI. ¡Todo ello, sin abandonar lo esencial que es el contacto humano! Por eso hablamos de Blended Learning: las personas tienen que establecer contacto, crear amistades, compartir valores, cultivar el pensamiento crítico, ser capaces de estar de acuerdo o en desacuerdo mirándose "a los ojos".

La escuela, la enseñanza y la formación tienen que seguir el ritmo de la evolución de la sociedad, convirtiéndose en atractivos ecosistemas fundamentales al servicio de una sociedad cada vez más basada en la tecnología digital.

El objetivo principal del Máster es contribuir al desarrollo de las competencias teóricas, pedagógicas y operativas de los educadores de infancia profesionalizados y de los profesores de primaria y secundaria. La integración pedagógica de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el currículo requiere que los educadores de primera infancia y profesores desarrollen competencias y superen las dificultades para que puedan considerar las TIC como un recurso para mejorar el aprendizaje de sus alumnos.

El ciclo de estudios fue diseñado para responder a estas necesidades y permite, a través de la acreditación ya formalizada, su consideración para la progresión de la carrera de los profesores de educación infantil, primaria y secundaria que lo cursan. También pretende promover la profundización y el desarrollo de las competencias del profesorado en el uso de las TIC como recurso pedagógico en una perspectiva de innovación e investigación educativa. Junto a este propósito, también pretende responder a la necesidad de certificar las competencias avanzadas en materia de TIC en la educación.

El plan de estudios del máster incluye las siguientes disciplinas:

- La educación en la sociedad del conocimiento;
- Tecnologías en la educación 1;
- Aprendizaje basado en materiales interactivos y multimedia;
- Aprendizaje basado en actividades colaborativas;

- Diseño, ejecución y evaluación de proyectos que utilicen las TIC
- Tecnologías en la educación 2;
- Uso de materiales multimedia en contextos educativos;
- Metodologías de investigación;
- Proyecto.

El funcionamiento del curso es 'b-learning': trabajar una parte de las horas de contacto en sesiones presenciales y el resto de horas a través de actividades desarrolladas a través de la plataforma e-learning.

Puede encontrar más detalles sobre el funcionamiento de esta formación en <https://www.ipleiria.pt/curso/mestrado-em-utilizacao-pedagogica-das-tic/>.

12.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la organización y gestión institucional de la enseñanza híbrida.

A lo largo de este capítulo, hemos tratado de identificar y caracterizar las prácticas pedagógicas relativas al uso de la tecnología en la educación superior en Portugal, centrándonos en la gestión de programas de formación híbridos o 'b-learning', entendidos como aquellos que combinan de forma equilibrada procesos presenciales con actividades de e-learning. Esta modalidad es considerada eficiente por los aprendices teniendo en cuenta sus características al proporcionar vías de educación y formación más flexibles en cuanto a la gestión de las competencias a desarrollar, el tiempo, los espacios y los recursos de cómo y dónde estudiar, junto con la posibilidad de un aprendizaje individualizado. Una de las ideas transversales que subyacen a esta modalidad se refiere a la demanda globalizada de transformación de los sistemas de educación y formación en atractivos ecosistemas fundamentales al servicio de una sociedad cada vez más global, internacional y tecnológica.

El análisis de la legislación aplicable en Portugal refleja una respuesta relativamente reciente, pero anterior a la crisis pandémica, ante la clara necesidad sentida en el país de enmarcar la enseñanza híbrida como una alternativa de alta calidad a la modalidad presencial y no una mera reproducción o paralelo de la misma. Mediante la definición de los criterios de evaluación de los ciclos de enseñanza a distancia, la legislación aclara los principios organizativos de esta modalidad, así como los requisitos generales y específicos aplicables a todos los cursos. Entre estos requisitos destaca la obligación de las instituciones de educación superior de contar con equipos de recursos humanos calificados y con competencias técnico-pedagógicas adecuadas para esta modalidad de enseñanza y aprendizaje. Destaca la especificidad de los medios materiales y tecnológicos que se consideran imprescindibles para la promoción de contextos de aprendizaje en el marco de un modelo pedagógico propio y específico, que constituye el referente de la acción educativa a distancia en sus diversas dimensiones.

El análisis de la realidad actual y las perspectivas de generalización de la educación híbrida en Portugal sugieren la necesidad de reflexionar y reexaminar los modelos educativos y políticos establecidos, repensar las infraestructuras, los recursos técnicos y materiales disponibles, los nuevos y diferentes perfiles de recursos humanos en términos de profesorado y apoyo técnico-pedagógico, las referencias de la acción educativa, las estructuras y planes curriculares, los recursos pedagógicos, las metodologías y las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Desde la perspectiva del enfoque de gestión interna de las instituciones de educación superior, es importante considerar el desarrollo de acciones sistemáticas y contextualizadas que conduzcan a una participación efectiva, comprometida, equitativa y cualitativa en los nuevos procesos de educación y formación a distancia. La concienciación, información y formación de las comunidades académicas sobre estos nuevos modelos debe reforzarse y entenderse como un valor estratégico relevante para las instituciones, con implicaciones en la adaptación de sus prácticas, tanto institucionales como pedagógicas, e implicaciones en sus culturas escolares y organizativas.

12. 7. Referencias.

- A3ES (2021). *Conferência Os Desafios do Ensino a Distância no Ensino Superior: Afirmação de uma modalidade em expansão*. Disponible en: <http://bit.ly/3i1wKuA>
- Celestino, E. H. & Backx Noronha, A. (2021). Blended learning: uma revisão sistemática sobre vantagens e desvantagens na percepção dos alunos e impactos nas IES. *Administração: Ensino E Pesquisa*, 22(1). Disponible en: <https://doi.org/10.13058/raep.2021.v22n1.1915>
- Comisión Europea (2020). Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027). Disponible en: <http://bit.ly/3UVBxMG>
- Costa, R. & Monteiro, A. (2022). Aprendizagem ao longo da vida: percepções sobre o 'b-learning' na formação pedagógica inicial de formadores. *RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning*, 5, 1. Disponible en: <http://bit.ly/3Eo0zwY>
- González-Alonso, F. (2020). COVID-19 y Derecho Educativo. Dificultades, desigualdades y respuestas didácticas y organizativas en la posnormalidad. En F. González, y R. Castaño (Eds.), *Análisis conceptual y metodológico del Derecho Educativo*. Editorial Isolma.
- Hénard, F. & Roseveare, D. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices - An IMHE Guide for Higher Education Institutions*. OCDE, 53 pages, 2012. Disponible en: <http://bit.ly/3XeFQnX>
- Hilli, C., Nørgård, R., & Aaen, J. (2019). Designing Hybrid Learning Spaces in Higher Education. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 15(27), 66-82. Disponible en: <https://tidsskrift.dk/dut/article/view/112644>
- Instituto Nacional de Estatística (2022). Proporção de indivíduos com idade entre 16 e 74 anos que utilizaram a Internet nos primeiros 3 meses do ano. Disponible en: <http://bit.ly/3EluznM>
- Instituto Politécnico de Leiria (2022). Utilização Pedagógica das TIC. Disponible en: <http://bit.ly/3XdG3Yt>
- Lencastre, J. A. (2017). "EDUCAÇÃO ON-LINE: desenhar um curso híbrido centrado no estudante". In *Dimensões dos Processos Educacionais: Da Epistemologia à Profissionalidade Docente*, 209-223. Curitiba, Brazil: Editora CRV. Disponible en: <https://hdl.handle.net/1822/47045>
- Murphy, M.P.A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemp. Secur. Policy*, 41, 492–505.
- Peterson, A, Dumont, H., Lafuente, M & Law, N. (2018). "Understanding innovative pedagogies: Key themes to analyse new approaches to teaching and learning," OECD Education Working Papers 172, OECD Publishing.

- OECD (2021), *The State of Higher Education: One Year into the COVID-19 Pandemic*, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/83c41957-en>
- Oliveira, I. & Pereira, A. (2021). Avaliação digital autêntica: questões e desafios. *RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning*, 4, 2. Disponible en: https://revistas.rcaap.pt/lead_read/article/view/25267/18986
- Pocinho, R., Carrana, P., Margarido, C., Santos, R., Milhano, S., Trindade, B., & Santos, G. (2020, October). The use of Digital Educational Resources in the Process of Teaching and Learning in Pandemic by COVID-19. In *Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 810-816).
- PORDATA (2022). Agregados domésticos privados com computador, com ligação à Internet e com ligação à Internet através de banda larga (%). Disponible en <http://bit.ly/3U9hxFf>
- Rocha, S.S.D., Joye, C.R., & Moreira, M.M. (2020). A Educação a Distância na era digital: tipologia, variações, uso e possibilidades da educação online. *Research, Society and Development*, 9, 6. Disponible en <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i6.3390>
- Runa, A. (2017). As emoções dos estudantes do ensino superior face à modalidade de formação em 'b-learning': um estudo exploratório. In *O Supervisor como Líder de Comunidades Inclusivas Aprendentes*. In Maria dos Anjos Cohen (Org.), 123-137.
- Torres, L. (2011). Culturas de escola e excelência académica. Disponible en <http://bit.ly/3Er2VLg>
- União de Freguesias de Aldoar, Foz do Douro e Nevogilde (2021). Curso 'b-learning'. Projeto PARTICIPO: Participação Cívica e política das Mulheres. Recuperado el 20 de septiembre de 2022 de <http://bit.ly/3TUD98b>
- Universidade de Coimbra (2021). Curso de Formação Geral de um Médico Autónomo. Recuperado el 20 de septiembre de 2022 de <http://bit.ly/3USabHI>
- Universidade de Coimbra (2022). Formação geral de um médico autónomo. Recuperado el 20 de septiembre de 2022 de <https://apps.uc.pt/courses/PT/course/9521>

CAPÍTULO 13

LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS UNIVERSITARIOS EN REPÚBLICA DOMINICANA

Elsa Alcántara Zapata

Instituto Tecnológico de Santo Domingo INTEC

CAPÍTULO 13:

LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS UNIVERSITARIOS EN REPÚBLICA DOMINICANA

Elsa Alcántara Zapata

Instituto Tecnológico de Santo Domingo INTEC

13.1. Introducción.

El contexto en que se ha desarrollado la educación estos dos últimos años y en todos los niveles está estrechamente relacionada con el surgimiento y desarrollo de la pandemia del COVID 19. Han sido las diferentes etapas de esta pandemia las que han marcado las pautas en los distintos momentos por lo que ha atravesado la educación: suspensión de las actividades presenciales, educación a distancia (EaD) con diversos medios de apoyo virtuales y convencionales, y retorno a la presencialidad en los centros de estudios. La Educación Superior como tal, no ha estado al margen de este proceso, más bien su presencia en los foros internacionales y la producción de ideas, desarrollo de estrategias educativas, la demanda de servicios y medios tecnológicos para sustentar el cambio, y la producción de conocimiento e innovación sobre la diversidad de experiencias llenan las publicaciones periódicas.

En este período, han sido de vital importancia el uso y aplicación de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) como los medios más idóneos, sin dejar de recurrir a los medios tradicionales, especialmente donde el acceso a la virtualidad se ha visto limitado por situaciones de desigualdad y marginalidad social. La aplicación de estas nuevas tecnologías ha contribuido a pasar a nuevas modalidades de enseñar y aprender a distancia de forma acelerada, utilizando principalmente las plataformas virtuales y los medios digitales, como sustento de los actuales modelos e-learning y blended learning o 'b-learning'.

Con el presente informe se busca recabar las experiencias de la educación superior en República Dominicana en la gestión de programas formativos híbridos, o blended learning, entendiendo como estos "combinan de manera equilibrada procesos presenciales con actividades e-learning. Quedan así excluidos los programas de formación totalmente presenciales, aunque utilicen una plataforma virtual para soporte de contenidos, como también los programas e-learning que se acompañen de alguna sesión presencial esporádica.", acorde con los lineamientos establecidos para esta publicación.

Acorde a las informaciones recabadas de las cuatro universidades que aportan información para este informe: la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU), la Universidad Acción Pro-Educación y Cultura (UNAPEC), la Universidad Iberoamericana (UNIBE) y el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), la modalidad de enseñanza-aprendizaje en este

periodo pasó de un modelo presencial con apoyo de aulas virtuales (Moodle) a la virtualidad total.

Según sus respectivos reportes, estas IES expresan que ya habían vivido la experiencia de las clases virtuales en distintas modalidades, incluyendo algunas experiencias de modelo híbrido o semipresencial cuando se suspendieron las actividades presenciales, aunque de manera desigual entre unas y otras. Estas experiencias se han realizado especialmente en la enseñanza de asignaturas específicas y ha sido muy escasa en el desarrollo total de programas, como se describe en este informe. Sin embargo, el personal docente y el estudiantado son conscientes de estas experiencias y pueden nombrarlas, reflexionar sobre las mismas y ofrecer sus puntos de vista.

Pues, como bien expresa UNIBE en su reporte, “El modelo semipresencial, es el proceso de enseñanza-aprendizaje que combina sesiones presenciales (en un salón de clases, todos juntos) con sesiones a distancia utilizando diversos medios electrónicos, o virtuales.” El uso de herramientas electrónicas permite aprovechar la oportunidad de interactuar desde espacios físicos diferentes, realizando las mismas actividades en tiempo real (sincrónico) o tareas con plazos específicos (asincrónicas) - a discreción de estudiantes y docentes.” Y afirma, esta modalidad de enseñanza está en concordancia con los principios pedagógicos de nuestro modelo educativo, propiciando la utilización de técnicas y metodologías de enseñanza que contribuyen al desarrollo de competencias profesionales en nuestros futuros egresados.

Los antecedentes más inmediatos de implementación del modelo híbrido, previo a su implementación como estrategia de retorno a la presencialidad post-pandemia, son limitados. En UNIBE se imparten siete asignaturas correspondientes a los Estudios Generales en modalidad semipresencial, desde el año 2010, aunque más adelante esa cobertura se ha ampliado. En UNAPEC, existe la oferta de asignaturas semipresenciales desde 2009 y en la actualidad abarca a más de cuatrocientos secciones de diferentes asignaturas; en cuanto a los programas de postgrado, en 2018 fueron desarrollados cuatro programas de maestría y en la actualidad cinco, en modalidad virtual exclusiva. En INTEC, se habían impartido dos programas de Maestría en Ingeniería Sísmo Resistente e Ingeniería de Estructura de forma virtual, con participación de 60 estudiantes de diferentes países de la región Latinoamericana y Caribe, en el 2015. En la UNPHU, en cambio, han sido los efectos de la pandemia los que han motivado la introducción de los programas virtuales y semipresenciales en estos dos últimos años, como se analiza en este informe.

13.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida.

En cuanto a las normas y orientaciones que se establecieron para la vuelta al campus, se debe indicar que las básicas y elementales fueron las de salud. En ese orden, se readecuaron las medidas sanitarias. En el caso del INTEC se actualizó el **Protocolo institucional de regreso a la presencialidad, versión 2 - de julio 2021**; donde se establecían los controles necesarios sobre tarjetas de vacunación, medidas de higiene, uso permanente de mascarilla, lavado de manos, entre otros. También se definieron medidas para el ingreso físico al campus y la permanencia, ingreso a las aulas, el uso de la biblioteca, laboratorios, prácticas en espacios abiertos y en locaciones exteriores, así como las prácticas para las carreras del Área de Ciencias de la Salud. Tanto al personal docente como a los estudiantes que estaban dispuestos a regresar a la

presencialidad se le requirió firmar un *Consentimiento Informado*, según el cual certificaba haber leído y comprendido las pautas indicadas en el *Protocolo* y su compromiso para cumplir con las normas de protección personal y de toda la comunidad.

No se dispone de evidencia de alguna normativa emanada del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT), como organismo rector de la educación superior, sobre las normas de regreso a la presencialidad, pero parece que no es casual que, en estas cuatro universidades se transformaron las aulas de docencia normal a aulas multimedia. Este paso significó, el equipamiento electrónicos y multimedia para permitir el desarrollo de clases híbridas sincrónicas, con dos grupos de estudiantes de manera simultánea, uno presente en aula con el docente y otro a distancia conectado de manera virtual. Los equipos tecnológicos comprendían: cámara para transmitir las explicaciones del docente y las intervenciones de los estudiantes presentes en aula, pantalla receptora para mantener la presencia de los estudiantes conectados de forma remota, con la posibilidad de interactuar directamente con el docente y los estudiantes presenciales; micrófono de alta densidad para transmitir los diálogos presenciales y remotos. Es decir, estos equipos podían asegurar la interacción del docente con estudiantes presentes en el aula y con otros estudiantes conectados de manera digital. Se planeó que hubiese rotación entre ambos grupos, cada semana a lo largo del periodo académico.

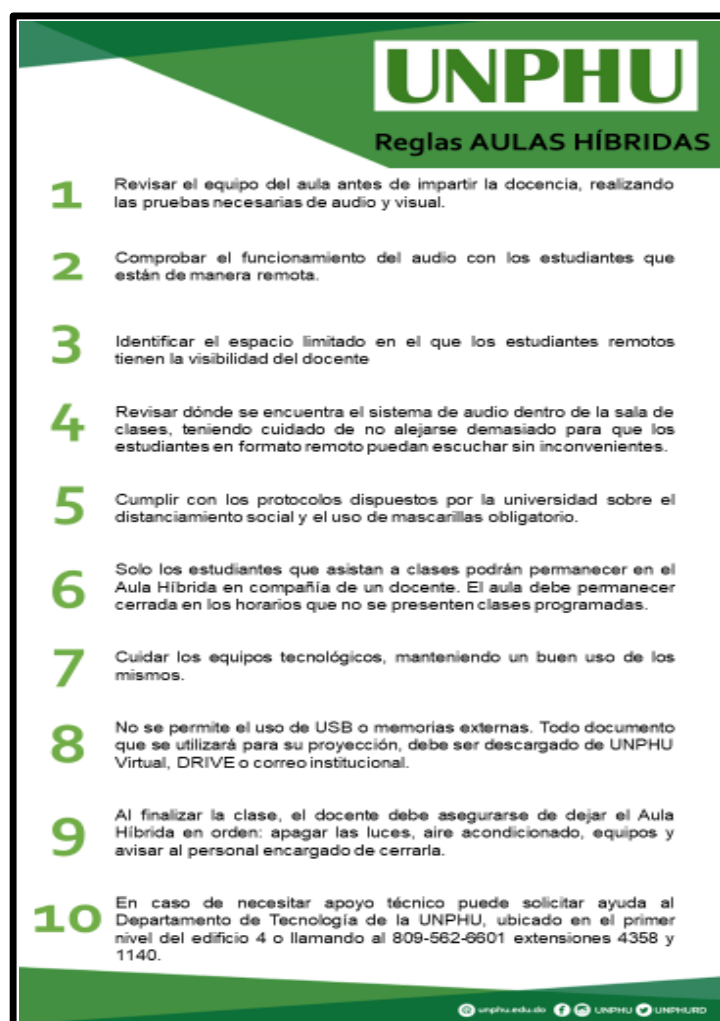
Gráfico 1: Dispositivos y servicios en el aula multimedia



Estas aulas debían funcionar con un aforo del 50% de su capacidad, para mantener el distanciamiento entre los estudiantes de 1.5 metros entre asientos. Se diseñaron instructivos y reglamentos para garantizar el funcionamiento de estos espacios. Aquellos docentes y estudiantes, que aún se consideraban en situación de riesgos, debían permanecer en sus hogares y continuar con el modelo de educación virtual exclusiva.

Este modelo requirió capacitación y entrenamientos para el personal docente, sobre el manejo tecnológico y el desarrollo de metodologías pedagógicas activas, así como la asignación de un soporte tecnológico, que pudiera rotar por las aulas. Esta capacitación incluyó, la entrega de material de apoyo creado por la Dirección de Recursos de Aprendizaje. Este instructivo partía de la definición de la modalidad híbrida o bimodal, además se incluía información sobre los tipos y uso de las metodologías activas, tanto para los grupos presenciales como para los virtuales. Además, se realizaron prácticas en las aulas previamente a la apertura de la docencia, verificando la congruencia entre los pasos recomendados por el manual y un correcto funcionamiento en la realidad. Como se observa en la imagen siguiente, el número de cursos

y participantes en UNAPEC, representa una muestra del activismo realizado por las IES preparando este momento.



En UNAPEC, se diseñó un *Reglamento para establecer los parámetros para la docencia virtual*, el cuál constituyó un punto de partida para el reglamento vigente en la actualidad. En el 2021, la universidad migró de la plataforma Moodle a Canvas. Para ello realizó un proceso de capacitación y acompañamiento a los docentes para el cambio de plataforma. La institución cuenta con un *Manual de Estilos para orientar en el diseño instruccional de las asignaturas*, el cual fue actualizado en ese mismo año. Este documento tomó las directrices de las políticas de UNAPEC, con el objetivo de regular los procesos de diseño e implementación de los programas semipresenciales y virtuales: Guía para el diseño y actualización de planes de estudio a distancia. (MESCYT, 2020), Libro de estilo de puesta en red de las asignaturas en UNAPEC, Reglamento para la docencia virtual y semipresencial en UNAPEC (REG-VC-1098), Reglamento Académico (REG-VC-0413), Modelo Educativo de Unapec (POL-VC-0213), y Reglamento Docente (REG-DO-0156)

Cuadro 1: Numero de cursos impartidos y docentes participantes, según periodos en UNAPEC 2019-2022

PERIODO ACADEMICO UNAPEC	NUMERO DE CURSOS	NUMERO DE DOCENTES
Julio 2019 - junio 2020	68	1,099
Julio 2020 - junio 2021	48	1,508
Julio 2021 - junio 2022	19	445
TOTALES	135	3,052

Fuente: Informe elaborado por UNAPEC para este informe 2022

El desarrollo de la modalidad semipresencial y presencialidad híbrida en UNIBE, implicó también que se dispusieron una serie de ajustes a los requerimientos de las áreas disciplinares, en el marco del modelo pedagógico institucional. A partir de los periodos académicos de 15 semanas calendario, se estableció una distribución de este tiempo en diez semanas de clases presenciales y cinco semanas de clases virtuales o a distancia, para la modalidad semipresencial. La participación en la modalidad virtual está predeterminada en el calendario académico de cada asignatura. En cambio, en la modalidad Presencial híbrida, el estudiante puede optar los tiempos de participación presencial en el salón de clases, y su participación a distancia (sincrónica), pues el docente está presente en el salón de clases a lo largo todo el periodo académico. Esta organización de la docencia en ambas modalidades le permite al estudiantado manejar su tiempo con cierta flexibilidad, incluso al personal docente el cual elabora su planilla pedagógica a partir de esa variabilidad.

Cuadro 2: Numero de asignaturas impartidas en modalidad híbrida en UNIBE, en sus dos modalidades. Periodos académicos del 2022.

PERIODO ACADEMICO UNIBE	ASIGNATURAS SEMIPRESENCIALES	ASIGNATURAS PRES/HIBRIDAS	TOTAL ASIGNATURAS COMP./HIBRIDAS
2022-1	184	288	472
2022-2	739	106	845
2022-3	38	4	42
TOTALES	961	398	1,359

Fuente: Cálculos propios en base a documentación de planificación académica de UNIBE 2022

En UNIBE, para la implementación del 'b-learning' el Decanato de Innovación Educativa (DIE) ha organizado su estructura tomando en cuenta los siguientes aspectos: El diseño instruccional y el "Coaching" o acompañamiento para docentes, la administración y programación de la plataforma y el diseño web. Se ha llevado a cabo un plan de capacitación continua para docentes en el manejo de aula virtual, diseñándose cursos y talleres que van desde planificación didáctica, introducción básica a la plataforma virtual hasta el uso avanzado de sus diferentes recursos y actividades (foro, cuestionarios, wikis, glosario, webinar, etc.); además de dar el consecuente seguimiento y efectuar la evaluación de todo el proceso y los agentes involucrados: docentes, estudiantes, departamentos que dan soporte y la misma plataforma virtual.

Cuadro 3: Número de profesores y de asignaturas (secciones) impartidas en la modalidad semipresencial. UNAPEC 2020-2022

PERIODO ACADÉMICO UNAPEC	NUMERO DE PROFESORES	NUMERO DE SECCIONES/ASIG.
Enero- abril 2020	293	637
Mayo - agosto 2020	320	650
Sept. - diciembre 2020	275	591
Enero- abril 2021	315	672
Mayo - agosto 2021	284	606
Sept. - diciembre 2021	527	1,304
Enero- abril 2022	310	579
Mayo - agosto 2022	369	721
TOTALES	2,693	5,760

Fuente: Informe elaborado por UNIBE para este informe 2022.

También en la UNPHU, la innovación del aula híbrida fue motivada en el período septiembre-diciembre 2021, mediante comunicación de la Vicerrectoría Académica de la UNPHU: “El modelo de docencia híbrida será impartido en salones equipados con recursos tecnológicos y multimedia para garantizar que cada clase se pueda ofrecer de manera simultánea. De esta manera, una parte de los estudiantes recibe docencia presencial junto al docente dentro del campus universitario, mientras que el resto asiste de manera remota y en vivo a través de la plataforma virtual”. La propuesta de modalidad híbrida fue establecida en articulación y relación con las modalidades presencial y virtual, resignificadas como un abanico de experiencias de aprendizaje, de acuerdo con sus respectivos alcances y características.

Cuadro 4: Número de asignaturas, secciones y de estudiantes que participaron del modelo híbrido o semipresencial, por periodos académicos, UNPHU, 2021-2022

PERIODO ACADEMICO	NUMERO ASIGNATURAS*	NUMERO DE SECCIONES	NUMERO DE ESTUDIANTES	
			PRESENCIALES	VIRTUALES
Sept.-dic. 2021	7	16	99	193
Ene-abril 2022	7	12	79	127
Mayo-agost. 2022	1	4	15	31
Sept.-dic. 2022	1	5	142	75
TOTALES	16	37	335	426

(*) Estas asignaturas en modalidad híbrida corresponden al ciclo básico.

Fuente: Comisión de horarios UNPHU. Datos preliminares.

La UNPHU también asumió el modelo bimodal o híbrido (presencial y virtual), lo cual implicó realizar reajustes a las aulas, definir reglas o normas básicas de gestión del espacio, que permitiera la convivencia presencial y remota de manera sincrónica, de una misma clase dividida en dos grupos de estudiantes, unidos por un mismo propósito de aprendizaje. Al inicio de la experiencia, los docentes participaron en talleres de inducción, con dos sesiones de tres horas cada una, en los cuales modelaron la propia práctica del formato híbrido. También se revisitaron técnicas de las pedagogías activas y los softwares que pueden apoyarlas.

Otro aspecto nodal en esta nueva modalidad educativa, fueron los aspectos referidos a la evaluación de los procesos de enseñanza aprendizaje, en cuyo caso se alentó a los docentes

al empleo de las rubricas y consignas, para establecer los parámetros de evaluación previamente y obtener resultados más consistentes y objetivos. Este proceso forma parte de otros mecanismos de aseguramiento de la calidad, mediante la supervisión permanente de las aulas virtuales, donde se establecen los lineamientos a seguir, como comenta UNIBE.

Sin embargo, es correcto indicar que, en los periodos académicos más recientes, cuando la presencialidad en las universidades ya es casi normal, las actividades virtuales exclusivas e híbridas han venido disminuyendo significativamente. Como expone UNIBE en su informe, actualmente las actividades curriculares presenciales se han incrementado, permaneciendo solamente el 18% de las secciones en modalidad virtual, llegando a un 25% con las asignaturas semipresenciales, como se aprecia en la Tabla 2, presentada más arriba.

13.3 Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida. Ventajas e inconvenientes detectados.

De acuerdo con los resultados de la *Encuesta de apreciación de las clases virtuales*, aplicada al estudiantado del INTEC, al final del trimestre Febrero-abril 2022¹², las plataformas y aplicaciones más utilizadas por el estudiantado del INTEC para recibir las clases virtuales, presenciales o semipresenciales, son las siguientes: las plataformas Moodle (92.3%), Google classroom (11.0%) y Edmod (7.5%). Las plataformas de comunicación principales son: Zoom para el 90.1%, seguido de Teams en el 58.7%, Google Meet en el 26.3% y Slack en un mínimo 4.7%. Y las aplicaciones más utilizadas son, el WhatsApp (93.4%), Skipp (4.0%) y otra (3.5%). Consideramos, que estos resultados no difieren significativamente con los que se pueden obtener de las otras IES que integran este informe.

Las **principales ventajas** que han manifestado las distintas IES, respecto a la implementación de la enseñanza híbrida, como se indica a continuación.

En primer lugar, el despliegue y uso de medios tecnológicos:

- Mayor utilización de las herramientas TIC. Las aulas están equipadas con distintas herramientas y medios educativos.
- Se aprovechan todas las herramientas tecnológicas disponibles. Se realiza un uso intencionado de las tecnologías en las instituciones.
- Una gran cantidad de herramientas tecnológicas sirven de soporte para reforzar los encuentros presenciales.
- La integración de diversos recursos audiovisuales, entre otros.

Otras valoraciones positivas se refieren al proceso enseñanza-aprendizaje como tal, al modelo educativo:

- Permite la flexibilidad de la enseñanza, con múltiples e innovadoras actividades,
- Contribuye a renovar el modelo educativo y ajustar los procesos académicos a la demanda actual
- Para el personal docente es una oportunidad para innovar en el proceso enseñanza-aprendizaje
- Se pueden identificar mejor las necesidades individuales del alumnado
- Mejor aprovechamiento de las clases

¹² Esta encuesta es aplicada de forma sistemática al estudiantado, y es enviada a toda la población del estudiantado, mostrando una tasa de respuesta del 7.6 por ciento, con una representación de todas las áreas académicas.

- Se brinda retroalimentación instantánea y calificación de las actividades orientadas.
- Recursos adecuados y actividades que propicien el aprendizaje,
- Optimización y mejor manejo del tiempo / Menos distracción

Se reconoce los beneficios que ofrece esta modalidad al personal docente:

- Los tutores disfrutan las múltiples ventajas que ofrecen estos recursos: calificación automática, trabajar desde casa, mayor conocimiento de las necesidades grupales e individuales
- Los docentes cuentan con medios para brindar retroalimentación oportuna a los estudiantes conectados en línea, haciendo comentarios durante el transcurso de las clases y así mejorar su desempeño,
- Apoyar necesidades individuales de aprendizaje, resolver dudas específicas y generar otras que promueven la investigación.
- La modalidad híbrida refleja el interés docente por elevar sus competencias profesionales e incorporar nuevas estrategias, como retos y desafíos.
- La habilidad mostrada por los docentes en el manejo de los recursos utilizados, así como su motivación durante el desarrollo de las clases, se refleja en el nivel de participación del estudiantado.
- Más economía para los estudiantes y el docente, reducción de costos. (Ahorro gastos por pagos de pasaje y combustible)

Respecto al estudiantado:

- Mayor autonomía del estudiante y más interacción entre iguales
- La modalidad híbrida favorece la integración de estudiantes que presentan dificultad para cursar sus estudios presencialmente en el campus universitario, por lo que los docentes de esta modalidad consideran que debe mantenerse.

Otros aspectos más generales:

- Contribuye a un mejor aprovechamiento del espacio físico en la universidad (libera aulas).
- Se cuida el medio ambiente, debido al poco uso de papel, ya que todos los documentos están en línea.

Sin embargo, en todos los espacios también se anotaron **las dificultades presentadas por este modelo híbrido**, sus limitaciones o inconvenientes en las distintas IES refieren, y en los componentes principales de esta propuesta, como se cita a continuación.

En el orden tecnológico:

- Limitaciones de conectividad (internet), las situaciones específicas refieren a mala conexión, carencia de internet.
- Falta de energía eléctrica, por las interrupciones del servicio eléctrico.
- Falta de computador, micrófonos, cámaras, el hecho de estudiar a través del celular, etc.
- Falta de conocimiento de las plataformas de comunicación, como Teams, Canvas, dificultades con el uso del aula virtual, etc.
- Problemas técnicos, uso de cámaras, micrófonos e iluminación adecuada
- Falta de entrenamiento sobre el uso del entorno utilizado, ya sea aula virtual, herramientas tecnológicas, uso de redes sociales, wikis u otros.
- Insuficiente presencia de apoyo en el entorno virtual, que dificulta una tutoría adecuada, respondiendo oportunamente a las inquietudes del grupo
- Dada la naturaleza de los recursos TIC utilizados, existen limitaciones para poder mantener una interacción óptima y permanente entre docentes y estudiantes,

cuando reciben docencia virtual (a veces, imposibilidad de que el docente vea a los estudiantes en línea, al usar la cámara o el proyector; problemas de audio).

- La interacción entre los alumnos que participan en línea y los que se encuentran de manera presencial puede ser muy limitada o nula. A pesar de que el docente interactúe con ambos, se refleja a veces como si se tratara de un trabajo con dos grupos diferentes, lo que dificulta el aprendizaje colaborativo, con el agravante de que los estudiantes presenciales son más visibles y pueden monopolizar más el uso de la palabra.
- A pesar de que la planificación de actividades y asignaciones esté equilibrada, en relación con el tiempo de que se dispone, las dificultades técnicas que tienen lugar durante el desarrollo de las clases limitan el desarrollo de lo planificado.

Respecto al personal docente:

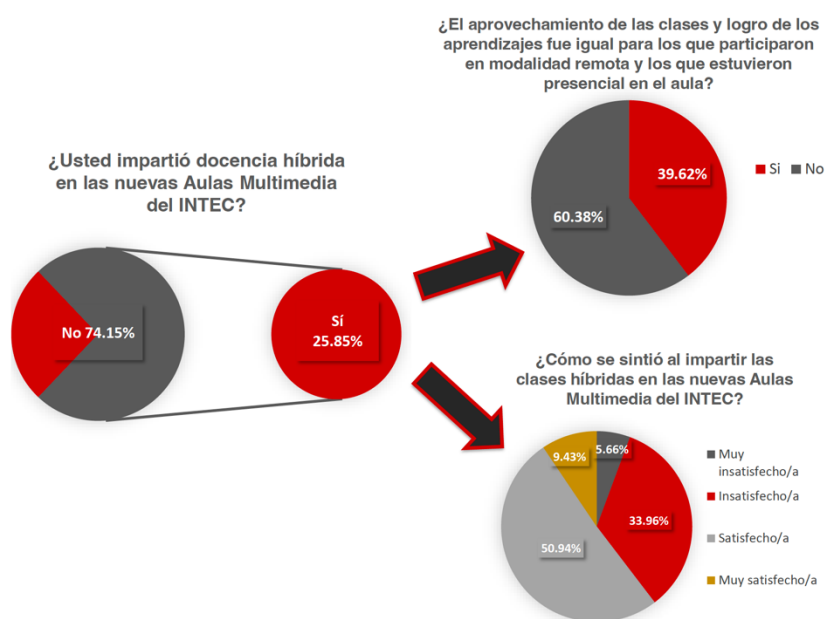
- Los docentes no están preparados para la transición a modalidad virtual.
- Ausencia de métodos motivadores en los docentes para la modalidad virtual
- Los docentes no proporcionan los materiales adecuados para la enseñanza.
- La modalidad de aulas híbridas sincrónicas requiere docentes que puedan ser progresivamente competentes en un enfoque metodológico innovador, con relación al aprovechamiento de los recursos TIC con dos audiencias diferentes y a la capacidad para diversificar sus estrategias.
- Ausencia de un diseño instruccional, no contar con una planificación docente acorde a la modalidad que se está impartiendo, escogencia de recursos adecuados y diseño de actividades pertinentes.
- Falta de estrategias activas de enseñanza que motiven la participación e interacción, que sean atractivas para los alumnos.

En cuanto al estudiantado:

- Los estudiantes no administran y organizan el tiempo
- Sobrecarga de trabajo en los estudiantes, desde el punto de vista de los materiales a estudiar, de las actividades a realizar y del tiempo de entrega de las asignaciones.
- Limitaciones en la asistencia de estudiantes en línea, debido a falta de conectividad o de energía eléctrica.
- Algunas situaciones en los hogares (falta de espacios, ruidos, entre otros)

En cuanto a la perspectiva de la enseñanza con modalidad híbrida, en el apartado anterior se indicó, que ha habido una reducción en el uso de esta modalidad de enseñanza, pues una vez las restricciones de la pandemia ha venido cediendo y las clases presenciales aumentan, como se mostró en el caso de UNIBE, se produjo una reducción del número de asignaturas impartidas en esta modalidad. También en el caso de INTEC, la proporción docentes que implemento las clases híbridas apenas representa el 25.8% del personal docente en total, como se muestra en el gráfico a continuación, lo que parece indicar que las clases híbridas, al menos de la forma en que se impartieron, no representaron un atractivo para el personal docente.

Gráfico 2: Porcentajes de impartición de clases híbridas.



Según la *Encuesta de satisfacción aplicada al personal docente* del INTEC, de las distintas modalidades de enseñanza, ya sea la modalidad virtual, híbridas o semipresencial y presencial, la de mayor satisfacción corresponde a la modalidad presencial, seguida de las clases virtuales, y **en menor proporción se atribuye a las clases híbridas**. Sin embargo, para quienes están satisfechos con esta modalidad de las clases híbridas, se refiere que estas tienen mayor calidad (27.86%); otros indican que se consigue un mejor aprendizaje (27.00%); mientras otros expresaron que, le gustaba más (19.70%). También expresaron que se aprovecha más el tiempo (15.76%), se explica mejor (18.00%); mientras otros docentes identifican una mejor interacción con el estudiantado (15.76%), y menos distracción (8.87%)

Sin embargo, la vuelta al campus de quienes podían reintegrarse recibió una alta valoración por la comunidad académica. La ventaja principal fue la posibilidad de volver a las aulas, recuperar la magia de las relaciones sociales más próximas después de tanto distanciamiento, de reencontrarse como compañeros y compañeras de clases, interactuar directamente con el personal docente sin la mediación de las cámaras y los teléfonos.

13.4. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza híbrida. Retos y problemáticas para la gestión.

Aunque la Encuesta de valoración de los docentes del INTEC sobre sus experiencias, no es representativa de los docentes de las demás universidades citadas en este informe; a falta de otras fuentes de primera mano, resulta válido incluir otros resultados de la misma. Según esta fuente, a la pregunta al personal docente, si le gustaría continuar impartiendo sus clases en la modalidad virtual, casi la totalidad (90%) respondió afirmativamente. En cambio, cuando se cuestionó si le interesaba la modalidad híbrida, sólo el 25.9% respondió afirmativamente. Es válido precisar, que la mayoría del personal docente (74.2%), no implementó esta modalidad de enseñanza en el periodo de transición de la virtualidad a la presencialidad. Estos resultados hacen suponer, que el personal docente no se sintió cómodo al realizar la docencia híbrida, o

posiblemente no hubo una aceptación generalizada hacia este modelo de enseñanza debido a la complejidad tecnológica del modelo.

Respecto a la valoración de los docentes, sobre el aprovechamiento de las clases y el logro de los aprendizajes de si fue igual para quienes participaron en modalidad remota y los que tuvieron clases presenciales, la mayoría o el 60.38% respondió un no rotundo, y solo 39.62 respondió afirmativamente. En cuanto al nivel de satisfacción que le produjo el impartir clases híbridas en las nuevas aulas multimedia, la mayoría o 60.37% respondió sentirse Muy satisfecho y Satisfecho, en cambio el 39.62% se sintió insatisfecho y muy insatisfecho.

El nivel de satisfacción con los recursos tecnológicos de las aulas multimedia fue positiva para la mayoría (64.15%) y negativa para más de un tercio de los docentes (35.85%). Ese alto nivel de respuestas negativas parece haber estado asociado al funcionamiento de los dispositivos que conforman el aula multimedia: audio, cámara, internet-cable, bocinas, entre otros; pues más de dos tercios o el 69.81% valoró esta calidad como Buena y Excelente; en cambio una cantidad inferior, 30.19% los considera pobre y muy pobre. Este bajo nivel de participación en la docencia híbrida, parece estar asociado al uso del aula multimedia para clases sincrónicas y asincrónicas simultáneas, es decir el uso de tecnología con la necesidad de sincronizar diversos equipos y llevar al mismo tiempo la docencia.

En esta experiencia híbrida o 'b-learning', una proporción importante de docentes, casi una cuarta parte del total (23.53%), indicó que no tuvo ninguna limitación, lo cual es positivo para el modelo. En cambio, el porcentaje restante, más de tres cuartas partes reconocieron distintas restricciones, de las cuales la mayoría parecen estar asociados a problemas técnicos, como la falta de personal de apoyo o soporte técnico (33.82%); otros indicaron dificultades técnicas sin especificar (19.12%), y además otra proporción expresó que no sabía cómo conectar los equipos (7.35%), lo cual se suma al anterior. Por otra parte, otros profesores refieren dificultad con estudiantes por inasistencia presencial cuando le correspondía la presencia en aula (16.18%), incrementando la proporción de estudiantes conectados y dejando vacíos los lugares del grupo presencial, fracturándose la logística prevista.

En ese mismo orden, UNAPEC reconoce que, la modalidad de enseñanza híbrida, ha logrado ganar espacios, facilitando una educación con mayor calidad, flexibilidad e inclusión; por tanto, se reconoce la necesidad de avanzar en ese sentido, propiciando experiencias centradas en el estudiante, individualizadas, relevantes y atractivas, y que generen aprendizajes y habilidades que se mantengan a lo largo de la vida.

Entre los retos pendientes, se ubican las desigualdades económicas y sociales para lograr la transformación digital necesaria para asumir este modelo en el país. El diseño de estrategias tecnológicas para la enseñanza y aprendizaje más motivador y efectivo. Lograr el abordaje pedagógico de esta enseñanza, guiado por modelos actualizados y centrados en el estudiante. Fortalecer las competencias digitales de docentes y estudiantes.

La Universidad Iberoamericana (UNIBE), haciendo algo de historia cuenta la emergencia del Modelo UNIBE Virtual (MUV) en 2020. Este modelo ampara en la gestión de diferentes instancias de la universidad, desde la Vicerrectoría Académica, a la que está adscrito el Decanato de Innovación Educativa, quien apoya en el fortalecimiento de la estructura y establecimiento de líneas estratégicas y la cogestión requerida en dicho Decanato, en el marco del plan estratégico institucional y la filosofía de UNIBE. La Dirección de cada Escuela y el Decanato de Innovación Educativa participan llevando un rol de supervisión y de acompañamiento dirigido a estudiantes y docentes, velando por el cumplimiento de los lineamientos y políticas de la universidad sobre la educación virtual con la intención de anticipar y resolver los principales desafíos, en los que cabe destacar:

- El estudiante en esta modalidad debe estar más empoderado de su proceso pedagógico, debe ser copartícipe hacia una experiencia en la que tiene mayor responsabilidad y manejo de sus aprendizajes; interactúa con más y mejores herramientas tecnológicas para realizar sus trabajos en su aula virtual.
- La interacción entre tutores-estudiantes, y estudiantes entre sí, debe realizarse a través de los canales institucionales -en nuestro caso UNIBE Campus Virtual-
- Los profesores - tutores deben contar con el entrenamiento tecnológico y pedagógico para publicar documentos en cualquier formato texto (.doc .pdf, html, videos, entre otros), administrar debates, crear grupos de estudiantes, preparar actividades de evaluación formativas y compartir enlaces hacia recursos didácticos disponibles en el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación [CRAI] u otros debidamente curados.
- Contar con una planificación acorde a la modalidad en que se impartirá la asignatura, previo al inicio del semestre los docentes crean y/o actualizan la planilla pedagógica, basada en el sílabo de la asignatura, la misma incluye la descripción y organización temporal del desglose de las actividades pedagógicas y de evaluación, así como los recursos y entornos en función de los temas y contenidos a desarrollar.
- Ejecutar lo planificado, a través de la implementación de metodologías activas de enseñanza -proyectos, casos, retos de la vida real- que tienen la capacidad de provocar, interrogar y guiar actividades generadoras de aprendizajes significativos.
- Desarrollar mejores formas de participación, la reflexión y el pensamiento crítico promotoras de una experiencia transformadora en el estudiante y conducentes al desarrollo de competencias.
- Disponer de un sistema de aseguramiento de la calidad en la enseñanza virtual.
- Diseñar y ajustar el proceso de supervisión de aulas virtuales, el cual valide los aspectos relativos a la planificación, ejecución de la docencia y uso adecuado de los medios y los recursos.

Mientras, la UNPHU, complementa un listado de retos, los cuales vienen a complementar los ya presentados, y son los siguientes:

- Los sistemas de registro académico necesitan evolucionar para acoger la modalidad híbrida, de manera singular y diferenciada de la oferta presencial o virtual, de forma que el estudiante que se matricule en asignaturas bajo esta modalidad asuma que trabajará bajo la metodología que implica.
- La formación del profesorado universitario necesita identificar y construir una didáctica específica de la enseñanza y el aprendizaje bajo modalidad híbrida, a fin de optimizar e impulsar todas sus potencialidades.
- La flexibilidad intrínseca a la modalidad híbrida debe contribuir a seguir reconvirtiendo el rol docente, a fin de que las metodologías expositivas pierdan peso en relación con actividades prácticas que promuevan el debate crítico conceptual y valórico, así como el modelaje de destrezas profesionalizantes.
- El estudiante conectado remotamente debe percibir que su nivel de aprovechamiento y aprendizaje en la asignatura, así como sus oportunidades de participaciones significativas, son equivalentes a las que disponen los estudiantes que reciben la asignatura de manera presencial.
- Es necesario sistematizar las evaluaciones de los aprendizajes desarrollados bajo modalidad híbrida, tanto para estudiantes presenciales como aquellos que participan remotamente, a fin de obtener conclusiones que orienten posibles pautas de mejora.
- Como todo ámbito especializado de gestión académica, es importante contar con una coordinación específica que ofrezca seguimiento sistemático al desarrollo de las clases

híbridas, a fin de propiciar los resultados pedagógicos esperados, identificando las fortalezas y oportunidades que permitan mejorar la experiencia del docente y de los estudiantes.

- Las aulas híbridas requieren adaptaciones planificadas del espacio físico tradicional mediante un equipamiento TIC ad hoc, que optimice las posibilidades metodológicas de esta modalidad y eviten dificultades técnicas: instalación del número necesario de cámaras y micrófonos para favorecer interacciones; adecuar la acústica de las aulas para garantizar una audición correcta, etc.
- Específicamente, es necesario configurar los equipos TIC para que el docente tenga la opción de expandir la pantalla de su PC, proyectar o usar la cámara en la pizarra, y a la vez disponer del monitor para la videoconferencia de los alumnos que están en línea. Esto le dará más libertad para interactuar con los dos grupos simultáneamente.

El proceso de enseñanza aprendizaje en las diversas modalidades, en especial aquellas con un componente virtual, semipresencial y presencial híbrida requiere diseñar y organizar actividades formativas que estimulen el pensamiento crítico. Para ello, se hace necesario la utilización de metodologías activas para la enseñanza y la incorporación de sistemas de evaluación de los aprendizajes los cuales permitan la mejora continua, teniendo como apoyo las herramientas tecnológicas institucionales, Cabe, al respecto, definir un modelo pedagógico, esto es explicitar de qué forma van a ser trabajadas las dimensiones: contenidos, procesamiento pedagógico, tutoría virtual y recursos tecnológicos (Villar, 2005).

13.5. Algunas experiencias de interés.

Los casos presentados por estas universidades son tres: El primero corresponde a UNIBE, se trata de un proceso de enseñanza -aprendizaje

13.5.1. La Universidad Iberoamericana (UNIBE).

En la 11na Jornada de Innovación Educativa Unibe 2022 se presentó la ponencia *Modalidad presencial híbrida: la experiencia de enseñar-aprender Química*, a cargo del profesor José Muñoz Montero del Ciclo de Estudios Generales.

La actividad curricular exitosa presentada fue Química Orgánica II, impartida en el semestre 2022-2 en modalidad presencial híbrida (presencial con transmisión simultánea). Los encuentros sincrónicos y/o presenciales con los estudiantes eran de dos horas y una hora asincrónica en la que ellos, a partir de videos compartidos en el canal de YouTube Muñoz Tutoriales, colgados en la plataforma de UNIBE, eran invitados a continuar con la autogestión de sus aprendizajes.

Los recursos eran colocados en la plataforma virtual días antes de la clase para que los estudiantes compartieran sobre los conocimientos adquiridos y generar así, lluvia de ideas del contenido a discutir, como una idea de combinación de conocimientos previos con los adquiridos en clase. En las clases asincrónicas se desarrollaron experimentos de laboratorio adaptados a trabajos en casa (con materiales en casa, videotutoriales y simuladores), en los que se formaban grupos para incentivar el trabajo colaborativo y autodidacta, el estudiante debía construir conocimientos con el uso de herramientas suministradas por el profesor (clase invertida). Se motiva al estudiante a la creación de videos que posteriormente deben subir a

YouTube como evidencia de la realización de los experimentos en los que ellos deben aparecer explicando sus hallazgos y conclusiones.

Se utilizaron actividades enfocadas en la construcción del aprendizaje, como ABP, en el que los estudiantes debían plantear soluciones interdisciplinarias a problemáticas provenientes del área de la salud, como el estudio de caso relacionado con Diabetes, donde había que indagar con especialistas del área de la medicina, biología y química. En cada encuentro programado de la clase se utilizaba la cámara de un celular como web-cam. Se propiciaba un encuentro interactivo entre el profesor y los estudiantes, para mantener atentos a quienes participan en modalidad virtual.

Fortalezas encontradas: 1- En esta actividad curricular, el estudiante muestra mucha motivación porque las clases se utiliza pizarra, no presentaciones en PowerPoint. 2- La creación de videotutoriales para el aprendizaje activo de los estudiantes.

Oportunidades de mejora: 1- Las cámaras utilizadas en las aulas deben estar más cerca de la pizarra para que estas no tengan que hacer zoom, provocando pérdida de calidad de imagen. 2- La calidad de la videoconferencia se puede mejorar con mayor iluminación en la pizarra. 3- Las aulas para modalidad presencial-híbrida deben ser con aire acondicionado silencioso, para no afectar el audio de la videoconferencia

13.5.2. La Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU).

Caso: Docencia híbrida de la asignatura Psicología General, PSI-102.
Docente: Hamlet Arias. Escuela universitaria de Psicología.
Períodos académicos: Septiembre-diciembre 2021 / Enero-abril 2022
Descripción general de la experiencia docente bajo modalidad híbrida

Algunas cuestiones a destacar:

Espacio aula: "...se adaptaron aulas regulares, colocando una cámara unidireccional orientada hacia el docente, conectada a una PC y simultáneamente a un televisor..." "...el docente puede olvidarse sin querer de que tiene un grupo conectado en línea".

Características del grupo: "...recibí un grupo de 42 estudiantes, entre presencial y virtual (el grupo mayor que tuve)... aunque no estaban todos juntos físicamente, sí estaban ahí para atenderlos..."; "hubo gran cohesión entre estudiantes presenciales y virtuales..." "su rendimiento fue bueno... incluso el único estudiante que exoneré de examen final fue uno virtual"; "la buena interacción entre estudiantes presenciales y virtuales motivó que en alguna presentación algunos virtuales participaran un día específico en el aula presencial"; "hubo estudiantes que combinaron su participación presencial y virtual en diferentes días".

Metodología específica de la asignatura:

- *Estrategias presenciales:* "...fui seleccionado por mi experiencia con las TIC y mi dinamismo con los grupos de estudiantes, especialmente los de nuevo ingreso"; "el docente debe tener un buen manejo del grupo... orientar el respeto a los turnos; hablar alto y motivar que se hable igualmente alto... para involucrar también a las personas en línea"; "un aula híbrida requiere más planificación que un programa solo presencial o solo virtual"; "necesité dinámicas de interacción entre los dos grupos... tuve que buscar más dinámicas de juegos virtuales y aprender a utilizarlas ... las había aplicado con finalidad de evaluación directa, pero ahora las necesité también

para la recreación e interacción grupal”; “...desarrollé estrategias de distensión y cohesión grupal incluso en los exámenes, que todos debían tomar presencialmente”; “se fortaleció la estrategia de repasos para que ningún estudiante quedara rezagado”.

- *Estrategias apoyadas en TIC:* “los temas de las presentaciones se seleccionaron a través de un concurso giratorio, y les encantó, porque yo no decidí quién presentaba en cada tema... sucedió que coincidieron para presentar, en un mismo grupo, estudiantes presenciales y virtuales”; “realizamos un cinefórum, sobre una película proyectada en la pantalla para ambos grupos, y luego interactuamos simultáneamente entre el grupo presencial y el grupo virtual donde interactuamos simultáneamente participantes presenciales y virtuales a través de los comentarios a la película visibles en la pantalla...”

En relación con la experiencia previa de docencia (presencial o virtual):

- *Fortalezas y aportes de la docencia bajo la modalidad híbrida:* “de toda la docencia que he llevado a cabo en la universidad esta ha sido la más enriquecedora y fui muy bien evaluado por los estudiantes”; “tener experiencia previa de las modalidades presencial y virtual me ayudó mucho a desempeñarme en la experiencia híbrida”; “...brinda la oportunidad de que buenos estudiantes, a pesar de realidades de su vida que se les dificultan, estudien en la universidad”.
- *Limitaciones y aspectos a mejorar bajo la modalidad híbrida.* “a veces, a nivel tecnológico no funcionó el proceso como yo esperaba, por ejemplo, por la conectividad, y se podía perder el hilo de la clase, por lo que el grupo presencial tuvo que escuchar lo mismo dos veces al repetirlo al grupo virtual”; “los estudiantes en línea no recordaban siempre solicitar turno (que tiene señal auditiva) para participar, lo cual me obligó a estar permanentemente revisando el chat de la sesión, donde sí participaban”; “...los estudiantes en línea que participan poco son los más olvidables por el docente en esta modalidad”.

13.5.3. La Universidad Acción Pro-Educación y Cultura (UNAPEC).

Caso: Asignatura análisis de oportunidades negocios mercado Asia, Medio Oriente y África. NEG 145-82107.

Descripción general: Experiencia docente bajo modalidad híbrida

Una experiencia interesante es la asignatura Análisis Oportunidades de Negocios Mercados Asia, Medio Oriente y África. Neg145- 82107, que es ofertada desde el 2019 y que en los primeros grupos fue ofrecida desde Israel, como la primera asignatura 100% virtual de grado. Se impartía con las plataformas Microsoft Teams y Moodle. Luego de la migración del entorno virtual se comenzó a utilizar CANVAS. Hasta ese momento la herramienta de Microsoft Teams solo se utilizaba para reuniones administrativas y para aplicarla en la docencia se realizaron algunas pruebas desde la Dirección de gestión, Desarrollo y Capacitación Docente juntamente con el departamento de TI. Para luego utilizar esta vía para conectar a los estudiantes con el docente en el extranjero.

Para orientar a los estudiantes se enviaron avisos por correo con los detalles de la modalidad de enseñanza, fecha, hora y enlace de la reunión en Teams. En esta experiencia, se comenzó a utilizar la herramienta Microsoft Stream para grabar las reuniones de clase y estos enlaces se

enviaban por correo a los estudiantes. Estos videos constituían parte de los materiales de la asignatura. A partir de esta experiencia se decide capacitar a los docentes en esta herramienta, impulsando los talleres sobre Microsoft Teams.

Dentro de los objetivos generales, de este programa tenemos:

- Identificar los campos de comercialización donde deba establecer estrategias de mercado para la realización de los trabajos.
- Analizar las variables a tomar en cuenta para la elaboración de las estrategias.
- Reconocer la importancia del establecimiento de estrategias que permitan desarrollar un buen desempeño en el campo de la comercialización internacional.

Durante el desarrollo de la asignatura Neg-145, se presentaron las terminologías utilizadas y los principales actores que se mueven en el ámbito de análisis de oportunidades de Asia, Oriente Medio y África. Estudiar las características principales, participando al mismo tiempo en reflexiones sobre la influencia de la cultura, el ambiente de negocios y la productividad en esos países.

Las estrategias generales para la competitividad internacional tratan todas las variables de la mezcla de marketing, donde debe abordarse lo siguiente: Política y planificación del producto, Análisis del mercado internacional, Estrategias de publicidad y promociones internacionales, Canales de distribución internacional, Estrategias de precios en los mercados internacionales, Procedimientos de exportación, y Estrategias de la administración del personal de ventas en el exterior. Luego del primer cuatrimestre de impartirse esta asignatura, se obtuvo una evaluación muy positiva por parte del estudiantado.

13.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la organización y gestión institucional de la enseñanza híbrida.

En general, el aprendizaje híbrido constituye una opción adecuada de aprendizaje, centrada en el estudiante, que contribuye a preparar a los mismos en la sociedad actual, en un mundo interconectado, donde los conocimientos se actualizan constantemente y la tecnología avanza cada día. Es necesario considerar que esta modalidad de enseñanza la cual ha cobrado vigencia en la educación moderna debe fortalecerse con una pedagogía que enriquezca el aprendizaje de los estudiantes y los sitúe como protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Considerando que la modalidad híbrida o 'b-learning' o blended learning se implementó en la educación superior en el país, como una estrategia de regreso a la presencialidad después de varios trimestres de docencia completamente virtual, la misma supuso un fuerte desafío para el personal docente; considerando que una proporción significativa de este personal está compuesta por migrantes digitales, que pueden manejar un equipo a la vez, pero no varios equipos de forma simultánea y al mismo tiempo impartir la docencia y atender las inquietudes del estudiantado en línea. La presencia del soporte técnico deberá estar garantizado en una experiencia como esta, y es esta experiencia posiblemente la que contribuye a tan baja preferencia del profesorado por la modalidad híbrida.

UNAPEC reconoce la necesidad de continuar capacitando a los profesores para que puedan utilizar con mayor eficiencia las tecnologías de comunicación e información. Formar a los

docentes en el manejo de estrategias y la creatividad para lograr una educación inclusiva que no dependa del avance en la infraestructura tecnológica.

Del mismo modo, desde el INTEC también se asume la capacitación del personal docente, pues la combinación de diversas tecnologías ha limitado las experiencias del personal docente, el cual no dispone de las experiencias necesarias para realizar los procesos de forma exitosa. Hay que considerar que, en el equipo docente aún permanecen muchas personas migrantes digitales, y que el manejo de la tecnología con cierta complejidad puede causarle frustración y fatiga.

Aun cuando se busca reunir experiencia de la modalidad híbrida de manera exclusiva, las IES en el país están en proceso de desarrollar la modalidad virtual, de ampliar y cualificar esta modalidad. Es posible que, a futuro se irá configurando la enseñanza híbrida, que al regresar a la presencialidad total en el campus se ha minimizado.

Desde la Universidad Iberoamericana indican su apuesta a la continuidad de la enseñanza en las modalidades semipresencial y presencial híbrida, ya que estas modalidades traen consigo retos para la docencia y reorganización en términos institucionales. Estos retos apuntan hacia nuevos aprendizajes que impactan el diseño instruccional de las asignaturas –su planificación y ejecución-, al trabajo metodológico y de evaluación en cuanto a la docencia, autogestión de parte de los estudiantes y reorganización logística para las áreas institucionales involucradas.

En la planificación y la ejecución de las asignaturas, particularmente en aspectos metodológicos y evaluativos se debe prever estrategias en las que se promueva la participación activa de tanto, los estudiantes en el aula física y en espacio virtual; la cual representa un reto para el docente la disposición de atención y de mantener a ambos grupos de estudiantes motivados/as, sobre todo a quienes estén conectados/as, dado que pueden presentar dificultades con su conectividad. Se entiende como esencial la formación docente tanto en lo pedagógico como en el uso de los equipos tecnológicos dispuestos en el aula física.

La autogestión en los/as estudiantes: se convierte en un reto, tanto la gestión del tiempo, participación de aquellos que están conectados/as, la integración en grupos de trabajo de los estudiantes en ambas modalidades, aunque esto también dependerá de la pericia del rol docente.

En cuanto a la organización logística a nivel institucional, la modalidad presencial híbrida implica una partida importante del presupuesto por el equipamiento y mantenimiento de estas aulas, la identificación de las asignaturas que podrán prestarse para esta modalidad, la selección de los/as docentes que logren reajustarse a este proceso y que hayan sido debidamente formados y en la disponibilidad del personal técnico a disposición permanente para brindar soporte oportuno ante eventualidades durante el desarrollo de las clases.

La plena consolidación de la enseñanza híbrida requiere, como en el caso de la enseñanza a distancia bajo modalidad virtual, que las universidades asuman la organización y actualización de repositorios permanentes de guías y materiales de apoyo para los estudiantes, para el desarrollo de los contenidos y aprendizajes esperados en cada asignatura.

La maduración de este modelo emergente de pedagogía universitaria demandará definir los roles a desempeñar por parte de los docentes y de los estudiantes, utilizando las aulas híbridas como recurso.

En este sentido, el incremento de roles participativos en los estudiantes deberá incluir la figura de un estudiante ayudante que apoye al docente a registrar y atender las preguntas, pudiendo moderar los diálogos.

La integración metodológica que requiere el modelo de aulas híbridas demanda, con apoyo de las TIC, definir un modelo (tipo “retransmisión en vivo”) en el que todo lo que realice el docente de manera presencial sea efectivamente seguido por el estudiante conectado en línea, y que este pueda interactuar sincrónicamente con el resto de sus compañeros.

Las aulas híbridas fortalecerán su horizonte de sentido y desarrollo en la medida en que sigan impulsando que el acceso a la educación superior se incremente, para aquellos estudiantes con dificultades para participar presencialmente y que desean sin embargo vivir la experiencia de la comunidad universitaria.

13.7. Referencias.

- Bautista, G.; Borges F. y Forés, A. (2006). Didáctica Universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza - Aprendizaje. Narcea, Madrid.
- Cebrián, M. (Coord.). 2007. Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria. Narcea. Madrid.
- Centro de Producción de Recursos para la Universidad Digital: Cómo impartir una clase híbrida (presencial/online). Universidad de Granada: CEPRUD. Recuperado el 15 de noviembre de 2022 de <http://bit.ly/3AwpQE6>
- Dirección de Desarrollo Curricular y Profesorado - Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU) (2020). Programa de acompañamiento. UNPHU. Unidad de Evaluación y Desarrollo Docente.
- Dirección de Desarrollo Curricular y Profesorado - Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU) (2021). Estrategias de aprendizajes para aulas híbridas. Taller para docentes. UNPHU Virtual/Desarrollo Docente.
- Dirección de Desarrollo Curricular y Profesorado - Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU) (2022). Acompañamiento y seguimiento al desarrollo de clases en aulas híbridas. Informe de acompañamiento docente. UNPHU. Unidad de Evaluación y Desarrollo Docente.
- Galvis Panqueva, Á. H. (2019). Direccionamiento estratégico de la modalidad híbrida en educación superior. conceptos, métodos y casos para apoyar toma de decisiones. Ediciones Uniandes.
- Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) (2020). Política de Virtualización. Versión 02. (INTEC-NGR-030) Santo Domingo, D.N.
- Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) (2021). Taller aula Multimedia. Material de apoyo docentes INTEC. Creado por Dirección de Recursos de Aprendizaje de la Dirección de Desarrollo Curricular y Profesorado. Santo Domingo.
- Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) (2022). Encuesta: Apreciación de Estudiantes con las clases virtuales. Trimestre febrero-abril 2022. Dirección de Planificación y Calidad. Unidad de Inteligencia Institucional. Santo Domingo.
- Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) (2022). Resultados de Encuesta: Apreciación docente sobre la experiencia con las clases virtuales en el INTEC. Trimestre febrero-abril 2022. Dirección de Planificación y Calidad. Unidad de Inteligencia Institucional. Santo Domingo.

- Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) (2018). Reglamento de Virtualización de asignaturas y Programas. Aprobado en el Consejo Académico mediante resolución No. 20160628. Santo Domingo.
- Sánchez, J.; Tavárez, J.; Camilo, O.; Escala, M. (2020). Presente y futuro de la virtualización de la docencia en la educación superior dominicana: De un presente reactivo a una construcción proactiva. (Documento para una reflexión crítica).
- UNAPEC - Universidad APEC (2021). Reglamento para la docencia virtual y semipresencial en UNAPEC. Recuperado de: Unidad de Documentación - REG-VC-1098 Reglamento para Docencia Virtual y Semipresencial UNAPEC.002.pdf - Todos los documentos (sharepoint.com).
- UNIBE (Universidad Iberoamericana) Virtual. Recuperado de <http://bit.ly/3TZ6UEX>
- UNAPEC (Universidad APEC) (2020). Informe: Investigación educativa sobre el impacto de la modalidad virtual en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la pandemia COVID-19 en la Universidad APEC. Dirección de Gestión, Innovación y desarrollo Docente. Santo Domingo.
- UNIBE (Universidad Iberoamericana) Muñoz Tutoriales. Portal Espacio Docente. Recuperado de <http://bit.ly/3Vcv1kb>
- UNIBE (Universidad Iberoamericana) (2020). Modelo Educativo Unibe Virtual. Manuscrito no publicado. Repositorio Institucional. Santo Domingo.
- Urruspuru, V. (2021). Aulas híbridas: ¿El futuro de las universidades? Programa 1 - Informe Especial 1, Punto Convergente TV; Primera emisión 3-8-21, Canal ORBE 21. Recuperado el 15 de noviembre de 2022 de https://www.youtube.com/watch?v=BH4U2O_XucU
- Vicerrectoría Académica (2021). Modelos de docencia. Comunicación a estudiantes d.f. 6 de agosto.
- Villar, G., (2005). Didáctica en la Educación Universitaria a Distancia y Virtual. II Encuentro Internacional de Didáctica Universitaria. Loja.
- Viñas, M. (2021). Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia. Plurente. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/PLR/article/view/12780>

CAPÍTULO 14

LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS UNIVERSITARIOS EN URUGUAY

Aldo Blengini

Daniel Martínez

Karina Nossar

Gabriela Rico

Consejo de Formación en Educación

María Inés Vázquez

Instituto Universitario Elbio Fernández

Eliana Díaz

Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes

Mariela Questa-Tortero

Andrea Tejera

Universidad ORT Uruguay

CAPÍTULO 14:

LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS UNIVERSITARIOS EN URUGUAY

Aldo Blengini

Daniel Martínez

Karina Nossar

Gabriela Rico

Consejo de Formación en Educación

María Inés Vázquez

Instituto Universitario Elbio Fernández

Eliana Díaz

Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes

Mariela Questa-Tortero

Andrea Tejera

Universidad ORT Uruguay

14.1. Introducción

El informe de la CEPAL-UNESCO (2022), de acuerdo con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) fijados desde el año 2015-2030, proclama como objetivo de educación mundial la posibilidad de una educación inclusiva y de calidad para todos, con instancias de aprendizaje a lo largo de toda la vida de los seres humanos. El informe hace énfasis en la educación superior, y la importancia de que sea reconocida como parte integrante del derecho universal a la educación. Por otra parte, producto de la pandemia por el COVID-19, se incrementó la brecha en el acceso a la educación superior, siendo en algunos países hasta siete veces mayores las posibilidades de acceder, a dicha educación, en jóvenes con familias de mayores ingresos (CEPAL-UNESCO, 2022).

A pesar de los diversos obstáculos frente al acceso a la educación superior (pruebas de ingreso, movilidad geográfica, altas tasas de matrículas, entre otros), se ha producido un incremento del acceso a la misma en varios países del Cono sur. Uruguay ha sido el país con mayor número de ingresos a la educación superior. En nuestro país, el aumento del número de ingreso a dicha educación coincide con el de la matrícula en instituciones provenientes del ámbito público (90%, según datos del informe CEPAL-UNESCO, 2022).

Por otra parte, con respecto a la graduación, el informe CEPAL-UNESCO (2022) sostiene que “la relación entre el acceso, la retención y la progresión para alcanzar la titulación es clave para caracterizar el avance de los países hacia la universalización del derecho a la educación superior” (p. 138).

Uruguay venía implementando programas híbridos en la educación superior desde antes de la pandemia. La descentralización de la Universidad de la República y la creación de los Centros Regionales (CENURES) obligó a buscar alternativas para atender una población estudiantil dispersa territorialmente. Para ello se implementaron clases por videoconferencia transmitidas desde distintas sedes rotativas y un fuerte trabajo con la plataforma EVA (entornos virtuales de aprendizaje). La formación docente dependiente del Consejo de Formación en Educación tiene muchos años de experiencia en la formación de profesores para la enseñanza media en modalidad semipresencial. Finalmente, es de orden señalar que el plan CEIBAL, reconocido como pionero en el mundo, ha sentado las bases sobre las que se sustentan enseñanzas y aprendizajes mediados por la tecnología. La Universidad Tecnológica (UTEC), así como las universidades privadas se han destacado por el desarrollo de programas híbridos utilizando tecnología de primera línea en sus aulas y acompañando a los docentes con programas formativos y de apoyo.

En virtud de lo expuesto, se partió de una situación que representaba una clara ventaja comparativa frente a la de otros países de la región. La adopción de programas formativos híbridos se produjo naturalmente, sin mayores dificultades ni tropiezos, puesto que las condiciones estaban dadas previamente. Sin embargo, nuevos retos y desafíos han ido apareciendo y se sigue trabajando sobre ellos a partir de investigaciones que monitorean los procesos y retroalimentan la gestión de la educación en todas sus modalidades.

14.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida.

En un documento elaborado por Fernández y Armellini (2002), se aborda un estudio diagnóstico sobre el estado de la educación virtual en Uruguay. Entre los aspectos que destacan dentro de las tendencias se encuentra que, tanto en el ámbito público como en el privado, el origen de los avances en las propuestas virtuales ha sido a partir de iniciativas individuales (docentes o departamentos que luego consiguen el apoyo institucional). Estos procesos, que los autores denominan “de abajo hacia arriba”, implican desarrollos organizacionales cuando se trata de propuestas híbridas o puramente a distancia. Una de las dificultades detectadas en este estudio ha sido la adaptación en la estructura y modalidad de los cursos por parte de los docentes, lo que estaría indicando la falta de formación y dominio en el manejo de estas herramientas digitales. Dentro de las propuestas y estrategias definidas por los autores en aquel momento, se destacan: que las instituciones universitarias trabajen en forma conjunta con las empresas de telecomunicaciones nacionales; fomenten líneas de investigación en el manejo de las nuevas tecnologías y mecanismos regulatorios que aseguren la calidad de todas las ofertas formativa virtuales (tanto públicas como privadas).

En 2008, se aprueba la Ley General de Educación (18.437), la que, en su apartado “Otras modalidades”, Artículo 36, en la redacción dada por el artículo 138 de la Ley 19.989 -Ley de Urgente Consideración (De la educación a distancia y semipresencial-):

La educación a distancia, en línea o asistida, comprenderá los procesos de enseñanza y de aprendizaje que no requieren la presencia física del alumno en aulas u otras dependencias similares, para el dictado regular de sus cursos, siempre que se empleen materiales y recursos tecnológicos específicamente desarrollados para obviar dicha presencia, y se cuente con una organización académica y un sistema de gestión y evaluación específico, diseñado para tal fin. La modalidad semipresencial, además de las características anteriores, requiere instancias

presenciales. Las certificaciones de estas modalidades serán otorgadas por los organismos competentes.

En dicha ley, no se profundiza en las diferentes modalidades de educación virtual ni tampoco quedan definidos los criterios que orientan la certificación de las diferentes propuestas.

Ante la situación de pandemia, el gobierno autorizó a las instituciones educativas a desarrollar sus propuestas formativas a distancia, sin mayores orientaciones que regularan estos procesos. Atendiendo a los aportes de Rama (2022, s.p.), “La diversidad de modalidades de enseñanza y de articulaciones que brindan las tecnologías entran en contradicción con marcos normativos rígidos, que quedan obsoletos rápidamente y que por ende limitan el derecho a la educación”.

El contexto de pandemia durante 2020 marcó la necesidad de adaptar la enseñanza universitaria a la nueva situación, que imposibilitaba la presencialidad en las aulas físicas y demandaba otras formas de enseñar y aprender, en la que el apoyo de las tecnologías se volvió vital. Tal como señalan Hodges et al. (2020), ante la situación de pandemia y para dar una rápida respuesta, las instituciones de educación superior del país se volcaron, en un primer momento, a la enseñanza remota de emergencia. Esto significó la adopción de un modelo de enseñanza que echó mano de los recursos tecnológicos disponibles para dar continuidad a las clases, pero sin el tiempo suficiente para planificar la enseñanza a distancia propiamente dicha. A esta dificultad se le sumó la disparidad en las condiciones de acceso a los dispositivos y conectividad de estudiantes y docentes, que vieron sus hogares convertidos en aulas para dar cabida al modelo de emergencia.

Luego del estado de alarma inicial, tanto docentes como estudiantes lograron llevar adelante las clases, adecuándolas a la variabilidad del contexto epidemiológico del país, pasando del modelo de emergencia a ensayar otros esquemas, más o menos intensivos en el uso de las tecnologías. Para lograr estos esquemas, un primer paso consistió en migrar todos los contenidos a las plataformas educativas y plantear instancias sincrónicas a través de aplicaciones de videoconferencia. El uso de estos recursos varió a lo largo del tiempo, dado que en Uruguay la situación epidemiológica permitió que, en ciertos períodos de 2020 y 2021, la presencialidad fuera posible (Questa-Torterolo et al. 2021).

Una lista de la normativa general, generada en el país para dar marco a la enseñanza en el contexto cambiante según se presentaban las diferentes variantes del virus, se recopiló en una publicación anterior, donde se da cuenta de los escasos lineamientos establecidos para el nivel educativo universitario y terciario en lo que refiere a la modalidad de enseñanza a desarrollar (Capocasale et al. 2021). Sin embargo, cada institución de educación superior fue estableciendo estrategias que permitieran asegurar la educación bimodal con diferentes enfoques y dando diferente peso a la combinación de tecnologías y presencialidad.

Viendo en retrospectiva el proceso durante los dos años de pandemia, y luego del desafío inicial por poner en marcha la educación a distancia, las universidades del país se enfrentan ahora al desafío de evaluar las lecciones aprendidas y tomar decisiones sobre las fortalezas y debilidades del modelo híbrido o bimodal para generar orientaciones y normativas que contemplen las necesidades en todos los estamentos de las instituciones de educación superior. Cabe destacar que, en el país, desde antes de la pandemia, existe una marcada diferencia en los modelos de educación superior pudiéndose encontrar, básicamente dos: el tradicional, con un componente presencial instalado en el eje de su propuesta educativa; y el híbrido o semipresencial, ensayado por algunas universidades e institutos universitarios, así como los centros de formación docente con foco en el uso de algunos soportes tecnológicos para su implementación. Luego de la pandemia, se instalan varios desafíos y cuestiones, además del desarrollo de investigaciones que aporten datos sobre la modalidad en contexto,

y las posibilidades reales de extender este tipo de enseñanza a los diversos cursos de las carreras universitarias.

Es necesario reconocer que la educación híbrida tiene sus ventajas y desventajas, especialmente en un país como Uruguay, donde a pesar de los esfuerzos por lograr la descentralización de la educación superior a nivel territorial, gran parte de la oferta educativa se brinda en la capital del país, lo que determina que muchos jóvenes deban trasladarse a Montevideo para sus estudios terciarios y universitarios. Si bien se trata de un número que viene en aumento sostenido desde hace varios años (Comisión Sectorial de Enseñanza, 2016), durante la pandemia y ante la posibilidad de realizar los cursos a distancia o en modalidad híbrida, la matrícula de la Universidad de la República (institución de educación superior más grande del país), experimentó un crecimiento entre 2020 y 2021 del 14,4% en las carreras que se dictan en Montevideo (Dirección General de Planeamiento, 2021).

En este sentido, durante 2021 y ante la vuelta a la presencialidad en la Universidad de la República, un grupo de 30.000 estudiantes del interior del país elevó una petición para continuar con las clases teóricas de manera virtual, argumentando que esta modalidad posibilitó que “muchos pudieran seguir la carrera y otros retomarla, sobre todo del interior, donde las dificultades económicas por temas de traslado y estadía lo tornan más difícil” (Radio Carve, 2021, s.p.). Esta solicitud deberá ser estudiada por la Universidad para dar respuesta a las necesidades de estudiantes que, en razón del lugar de residencia, podrían encontrarse en situación de vulnerabilidad para el acceso y/o la permanencia en la educación superior.

Por otra parte, esta solicitud pone de manifiesto una ventaja a nivel económico y presupuestal que puede presentar la enseñanza híbrida, dado que un aumento de la matrícula puede llevar a la falta de profesores para la docencia directa y espacios físicos adecuados para el dictado de las clases, mientras que las clases en línea o los formatos de cursos asincrónicos pueden admitir a mayor cantidad de estudiantes en simultáneo. La ventaja señalada no solo favorecería a las instituciones de educación superior, sino que, en vistas de la cobertura alcanzada de conectividad a internet del país, es posible llegar a mayor número de estudiantes que, desde sus hogares, pueden participar en línea de cursos y seminarios tanto de manera sincrónica como asincrónica sin necesidad de asumir los costos de traslados y estadía en la capital del país.

Otra ventaja está dada por los diferentes recursos de aprendizaje que la educación híbrida permite incorporar a las prácticas de enseñanza. Así se planifican múltiples ambientes de aprendizaje, incluso en red, que el estudiante puede aprovechar para el autoaprendizaje. La centralidad del docente para impartir las clases pasa a un segundo plano, lo que podría dar lugar a una redistribución de las horas de dedicación a la enseñanza para el desarrollo de investigación y extensión, otras piezas claves en las instituciones de educación superior.

En este sentido, cabe destacar el funcionamiento de la Universidad Tecnológica (UTEC), que tiene diferentes sedes a lo largo del país y que, desde sus inicios, ha optado por incluir el formato de educación híbrida, con una perspectiva para 2025 de un 70% de clases remotas. En un informe de esta Universidad sobre la virtualización de la oferta educativa llevada adelante en forma masiva durante 2020 a causa de la pandemia, se destaca el sentimiento de éxito manifestado por los docentes y una serie de aprendizajes para tener en cuenta a la hora de extender el modelo híbrido a otras instituciones de educación superior. Por ejemplo, los docentes de la Universidad Tecnológica que participaron del estudio reconocen las posibilidades de autorregulación del aprendizaje por parte de los estudiantes, las oportunidades de reflexión sobre el rol docente y los cambios necesarios en la modalidad de enseñanza híbrida o totalmente a distancia (Lamas & Pérez, 2021). Asimismo, los docentes de la Universidad Tecnológica refieren al valor de los videos o clases grabadas como recursos

didácticos de gran importancia para los formatos híbridos, lo que resulta estar en consonancia con los resultados de un estudio realizado en la Universidad ORT Uruguay sobre este tema (Azpiroz & Questa-Tortero, 2021).

No obstante, el estudio de la Universidad Tecnológica revela que, para lograr la enseñanza virtual o bimodal de calidad, se hacen necesarios, en la visión de los docentes, transformar las prácticas de enseñanza basadas en la reflexión sobre logros y objetivos trazados, repensar los límites entre la enseñanza teórica y práctica y su relación con el ámbito laboral, contar con apoyos para el seguimiento de estudiantes, y con apoyos en los casos de estudiantes en riesgo de abandono. Asimismo, el estudio plantea la necesidad de reconocer el tiempo que requiere la planificación de la enseñanza bimodal, con impacto en el legajo profesional de cada implicado en estos procesos de adaptación y cambio al modelo híbrido (Lamas & Pérez, 2021).

En cualquier caso, la enseñanza universitaria y terciaria toda experimentó una sacudida en sus formatos a partir de la pandemia, que requiere de reflexiones adicionales para lograr orientaciones comunes en Uruguay. Las líneas en qué orientaciones y normativas deberían profundizar tienen que ver, en resumen, con los siguientes puntos, con base en lo que plantea Rama (2021):

- i) Cambios en las formas de trabajo docente, priorizando la gestión de resultados de aprendizaje para identificar apoyaturas necesarias
- ii) Reconfiguración de las escalas de grupos
- iii) Revisión de los programas de carrera y flexibilización del plan de estudios
- iv) Gestión de ambientes y redes de aprendizaje y creación de recursos y objetos de aprendizaje
- v) Reorganización y jerarquización de las actividades presenciales
- vi) Diversidad de los formatos de enseñanza y adopción de pedagogías emergentes

De no estar presentes estos elementos, se podrían plantear desventajas pedagógico-didácticas de la enseñanza híbrida por sobre el modelo tradicional presencial, por lo que se entiende que las orientaciones y normativas que surjan en el país para atender la enseñanza bimodal, deberán pensarse desde una reconfiguración de las instituciones de educación superior, de su gestión, de la formación docente y las competencias del profesorado, de las estrategias de inducción, y de las habilidades transversales de los estudiantes (Lamas & Pérez, 2021; Rama, 2021).

14.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida. Ventajas e inconvenientes detectados. Retos y problemáticas para la gestión.

En función de los supuestos establecidos por Viera y Zeballos (2018), el sistema de educación superior en Uruguay viene evolucionando y creciendo considerablemente, progresión que genera que las instituciones deban actuar y transformar sus metodologías de trabajo, con el fin de atender las demandas formativas de los docentes implicados; sin embargo, se cuestionaban las políticas públicas por no acompañar los procesos evolutivos, siendo imprescindible conocer el contexto, entorno y demandas, de modo de comprender y mejorar

el desarrollo de la carrera, acceso, formación, preparación del personal formativo y calidad del sistema.

Durante el transcurso del tiempo, distintos profesionales del ámbito educativo cuestionaban el sistema tradicional, no percibiendo su propia réplica en las características impartidas. Montañez López (2022) esclarece que podría atribuirse al temor y resistencia que atribuye enfrentarse a un cambio profundo en la educación, aun conociendo la necesidad imperante del mismo. El período de pandemia obligó a enfrentar estos miedos, de modo de implementar nuevas perspectivas, metodologías y pautas de transformación ante esta realidad.

La autora establece que, si bien las herramientas otorgadas por las tecnologías de información y comunicación han evolucionado en las últimas décadas, estos recursos no han sido aprovechados en su totalidad. En este sentido, se identifica el primer obstáculo en el rol docente, en el que se vislumbra falta de capacitación y ausencia de infraestructura tecnológica adecuada para que los distintos recursos cumplan con su finalidad. Un modelo híbrido no implica una buena presentación y enlace adecuado a internet, sino que atendiendo a que el proceso educativo es social e integral, es preciso crear un ambiente propicio hacia una verdadera comunidad universitaria que genere un sentido de identidad y pertenencia, de modo de construir instancias de conocimiento de forma interdisciplinaria y colectiva, que permitan diluir el enfrentamiento entre la calidad educativa impartida en forma presencial y la efectuada través de las TIC, aspecto que se atribuye a la implementación de distintas dinámicas de enseñanza y aprendizaje.

14.3.1. Panorama institucional.

El Consejo de Formación en Educación (CFE) dependiente de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) tiene bajo su órbita la formación inicial del 98% de los estudiantes matriculados en carreras de formación en educación en el Uruguay. Está integrado por 32 institutos distribuidos a lo largo y ancho de todo el país, en los que se imparten las carreras de Profesorado en todas sus especialidades, Maestro Técnico y Profesor Técnico, Maestro de Educación Inicial y Común y Maestro de Primera Infancia, Educador Social y Certificación en Inglés y Portugués.

Con respecto a las características demográficas del estudiantado, 3 de cada 4 son mujeres y el promedio de edad es de 27 años. Por otra parte, el análisis del perfil socio económico indica que 3 de cada 4 son la primera generación que accede a nivel educativo terciario, uno de cada 10 tiene al menos un hijo de cuatro años a su cargo, 4 de cada 10 declaran ser jefes/as de hogar o cónyuges (CFE, 2021).

Durante las dos últimas décadas, el número de estudiantes se ha incrementado en forma continua, llegando en el 2021 a 34.327, triplicando la matrícula del 2000 y con un crecimiento del 45,9 % en los últimos cinco años (CFE, 2021). Del total de los estudiantes matriculados, el 62,2% se encuentra cursando una carrera de formación en educación en un instituto del interior del país. A su vez, la mayoría de los estudiantes del CFE lo hace en una carrera diseñada en modalidad presencial (73,7%), mientras que el 22,8% lo hace en modalidad semipresencial, y un porcentaje menor en semilibre (3,5%). La tendencia en los últimos cinco años muestra un descenso en la proporción de inscriptos en modalidad presencial y un crecimiento del semipresencial, algo que en gran medida, se asocia a un incremento en la oferta de cupos en esta última modalidad. (CFE, 2021)

Algunas de las carreras que se ofrecen mediante esta modalidad híbrida son Profesorado, Maestro Técnico, Profesor Técnico y Maestro de Educación Inicial y Común (solamente en el instituto situado en Bella Unión), así como asignaturas optativas de la carrera de Maestro de Primera Infancia (MPI).

Asimismo, durante los años 2016 al 2019 inclusive, se desarrolló en esta modalidad, pero con cursos semestralizados, el Programa de Apoyo a la Titulación (PAT) para favorecer la titulación de estudiantes en Física, Matemática, Ciencias Biológicas y Español de todo el país (CFE, 2016). El requisito para inscribirse en estos cursos era tener pendientes hasta cinco asignaturas para egresar y que hubieran pasado más de dos años desvinculados de los centros. Esta modalidad semestralizada constituía una forma de incentivar el hecho de volver a las aulas y egresar, dado que, en ciertas especialidades con pocos titulados, se estimula a los estudiantes a que opten por horas en la educación media, donde no es un requisito excluyente el título correspondiente. Esto genera, en ocasiones, que los estudiantes se desvinculen de la formación de grado (Parrella, 2018). Esta propuesta logró el egreso de 209 docentes (87 en Ciencias Biológicas, 75 en Matemática, 17 en Física y 30 en Español) que, de otra forma, con seguridad no habrían vuelto a las aulas.

14.3.2. Modalidad Semipresencial en la formación de profesores.

La primera experiencia de formación de grado bajo esta modalidad data del año 2003, con la creación del Profesorado Semipresencial (PS). Esta propuesta surge con el fin de mejorar el egreso de docentes titulados en algunas especialidades deficitarias en el interior del país. Es así que, en un inicio, solo se ofrecían ocho especialidades. Actualmente, y frente a la alta demanda, abarca dieciocho especialidades¹³ y alcanza a un 33% del total del estudiantado de profesorado (CFE, 2021).

En el año 2022 se crean, además, la Modalidad Profesorado Semipresencial Centro y la Modalidad Profesorado Semipresencial Centro de Referencia (CFE, 2022) y se incluyen las especialidades que habían quedado por fuera de esta oferta semipresencial como Historia, Literatura y Sociología. En estas modalidades, se cursan presencialmente en un centro o instituto de formación en educación del país las asignaturas del Núcleo de Formación Profesional Común (NFPC) y en formato semipresencial las correspondientes al Núcleo Específico y al Núcleo Didáctica Práctica, combinando trabajo en la plataforma SCHOLOGY-CEIBAL/CFE con encuentros presenciales o sincrónicos por Videoconferencia (VC). Cada centro está equipado con al menos un equipo de VC, los que son coordinados con el Plan Ceibal, quien brinda el soporte técnico necesario para ello. En el caso de la didáctica-práctica, el componente práctico se realiza en un centro de educación media cercano a la localidad de residencia de los estudiantes y es el docente quien concurre en territorio a supervisar su trabajo (Casas & Ramírez, 2020).

Cabe señalar que el plan de cursado y la evaluación se enmarca en el Sistema Único Nacional de Formación Docente, Plan 2008, común a toda la formación en educación, con algunas modificaciones que toman en cuenta las características propias de esta modalidad, como acreditar cierto porcentaje de asistencia a los encuentros obligatorios y la realización de tareas, pruebas y participación en foros entre otros instrumentos de valoración y acreditación del curso.

Cada curso se desarrolla en un aula virtual dentro de la plataforma donde se produce el trabajo académico disciplinar. Esta modalidad exige del cuerpo docente preparación de recursos, actividades y propuestas que permitan al estudiantado adquirir conocimientos disciplinares y competencias propias del nivel terciario. Asimismo, implican el desarrollo de autonomía, organización y metacognición.

¹³ Astronomía, Ciencias Biológicas, Física, Español, Comunicación visual, Educación musical, Sociología, Literatura, Química, Matemática, Literatura, Historia, Ciencias Geográficas, Derecho, Inglés, Portugués, Italiano, Francés

La creación del Profesorado semipresencial en el año 2003, con una estructura de cursado híbrida, buscó atender dos problemas en términos de equidad, por un lado brindar más oportunidades a los interesados en realizar esta carrera y además en aumentar, a su vez, el número de profesores egresados en los centros de educación media del interior del país (Parrella, 2018).

En relación con los aspectos didácticos pedagógicos, esta propuesta híbrida establece un cambio en la relación pedagógica (Bender, 2003; Strijbos, 2004, tal como se citan en Piriz & Vomero, 2009), que debe ir acompañada de cambios de roles en los sujetos participantes. En este nuevo escenario, la relación pedagógica adquiere mayor horizontalidad entre docente y estudiantes (Bender, 2003; Strijbos, 2004 tal como se citan en Parrella, 2018) en el que los estudiantes asumen un rol protagonista y el docente actúa fundamentalmente como tutor que facilita y orienta (Harasim, 2000, tal como se cita en Piriz & Vomero, 2009). Diversos estudios señalan la importancia del trabajo asincrónico en foros de discusión, que conlleva además al aprendizaje colaborativo (Bruffee, 1999; Dillenblurg, 1999, tal como se citan en Piriz & Vomero, 2009), y la importancia del acompañamiento docente que en esta modalidad adquiere un rol fundamental (Piriz & Vomero, 2019; Piriz & Gelós, 2015).

Al respecto, en las conclusiones de una investigación realizada a estudiantes por Piriz y Vomero (2009) se considera:

1. El rol del tutor en línea resulta esencial en la orientación de la lectura, el apoyo para comprender y el estímulo para participar en foros de discusión.
2. El trabajo colaborativo en foros de discusión es posible aunque difícil y el rol docente como moderador es de gran relevancia.
3. Los estudiantes de etapas más avanzadas podrían presentar mayores habilidades para el trabajo colaborativo en vistas de mejores competencias para la argumentación. Parecen mostrar también mayor autonomía respecto a los estudiantes de etapas iniciales de la carrera.
4. La promoción por parte del tutor en línea del desarrollo de competencias en estudiantes para el trabajo colaborativo en foros de discusión puede constituir un área de acción de relevancia en esta modalidad.

Asimismo, en una investigación posterior desarrollada por Piriz y Gelós (2015), los estudiantes de Ciencias Biológicas del PS reconocen que esta modalidad contribuye al desarrollo de competencias como la autonomía y autogestión, la capacidad de búsqueda de información y la organización del tiempo. También refieren al desarrollo de habilidades para el manejo de herramientas TIC. Estas competencias son reconocidas actualmente como fundamentales para el aprendizaje a lo largo de la vida (Piriz & Gelós, 2015).

Las investigaciones anteriormente señaladas sostienen el rol decisivo que cumple el cuerpo docente en esta modalidad. Parella (2018) afirma que la presencia sistemática de los docentes en la plataforma atendiendo dudas en plazos breves consiste en una actitud que los estudiantes valoran positivamente y que los motiva a seguir con sus tareas, fortaleciendo de esa forma el vínculo con el curso. Esto indirectamente mejora la autoconfianza, y por tanto las posibilidades de que los estudiantes completen su formación.

Más recientemente, la investigación realizada en 2017 por la División de Investigación y Estadística Educativa del CODICEN y CFE señalaba “algunas sugerencias para la mejora de la modalidad semipresencial que surgen de los estudiantes y refieren a: i) mayor conexión o coordinación entre la coordinación central del semipresencial y los referentes del centro; ii) creación de pautas de interacción en la plataforma: (...) fijar plazos y reglas de interacción claras entre docentes y estudiantes; iii) la necesidad que los docentes hagan un mejor uso de la plataforma y recursos técnicos; iv) la importancia de que los cursos comiencen en tiempo y

forma; v) la relevancia de una mayor frecuencia de encuentros presenciales; y finalmente vi) la cuestión sobre la ayuda económica para los traslados a los encuentros presenciales para estudiantes –no solo para los del último año” (Conde, Gonzalez y Villagran, 2017, p. 130).

Concomitantemente, “se pudo observar un déficit de institucionalización a partir de la falta de protocolos de supervisión y gestión de la modalidad, así como la ausencia de registros administrativos sistemáticos. A su vez, el profesorado semipresencial se caracteriza por un esquema organizativo de tipo dual: *centralización descentralizada*. El funcionamiento (académico, de gestión administrativa y de recursos) está dirigido desde una unidad central; en tanto la formación se desarrolla descentralizadamente ligada a centros de referencia, en donde se dictan las materias presenciales y se encuentran los referentes de la modalidad. Esta dualidad no ayuda a delinear un diseño institucional claro (Conde et al. 2017, p. 130)

En suma, los distintos actores valoran positivamente esta modalidad de formación, tanto por su carácter democratizador, así como por su potencial. Las dificultades se ubican, fundamentalmente, en aspectos de la gestión y en el diseño institucional. Es una modalidad sin diseño explícito, que ha tenido un desarrollo errático, se ha expandido a demanda coyuntural, sin una estrategia que permita trabajar con coordinaciones y eslabones intermedios (Conde et al. 2017).

Las modificaciones al “diseño” introducidas este año -en el marco de un pronunciado descenso de la matrícula presencial en los CERP- no evidencian grandes cambios en los procedimientos de gestión, pero habrá que esperar a su implementación y evaluación en el contexto de las nuevas transformaciones curriculares que se proyectan en CFE para 2023.

14.3.3. Modalidad Híbrida de formación de Maestros. Experiencia Bella Unión.

Por otra parte, también en el ámbito del CFE, a partir del año 2017 se ofrece la modalidad semipresencial para la formación de maestros de Educación Inicial y Común en la ciudad de Bella Unión (Departamento de Artigas, en la frontera norte con Brasil). Se trata de una propuesta de carácter híbrido, con encuentros presenciales y trabajo on-line, respetando la carga horaria que establece el plan de formación de maestros de 2008.

Las jornadas presenciales están establecidas desde un comienzo con la distribución de las asignaturas y se desarrollan los sábados, lo que posibilita una mejor coordinación entre los horarios de docentes y estudiantes. Cada curso se desarrolla durante 15 semanas y cuenta con el apoyo de la coordinación del departamento académico correspondiente.

El trabajo virtual sincrónico y asincrónico permite continuar lo presentado en forma presencial y profundizar las temáticas señaladas por el docente responsable del curso. Se entiende que el acompañamiento, especialmente en el primer año de la carrera, implica desarrollar estrategias de enseñanza que introduzcan a los estudiantes en los formatos del aprendizaje mediado por entornos virtuales. Se espera que el estudiante pueda adquirir nivel terciario en un entorno de aprendizaje, desarrollando autonomía, autorregulación de los tiempos de estudio, desarrollo de competencias comunicacionales, entre otras habilidades.

14.3.4. Modalidad híbrida o semipresencial de Maestro Técnico y Profesor Técnico. Experiencia INET.

El Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET) es el único centro del Consejo de Formación en Educación (CFE) especializado en la formación de Maestros Técnicos y Profesores Técnicos, misión que le ha impuesto en sus sesenta años de historia una organización institucional y arreglos curriculares particulares que lo distinguen.

Formar docentes técnicos para regiones del país alejadas de la capital ha sido una limitante real para el CFE, por lo menos hasta el año 2015, momento en el cual, a partir de un proyecto

presentado por varios departamentos académicos docentes, el INET comienza a desarrollar en modalidad semipresencial o híbrida 13 especialidades de titulación docente.

La propuesta de desarrollar carreras docentes técnicas en modalidad híbrida o semipresencial se elaboró y comenzó a implementar atendiendo principalmente a tres factores:

- a) Las dificultades existentes para disponer de profesionales calificados que permitieran desarrollar propuestas presenciales de formación docente en especialidades tecnológicas en amplias zonas del país.
- b) La gran dispersión territorial y la baja densidad de la demanda formativa, la cual se profundiza por los altos niveles de diversidad y especialización tecnológica que exige la propuesta formativa de la Enseñanza Media Técnica o Tecnológica y Terciaria no universitaria.
- c) La intensa carga horaria docente y profesional que desarrollan los docentes no titulados que están en actividad como docentes en la enseñanza técnica de nivel medio, situación que dificulta su vinculación a estrategias de formación docente presenciales de alta carga horaria semanal y de asistencia a un centro educativo.

A partir de la consideración de estos factores el desarrollo de varias especialidades de Maestros Técnicos y Profesores Técnicos en modalidad híbrida dio respuesta a demandas formativas específicas de una población estudiantil que, según datos que surgen de los censos realizados a estudiantes a nivel del CFE (CFE, 2015) y a docentes de la ANEP (ANEP, 2008), se caracterizan por: una mayor presencia masculina (alrededor del 60%), ser mayor de 30 años (alrededor del 60%), haber concluido sus estudios de educación media hace bastante tiempo (media de 10 años), presentar un alto porcentaje de estudios terciarios realizados previamente (alrededor del 40% de los estudiantes) y además estar activos laboralmente (alrededor del 90%). A lo cual corresponde agregar que una altísima proporción de estudiantes del INET ya son docentes técnicos en actividad (casi el 80 % de los alumnos de segundo año) y cerca de la mitad residen en el interior del país. Estos datos hacen de estos estudiantes una población atípica dentro del CFE.

En ese sentido, destacamos que más del 65 % de los docentes en actividad de la enseñanza técnica media reside y actúa en el interior del país y casi dos de cada tres docentes de la misma (64,9%) cuentan con formación terciaria completa (Dirección Sectorial de Planificación Educativa, 2008). Este grupo de docentes no titulados en actividad presenta características particulares que fueron consideradas a la hora de diseñar las nuevas propuestas y modalidades formativas, por lo cual, la propuesta que actualmente se desarrolla se dirige tanto a docentes no titulados en actividad como a aspirantes a desempeñarse como docentes, pero en ambos casos hace foco fundamentalmente en una población de adultos con fuerte tendencia a estar radicados en el interior del país y factiblemente con estudios terciarios realizados completos o no. Por eso, la actual propuesta no solo busca mediante el desarrollo de carreras en modalidad híbrida ampliar la disposición de recursos docentes titulados, sino también favorecer el desarrollo profesional de quienes ya están en actividad en la enseñanza técnica media o profesional no universitaria (CFE, 2015).

Básicamente, la propuesta en modalidad híbrida, que hoy alcanza a unos 1.700 estudiantes en 13 especialidades técnicas de egreso, se desarrolla en dos formatos diferentes, identificados como modalidad semipresencial y modalidad interior. En ellas, los cursos teóricos específicos y los del núcleo equivalente a las restantes carreras del CFE se desarrollan en modalidad virtual, mientras que los cursos del componente técnico y tecnológico específico se desarrollan en una modalidad híbrida que implica actividades virtuales sincrónicas o asincrónicas y la realización de instancias presenciales mensuales o semanales según la modalidad sea semipresencial o interior, las que se distinguen en la periodicidad de las instancias presenciales según el peso del componente práctico de formación en cada especialidad profesional de egreso. En lo que respecta al componente didáctica - práctica docente en todas

las especialidades de egreso, se desarrolla en cursos teóricos virtuales e instancias de práctica profesional presenciales semanales durante tres períodos lectivos de los cuatro años del trayecto formativo de la carrera.

La Universidad Tecnológica (UTEC), creada en 2013, considera a la enseñanza híbrida como “la implementación de un conjunto de dispositivos de aprendizaje, concebidos y diseñados de tal forma que combinan actividades con presencialidad física y virtual en tiempo sincrónico, con actividades autorreguladas en tiempo asincrónico, articuladas, conformando un ambiente integral de aprendizaje”, de acuerdo a la responsable de diseño y desarrollo curricular institucional (Lamas, 2021). Interesa destacar que UTEC ha incorporado en su Plan Estratégico 2012-2025 propuestas formativas en tecnopedagogía para formar a sus equipos docentes en habilidades asociadas al manejo de las tecnologías que son requeridas actualmente (Franco, 2021). El responsable de Tecnologías aplicadas al aprendizaje, Marrero (2021), afirma que ya cuentan con recursos específicos, como lo son algoritmos que predicen la posibilidad de abandono de los estudiantes, como recursos técnicos potentes para orientar las decisiones asociadas con las propuestas de aprendizaje. Por su parte, Amadeo Sosa, Director de Educación de UTEC, plantea la necesidad de revisar los modelos pedagógico-didácticos de estas nuevas modalidades, los cuales implican actualizar la formación docente.

La Universidad de la República (UDELAR), por su parte, ha venido gestionando distintas líneas de actividad para fortalecer la puesta en práctica de nuevos modelos híbridos. Así, por ejemplo, la Facultad de Ciencias Económicas y Administración (FCEA) ha impulsado instancias de capacitación obligatorias para sus equipos docentes en los que se trabaje con las nuevas tecnologías y se definan los modelos didácticos previstos en estos nuevos escenarios.

Ceibal es el Centro de Innovación Educativa con tecnologías digitales del Estado, que promueve la integración de las tecnologías a la educación nacional. En relación a los modelos híbridos, Ceibal aporta algunas propuestas para tener en cuenta a la hora de trabajar con modalidades que denomina combinados. “El modelo combinado tiene como objetivo articular lo mejor de lo que ocurre presencialmente en el aula y el aprendizaje remoto, con las tecnologías como mediadoras de los aprendizajes” (Ceibal, 2022, s.p.).

Más allá del componente tecnológico, Ceibal enfatiza la importancia de jerarquizar otros aspectos como los didácticos y otros asociados con el contrato pedagógico. Así, por ejemplo, priorizar los componentes centrales del currículum y asociarlos con problemáticas reales; plantear propuestas de evaluación transparentes y formativas y promover propuestas de autorregulación y trabajo autónomo.

La Fundación Ceibal fue creada en el año 2014 por Ceibal -en ese entonces, Plan Ceibal- con el objetivo y misión de explorar, generar y promover el desarrollo de investigación de excelencia que permita orientar a Ceibal en temáticas en torno al aprendizaje y la mediación de las tecnologías.

Posteriormente, se creó el Fondo Sectorial de Educación: Inclusión Digital, que surge como uno de los primeros proyectos de la Fundación Ceibal. Vale precisar que la Fundación Ceibal está vinculada además a espacios internacionales de intercambio y trabajo sobre educación, innovación y tecnologías como la Broadband Commission y la Coalición Mundial para la Educación de la UNESCO. Si bien Ceibal creó la Fundación Ceibal, son entidades distintas, y ninguna depende de la otra.

En este contexto, en el año 2015 se genera un acuerdo con la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII), “para la creación conjunta del Fondo Sectorial de Educación: Inclusión Digital, con el objetivo de dar financiamiento a proyectos de investigación que aporten datos originales con respecto a conocimientos en el ámbito de la enseñanza y el

aprendizaje mediados por tecnologías digitales, que puedan estar vinculados a aspectos sociales o educativos del Ceibal” (Piñeiro, 2022, s.p.).

El Fondo Sectorial de Educación se plasma a través de un convenio entre la Fundación Ceibal y la ANII para promover y fomentar la investigación, el desarrollo científico-tecnológico y la innovación a través del financiamiento de programas o proyectos de innovación, u otro tipo de iniciativas afines. Además, el convenio contempla la realización de esfuerzos complementarios para la generación de capacidades en investigación y transferencia de conocimiento en líneas y temas prioritarios definidos para cada convocatoria (Piñeiro, 2022).

El Fondo Sectorial de Educación Inclusión Digital está dirigido en general a grupos de investigación de instituciones nacionales o internacionales, públicas o privadas, como universidades, centros de estudios y formación, de distintos ámbitos relacionados con la educación y la tecnología lo que facilita la generación de alianzas con instituciones de otros países y potencia el impacto de los proyectos. En el caso de que la institución postulante esté radicada en el exterior, la misma deberá contar con una contraparte local (Piñeiro, 2022).

14.3.5. MEC.

En la actualidad, la Dirección Nacional de Educación del Ministerio de Educación y Cultura ha desarrollado directamente a través del Aula Virtual de Educación (AVE), una oferta de cursos permanente de carácter virtual en dos modalidades: cursos tutorados (Educación Ambiental, Tutorías en Entornos Virtuales de Aprendizaje, entre otras temáticas) y cursos autoadministrados o Moocs (Género, primera infancia y familia, neuroeducación, etc).

Por otra parte, en acuerdo con socios interinstitucionales como Fundación Telefónica, CLAYSS y DESEM), también se ofrecen cursos tutorados o autoadministrados en diversas temáticas con el objetivo de desarrollar un perfil común en las orientaciones que se brinden, ofreciendo para ello de herramientas y espacios de trabajo colaborativo (MEC, 2022).

14.4. Algunas experiencias de interés.

14.4.1. Experiencia en modalidad combinada en Universidad ORT Uruguay.

El advenimiento de la pandemia en la Universidad ORT Uruguay tuvo iguales efectos que en otros casos, al verse suspendida, inicialmente, la presencialidad en las aulas físicas. Durante el primer semestre de 2020, las clases se dictaron a partir de videoconferencias y plataformas LMS, con la inclusión paulatina de otras herramientas, como plataformas especializadas en la grabación y generación de repositorios de videos, la utilización de recursos digitales y estrategias para dinamizar las clases en línea, entre otros instrumentos. Esto significó un rápido pasaje de la educación remota de emergencia (Hodges et al. 2020) a la educación combinada, especialmente a partir del segundo semestre de 2020. Durante todo ese tiempo, también se trabajó fuertemente para apoyar a los docentes en la adaptación de sus planificaciones didácticas a los nuevos formatos que imponían la no presencialidad o la presencialidad discontinua.

Actualmente, la Universidad cuenta con aulas equipadas con tecnología Hyflex®, que permite la aplicación de un modelo de enseñanza híbrido y flexible: siendo híbrido porque ofrece dos modos de participación: presencial y remoto, y flexible puesto que le da al estudiante la capacidad de elegir el modo de participación de acuerdo con su contexto y circunstancias, por ejemplo, la ubicación geográfica, el estado de salud, la tecnología disponible y las estrategias de aprendizaje que prefiera (Díaz & Jabif, 2022).

Si bien se trata de un modelo que está siendo estudiado en la Universidad y en otros centros educativos en el mundo, su aplicación plantea varios aspectos a considerar: i) a nivel de infraestructura, se requieren dispositivos especiales dedicados, y conexión a la red de calidad; ii) a nivel de los docentes, es necesaria una alta competencia digital, así como un cambio en el rol para facilitar el aprendizaje activo de los estudiantes; iii) además de los materiales más tradicionales, cobran relevancia recursos didácticos como los videos y los podcasts, todos los cuales deben estar disponibles para los estudiantes en una plataforma de aprendizaje (Binnewies & Wang, 2019).

En el caso de la Universidad ORT Uruguay, un estudio llevado a cabo durante 2021, a partir de la aplicación de esta modalidad de enseñanza, ha obtenido los siguientes resultados, que se agrupan según las percepciones de los participantes. Por parte de los estudiantes, de las 875 respuestas recibidas, un 60% manifiesta su preferencia por la modalidad Hyflex®, un 27% por la modalidad exclusivamente a distancia y un 13% dice preferir la modalidad exclusivamente presencial. En general, un 37% manifiesta que los cursos teóricos se adaptan a la modalidad híbrida, y un 33% responde que todos los cursos pueden adaptarse a dicha modalidad.

No obstante, los estudiantes consultados durante 2021 mencionan que existen algunas debilidades de la implementación del formato. Por ejemplo, han marcado la falta de capacitación de los docentes en el uso de las tecnologías y la atención preferencial a los estudiantes que están en el aula física. Por otro lado, como ventajas, se ha expresado que la modalidad híbrida ayuda a mejorar la asistencia a las clases y mejora la calidad de vida de los estudiantes, a la vez que suma como recurso valioso las clases grabadas, que pueden ser vistas en diferentes momentos y con distintos objetivos de aprendizaje. Asimismo, esta modalidad es valorada por los estudiantes como forma de toma de responsabilidad frente al aprendizaje y de generar sentido de independencia y autorregulación.

Un aspecto de relevancia a considerar en la opinión de los estudiantes es que, en varios casos, han elegido la Universidad por las posibilidades que ofrece la modalidad híbrida implementada. También se reconoce que el formato Hyflex® ahorra tiempo y recursos asociados al traslado de los estudiantes a la Universidad, facilitando la inclusión de estudiantes del interior y del exterior del país. Esto último resulta un hallazgo importante del estudio ya que una de las preocupaciones al integrar el formato híbrido a la propuesta educativa, era la forma de incluir estudiantes para asegurar el relacionamiento y el aprendizaje colaborativo, así como la construcción de identidad académica.

En lo que refiere a los docentes, de un total de 146 participantes que estuvieron dictando clases Hyflex® durante 2020 y 2021, todos recibieron capacitación específica para desempeñarse en esta modalidad. Dentro de los aspectos que constituyen una ventaja, los docentes señalan que el formato híbrido familiariza a los estudiantes con el uso de las tecnologías (35%), y que da igualdad de oportunidades a los estudiantes que se encuentran presencialmente y de forma remota (22%). Asimismo, los docentes destacan que deben estar actualizados con el uso de tecnologías con fines pedagógicos para aportar dinamismo a las clases (17%) y que se trata de un formato que aporta flexibilidad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje (10%).

Con relación a las desventajas que son visualizadas por los docentes se indican dificultades para motivar a los estudiantes y lograr la participación (46%), y que resulta más complejo organizar el trabajo y la conformación de equipos durante las instancias sincrónicas (21%). Por otra parte, los participantes coinciden en indicar algunas necesidades que surgen para aplicar el formato híbrido: i) mayor cantidad de instancias de capacitación didáctica para desarrollar la modalidad, ii) mayor capacitación tecnológica, iii) apoyos durante las instancias sincrónicas

(ayudantes o adjuntos) y para la preparación de recursos didácticos más adaptados a la modalidad.

Si bien el estudio está planteado como longitudinal y se encuentra en curso, los resultados preliminares expuestos confirman que tanto docentes como estudiantes visualizan ventajas de este formato que lo hacen válido para, entre otros motivos, lograr la inclusión de estudiantes. No obstante, algunos de los resultados pueden dar la pauta de qué acciones y orientaciones aportar desde la Universidad para lograr un mayor aprovechamiento de la modalidad. Por ejemplo y en coincidencia con otros estudios (Beatty, 2019; Binnewies & Wang, 2019), resulta clave apostar a una capacitación docente orientada tanto a cuestiones tecnológicas como didácticas, especialmente las que tienen que ver con la motivación a la participación de los estudiantes. También, parece clave concretar apoyaturas para la creación de recursos de aprendizaje, de manera que existan materiales de calidad en diversos formatos digitales. Finalmente, podría ser de utilidad, trabajar en la sensibilización de los involucrados sobre las expectativas del involucramiento con el formato, tanto desde el rol docente como desde el rol de estudiante.

14.4.2. Creación en el INET (Consejo de Formación en Educación) de la Unidad de Modalidad Semipresencial para atender problemáticas de gestión de cursos en modalidad híbrida.

A partir de la experiencia desarrollada en el INET es posible afirmar que la modalidad híbrida atiende las particularidades de la población estudiantil tanto en su localización geográfica, como en situaciones laborales y familiares, permitiendo al estudiante a través de una propuesta flexible, organizar sus horarios y ritmo de aprendizaje. Pero es necesario reconocer que, si bien la propuesta se propuso e inició a partir del esfuerzo de los docentes del INET, rápidamente se evidenciaron limitaciones generadas en la escasa formación de estos para el desarrollo de propuestas educativas en la virtualidad, de su trabajo aislado como rutina docente y en particular de una gestión y administración institucional diseñadas para la modalidad presencial.

Al señalar estos aspectos hacemos particular referencia a dificultades que se aprecian en las prácticas docentes al momento de configurar las clases a distancia, organizadas por lo general como la *reproducción de las lógicas de la presencialidad*. Pero esta situación, sumada a una organización institucional y académica diseñada exclusivamente para la presencialidad, pautaron la necesidad de diseñar una estructura de gestión que coordinara acciones y esfuerzos aislados, orientando la generación de nuevos sentidos en la práctica pedagógica.

Es decir, una gestión que asumiera un nuevo rol tanto en lo que respecta a los sistemas tecnológicos, como también en la dimensión didáctico - pedagógica y la construcción de espacios de coordinación de los actores académicos, para actuar sobre esta dimensión. La incorporación de tecnologías digitales como dispositivos de enseñanza sin una fuerte reflexión sobre el sentido de su incorporación en una propuesta didáctica a distancia, reproduce modelos de enseñanza vinculados con la transmisión y reproducción, lo que nos obliga a repensar otras formas de configuración del "aula" como los más potentes espacios de construcción de aprendizajes.

En tal sentido, se creó una Unidad de Modalidad de Semipresencial (UMS) como espacio de gestión pedagógica y de coordinación de las prácticas de aula que involucró no solamente al equipo de gestión, sino también a los departamentos académicos docentes y se enmarca en una propuesta de gestión que busca sistematizar la experiencia docente en los espacios de construcción de aprendizajes. En virtud de ello, la gestión de los espacios de enseñanza y aprendizaje como entornos virtuales, la organización de las instancias y actividades presenciales, así como el diseño de espacios de intercambio entre los docentes para la

reflexión sobre sus propias prácticas son algunos de los cometidos de la UMS, poniendo el foco en la mejora de los aprendizajes.

Por lo expuesto anteriormente, se entendió que la gestión institucional, en su dimensión pedagógica, debe concebirse desde una perspectiva en la que la ubicuidad del aprendizaje no se exprese solamente en la sustitución de la presencialidad por una instancia virtual con presencia sincrónica, sino mediante la elaboración de una propuesta diferencial y específica de aprendizaje a distancia y mediada por tecnologías, que abarque tanto los procesos de enseñanzas como los de aprendizajes. Y en ese sentido, el conformar espacios de intercambio entre los docentes para la reflexión de las propias prácticas fue uno de los cometidos fundamentales que se propuso en la actividad de esta unidad, pero como ya señalamos, poniendo el foco en la mejora de los aprendizajes.

En este contexto, el nuevo rol a desarrollar por la UMS, como uno de los ejes fundamentales de la gestión, posibilitó actuar en la coordinación, apoyo y formación de futuros docentes desde la virtualidad o en modalidades híbridas, requiriendo para eso, la ampliación y mejoramiento de la comunicación y el fortalecimiento de los vínculos de la comunidad educativa para potenciar su reflexión sobre la acción.

14.4.3. Experiencia del INET con dispositivos digitales interactivos para la formación práctica a distancia o en modalidad híbrida.

En el caso del INET, la modalidad híbrida generó otra dificultad, en particular en las carreras con componentes formativos o unidades curriculares de alto contenido práctico, de forma tal que el uso de sistemas digitales y telemáticos de comunicación o mediación no determine una pérdida excesivamente significativa en la participación de los estudiantes en actividades técnicas o prácticas de aprendizaje situado, o que solo se pudiera desarrollar las mismas en instancias presenciales. Para actuar sobre ese aspecto, fue necesario abordar procesos de investigación y diseño de soluciones, que se desarrollaron por un equipo de investigación construido y dirigido desde la Unidad de Modalidad Semipresencial. Aunque también participaron otros integrantes de los departamentos académicos y estudiantes. A partir de investigaciones que se desarrollaron con financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) durante los años 2020 y 2021, se lograron identificar algunas situaciones de enseñanza que mediadas por tecnologías digitales permiten a los docentes implementar sus prácticas técnicas, desplazadas de las instancias presenciales hacia las virtuales, sin que suponga una pérdida significativa de la calidad de los aprendizajes. Utilizando un enfoque metodológico de investigación basada en diseño, se pudieron identificar problemas de enseñanza de contenidos técnicos o tecnológicos y diseñar una variedad de dispositivos pedagógicos mediados por tecnologías digitales que pudieran colaborar en ese sentido. De esta manera, se realizaron diseños que abarcan, entre otros dispositivos y recursos, videoclases, tutoriales, registros de procedimientos y procesos, reformulación de secuencias didácticas, articuladas con el uso de tecnologías como tabletas digitalizadoras, Webex Board, cámara GoPro y videoconferencias, como otras de uso más habitual (Añón et al, 2020). Se ha buscado potenciar la capacidad de los estudiantes de observar y participar de procesos técnicos y prácticos necesarios para el desarrollo de competencias profesionales específicas, en especial aquellas que hacen a la modelización de los procesos mediante los cuales los profesionales intervienen técnicamente en la realidad. Los resultados fueron valorados en forma positiva tanto en los diseños logrados, como en lo que respecta al enfoque metodológico seleccionado, flexible, participativo y que permite atender a problemas significativos en contextos reales de enseñanza. Se puede acceder a una muestra de estos desarrollos en: <http://proyectodispositivos.cfe.edu.uy/index.php/otro>.

14.5. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la organización y gestión institucional de la enseñanza híbrida.

La situación de pandemia vivenciada a nivel local, regional e internacional ocasionó retos y desafíos vinculados a preservar la calidad educativa con la implementación, utilización e innovación de estrategias de las tecnologías de la información y la comunicación en todos los ámbitos formativos. Sin embargo, Uruguay ha estado a la vanguardia en lo que respecta al posicionamiento frente a las modalidades híbridas en educación en general y en la educación superior en particular. El temprano desarrollo del Plan Ceibal y el acceso a dispositivos gratuitos por parte de toda la población escolar han sido claves para el desarrollo de programas formativos y la incorporación de nuevas tecnologías en las aulas.

Este período trae aparejado una imperante necesidad de hacer frente a cambios en el sistema educativo, en esta perspectiva, se vislumbra un impacto de manera distinta en los diferentes niveles educativos, en particular en lo que tiene que ver con la socialización de los estudiantes. No obstante, se visualizan evaluaciones altamente positivas en la adopción de modalidades híbridas en la educación superior. Más allá de las dificultades y la adaptación iniciales, los estudiantes valoran positivamente el hecho de que pueden estudiar sin asumir los costos de traslado, vivienda y desarraigo que implica el traslado a la capital del país. Por otra parte, las instituciones de educación superior logran subsanar un problema de larga data en lo que refiere a la capacidad locativa de los edificios. Las aulas superpobladas y las limitaciones que ello impone para una educación de calidad dejan de ser un problema gracias a los programas híbridos. Estas afirmaciones, que se sustentan en datos emanados de diversas investigaciones, no están exentas de problemas ni de polémicas diversas.

En lo que respecta a los modelos híbridos, coincidimos con las claves enunciadas por la Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO sobre el HELA (Hybrid Education, Learning and Assessment). Los países encaran la transformación de los modos de educar, aprender y evaluar con los desafíos que conllevan. La formación de las nuevas generaciones depende de que se utilicen conceptos y herramientas para “construir y responsabilizarse por un futuro mejor, sostenible y justo” (2021, s.p.) También se afirma que es necesario repensar niveles, ofertas y ambientes de aprendizaje “en clave de complementariedad entre las formaciones presenciales y a distancia-lo que se denomina genéricamente como modos híbridos. -” (ídem)

Se afirma que en los modos híbridos se deben tener en cuenta ocho claves para argumentar sobre su necesidad y desarrollo. En primer lugar, la combinación de presencialidad y virtualidad responde al objetivo de atender las oportunidades de aprendizaje de todos los alumnos, en todas las circunstancias y contextos, apostando por el desarrollo del potencial de aprendizaje. En segundo lugar, se refieren a modelos adaptados a las necesidades y contextos de cada nivel educativo y ajustados a cada centro educativo. En tercer lugar, en un modelo híbrido es esencial seleccionar, priorizar y secuenciar conocimientos y competencias, en función de la progresión de los aprendizajes. En cuarto lugar, es necesario atender a la forma en que se organizan y jerarquizan los saberes, ajustados a los tiempos curriculares y personales de todos los estudiantes, de forma de lograr los objetivos de aprendizaje planteados. En quinto lugar, docentes y estudiantes deben repensar y redefinir el modo de relacionamiento, adecuándolo a otros espacios y tiempos de interacción. En sexto lugar, se parte de la base de una construcción colectiva con otras políticas sociales, de forma de efectivizar la equidad social y educativa. En séptimo lugar, se reposiciona el uso de las tecnologías para traspasar barreras. La inteligencia artificial debe usarse desde una sólida visión humanista y ética. Finalmente, se trata de una oportunidad única para repensarnos desde distintos ángulos, en particular en lo que respecta a los vínculos y relaciones sobre la base de la colaboración y el desarrollo de todos los estudiantes.

Tal como se afirma en el documento sobre HELA, “los modos híbridos son una invitación a pensar la educación del hoy y del mañana para que las nuevas generaciones puedan ser dueñas de su propio destino. (...) la educación de hoy está lejos de garantizar bases fundamentales para que todas las personas puedan tener un futuro convocante, justo y venturoso”. (2021, s.p.) Se trata de un desafío sin precedentes a nivel local y global, el que habremos de afrontar con la responsabilidad que amerita.

14.6. Referencias.

- ANEP. (2008). Dirección Sectorial de Planificación Educativa y División de Investigación, Evaluación y Estadística. Censo Nacional Docente, ANEP - CODICEN. Recuperado el 20 de septiembre de 2022 de <http://bibliotecas.utu.edu.uy/itsbuceo>
- ANEP. (2018). División de Investigación y Estadística Educativa. Estudio sobre la modalidad de formación semipresencial del Consejo de Formación en Educación (CFE).
- ANEP-CODICEN. Recuperado el 28 de septiembre de 2022 de <http://bit.ly/3gkBA5u>
- Añón, P., Calero, S., Martínez, L., Menéndez, A., Merenyi, S., Nahum, D., & Perrone, V. (2020). Dispositivos digitales para la continuidad pedagógica en unidades curriculares de alto contenido práctico. Fondo sectorial Inclusión digital: educación con nuevos horizontes. Colección Pradine. ANII - CFE. Recuperado el 20 de septiembre de 2022 de <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1601>
- Azpiroz, M., & Questa-Tortero, M. (2021). Uso de Panopto en FACS. Informe 2021 [Documento no publicado]. Universidad ORT Uruguay.
- Beatty, B. (2019). Hybrid-Flexible course design: Implementing student-directed hybrid classes. EdTech Books.
- Binnewies, S., Wang, Z. (2019). Promoting active learning and equity in a Hyflex® course. Griffith University. <http://bit.ly/3ibu7q4>
- Capocasale, A., Nossar, K., Sajevious, D., Vázquez, M.I., Marengo, P., Questa-Tortero, M., & Tejera Techera, A. (2021). Aprendizaje y buenas prácticas sobre la pandemia en educación superior en Uruguay. En J. Gairín & J. L. Muñoz (Coord.) *Educación Superior y pandemia. Aprendizajes y buenas prácticas en Iberoamérica* (pp. 222-237). RedAGE: Red de Apoyo a la Gestión Educativa.
- Casas, M., & Ramírez, L. (2020). ARCU-SUR. El caso de Uruguay. *Integración y conocimiento*, 9(1), 71-84. <http://bit.ly/3gvB0ll>
- Ceibal. (2022). Educación combinada: un ecosistema para la enseñanza y el aprendizaje híbrido. Ceibal. <http://bit.ly/3idBmh1>
- CEPAL-UNESCO. (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382636>
- CFE. (2015). Los estudiantes de formación en educación. Estudio sobre datos aportados por el censo de estudiantes 2014 - 2015. CFE - ANEP.
- CFE. Resolución 38, (2015). Desarrollo de las carreras de Maestro Técnico en Modalidad Semipresencial.
- CFE. Resolución 68, (2016). Modalidad especial de formación de maestros Bella Unión <http://bit.ly/3gvdTrt>

- CFE. División información y estadística. (2021) Informe de matrícula inicial del Consejo de Formación en Educación. Montevideo. <http://bit.ly/3idMryZ>
- CFE. Resolución 1, (2022). Modalidades de Profesorado Semipresencial Centro y Profesorado Semipresencial Centro de Referencia. Recuperado de <http://bit.ly/3TS7CUB>
- CFE. Resolución 2, (2022). 2.B La Formación de los educadores en el Uruguay. Recuperado de <http://bit.ly/3Al6Jqz>
- Comisión Sectorial de Enseñanza. (10 de marzo de 2016). Matrícula de ingreso a Udelar creció 33,7% en ocho años. Recuperado de <http://bit.ly/3iezqoR>
- Conde, A; Gonzalez, M., & Villagran, A. (2017). Estudio sobre la modalidad de formación semipresencial del Consejo de Formación en Educación. <http://bit.ly/3Vrnle0>
- Díaz, G., & Jabif, L. (2022). Estudio de las Percepciones de Docentes y Estudiantes sobre la modalidad HyFlex® Informe de Investigación [Documento no publicado]. Universidad ORT Uruguay.
- Dirección General de Planeamiento. (2021). Análisis comparado del volumen de ingreso a la Udelar en 2019-2021, y perfil por sexo, edad, lugar de nacimiento, tipo y lugar de institución de procedencia, y departamento de estudio. Informe preliminar. Universidad de la República.
- Dirección Sectorial de Planificación Educativa y División de Investigación, Evaluación y Estadística (2008). Censo Nacional Docente, ANEP - 2007. ANEP-CODICEN. Disponible en: <http://bibliotecas.utu.edu.uy/itsbuceo>
- Fernández, J., & Armellini, A. (2002). Educación superior virtual en el Uruguay. Informe de trabajo. Montevideo: Universidad ORT Uruguay / UNESCO-IESALC. Recuperado de <http://bit.ly/3AlohCS>
- Franco, F. (2021). (11 de diciembre de 2021). La UTEC espera pasar al formato híbrido todas sus carreras para el 2025. Nota periodística. *La Diaria*. Recuperado de <http://bit.ly/3F0oa8a>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (27 de marzo de 2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. Recuperado de <http://bit.ly/3V4Enz2>
- Impo. Normativa y Avisos Legales del Uruguay. Ley 18437. Ley General de Educación. (2008). <http://bit.ly/3V3H2cj>
- Lamas, C., & Pérez, M. (2021). Virtualización de la oferta educativa de UTEC. Estudio de percepción docente sobre oportunidades y desafíos de la virtualización. 2020. Dirección de Educación.
- MEC. (2020). Anuario estadístico de Educación. <http://bit.ly/3OCH0FW>
- MEC. (2020). Aula Virtual de Educación. Disponible en <https://ave.mec.gub.uy/course/index.php>
- MEC. (2022). Tutorías en entornos virtuales de aprendizaje. Recuperado el 15 de septiembre de 2022 de <http://bit.ly/3Vrhmg9>
- Montañez López, R. (2022). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (34), 179–182. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi34.2589>
- Parrella, A. (2018). Impacto de la modalidad semipresencial en la formación de docentes de Física en el Uruguay en términos de equidad. [Tesis de Maestría]. FLACSO. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Programa Uruguay. Recuperado de <http://bit.ly/3GL7TW7>

- Piñeiro, P. (2022) (26 de septiembre de 2021). La Fundación Ceibal: un universo autónomo, competitivo y de oportunidades. Nota periodística. *La República*. Recuperado de <http://bit.ly/3EypSfP>
- Píriz, N., & Vomero, I. (2009). Estudiantes de biología de profesorado semipresencial ratifican trabajo en foro de discusión. Recuperado de <http://bit.ly/3EltBYm>
- Píriz, N., & Gelós, A. (2014). Profesorado Semipresencial y formación a lo largo de la vida. *InterCambios*, 2(1), 101-107. <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/142>
- Questa- Torterolo, M., Tejera Techera, A., Díaz, E., Nossar, K., Capocasale, A., & Silva, A. (2020). La gestión educativa en situación de confinamiento en Uruguay. En J. Gairín & C. Mercader (Coord.) *La gestión de los centros educativos en situación de confinamiento en Iberoamérica* (pp. 283-301). RedAGE: Red de Apoyo a la Gestión Educativa.
- Radio Carve. (6 de setiembre de 2021). Estudiantes de la Udelar piden continuar con la virtualidad. Carve Media. Recuperado de <http://bit.ly/3OCf2tz>
- Rama, C. (2021). La nueva educación híbrida. Cuaderno de Universidades 11. UDUAL.
- Rama, C. (2022). La obsoleta normativa de la educación a distancia en Uruguay. Recuperado el 22 de septiembre de 2022 de <http://bit.ly/3i9dqvm>
- UNESCO. (2021). Hybrid Education, Learning and Assessment. Recuperado de <http://bit.ly/3V4wfOJ>
- Viera, A., & Zaballos, Y. (2018). Políticas de inclusión educativa en la universidad pública uruguaya. *Psicología Escolar e Educativa*, 22, 97-104.

CAPÍTULO 15

LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS UNIVERSITARIOS EN VENEZUELA

Azael Eduardo Contreras Chacón

Gusmary Méndez

Nuby Lisbeth Molina Yuncosa

Milvia L. Peñaloza

Universidad de Los Andes

CAPÍTULO 15:

LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS UNIVERSITARIOS EN VENEZUELA

Azael Eduardo Contreras Chacón

Gusmary Méndez

Nuby Lisbeth Molina Contreras

Milvia L. Peñaloza

Universidad de Los Andes

15.1. Introducción.

El futuro de la educación, sus procesos formativos, las metodologías y el protagonismo de las tecnologías como impulso para trascender la presencialidad, han constituido uno de los mayores desafíos que nos ha dejado la llegada de la pandemia por el SARS-CoV-2 (COVID19). Transformar el modelo educativo tradicional, combinarlo con el aprendizaje en línea, fue el primer paso hacia la educación híbrida. Tanto profesores como estudiantes, desde el enfoque pedagógico, basado en competencias y debido a la imperiosa necesidad de continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje, comienzan un ejercicio práctico a partir de sus conocimientos, su experiencia y los saberes acumulados que no definían claramente tendencias y modalidades, pero que, en definitiva, solventaban la continuidad de la formación ante la situación de vertiginosidad de los hechos y lo evidente de las consecuencias. Las acciones en diferentes áreas y estamentos sociales comenzaron a denominarse la “nueva normalidad”, de la cual Hernández, López, y López (2020), sostienen que se refiere a un concepto dentro del cual se comprende a una situación distinta a otras conocidas, y se vuelve a una normalidad diferente a la asimilada por las personas, la cual llegó para quedarse.

En este sentido, las Instituciones de Educación Superior (IES) en Venezuela han demostrado una gran disposición y compromiso para desarrollar acciones que garanticen la continuidad de las clases frente a esta nueva normalidad. Es así como, enfrentando las limitaciones y dificultades que van desde acatar las normas de bioseguridad impuestas por las autoridades sanitarias, la débil formación del personal docente y estudiantes en el uso de herramientas y metodologías digitales, la poca flexibilidad de los diseños curriculares, los problemas de conectividad, la democratización y acceso a las tecnologías básicas digitales, entre otras, las IES desarrollan actividades y metodologías propias de modelos híbridos de formación con base en sus posibilidades y necesidades de los contextos particulares.

No se trata pues, de una división de las aulas de clases en presenciales y online o de repetir contenidos y prácticas pedagógicas a través de recursos tecnológicos que termina cumpliendo funciones meramente de transmisión de contenidos. El desafío está en pleno crecimiento y las respuestas, consolidándose. El trabajo centrado en un continuo de formación que agrupen reformas curriculares, actualización de plataformas tecnológicas, priorización y secuencia de conocimientos y competencias, cuestionamiento los paradigmas ya existente,

calidad e inclusión será la vía que debemos transitar para que un modelo híbrido de formación que, tal como lo expresa Hernández (2021), permita a los alumnos construir sus conocimientos en vivo y también de manera digital, promoviendo del mismo modo los procesos de autonomía estudiantil y la cooperación con el docente para el logro de los propósitos planteados y el alcance de las competencias previstas.

15.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria mixta.

En Venezuela, se publica, en el año 2021 la Gaceta Oficial Nro. 42.209, de fecha 09 de septiembre, y hasta esa fecha no se contaba con instrumentos regulatorios oficiales relacionados con el uso de experiencias multimodales que se desarrollaban en la educación universitaria, salvo las que se generaban internamente en las diversas universidades, sobre todo de Educación a Distancia, y que respondían a situaciones y necesidades particulares resueltas según las características contextuales.

Este documento de aplicación en todo el territorio nacional formaliza el llamado a todas las universidades del país, a llevar a cabo una transformación curricular para reorientar el curso de la enseñanza profesional, e insta a las instituciones a considerar de manera formal la conducción de los programas de estudios bajo la modalidad híbrida con la finalidad de mantener la combinación de ambos modelos (presencial y virtual) y que represente para el sistema universitario una vanguardia conducente a la calidad de la Educación en Venezuela. Se definen los *Sistemas Multimodales de Educación Universitaria* (SMEU) “como estructuras organizativas intra e interuniversitarias de carácter administrativo, técnico y pedagógico destinadas a viabilizar, agrupar o combinar en diversidad de condiciones, medios, modelos y enfoques pedagógicos, procedimientos, tecnologías y dinámicas sociales para la creación de alternativas académicas flexibles...” (Art. 4).

Ya la educación a distancia llevaba un largo camino recorrido en la educación universitaria venezolana; ahora, con esta normativa se abren mayores posibilidades a la educación híbrida o mixta que se define como: “Modelo de gestión pedagógico en la cual coexisten la presencialidad y la virtualidad del hecho educativo, en proporciones variables y definidas según las necesidades del programa de formación” (Art. 13).

En tal sentido, la Gaceta establece un conjunto de dimensiones que se incluyen en los SMEU y que son aplicables a esta modalidad mixta las cuales se presentan en el Cuadro 1.

Cuadro 1: Dimensiones de los SMEU

Cognitiva	Reconoce diferentes tipos de personalidades, estilos de pensamiento y modos culturalmente instituidos para aprender y enseñar
Pedagógico	Combinación de enfoques y modelos de enseñanza y aprendizaje desde diferentes posturas y referencias teóricos.
Comunicativo	Diversidad para la presentación de la información y el intercambio comunicativo, lo cual incluye códigos culturales que signan y organizan los lenguajes, discursos y representaciones.

institucional	Toma de decisiones de las diferentes instancias de gestión en cuanto a los modos y tecnologías de uso, que permitan prever las necesidades de encuentros físicos o no, según lo que sea prioritario para el aprendizaje.
---------------	--

Fuente: República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial Nro. 42.209 (2021)

Estas dimensiones se enmarcan en un conjunto de principios, valores y preceptos que se corresponden con los definidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, de acuerdo con el Artículo 6, a saber:

- Promover la inclusión, la equidad, el respeto mutuo, la prosecución y egreso.
- Impulsar y reconocer el desarrollo de propuestas alternativas educativas, pertinentes, de calidad, innovadoras, flexibles e inclusivas.
- Consolidar un modelo de educación universitaria conducente a la independencia científico - tecnológica, el ejercicio del pensamiento crítico, el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y la corresponsabilidad social en el desarrollo del territorio.
- Ampliar posibilidades de acceso a la educación universitaria mediante programas de calidad en términos de su pertinencia geográfica, social y económica.
- Contribuir al funcionamiento del sistema de educación universitaria, incluyendo el ingreso, la prosecución y el egreso en situaciones sobrevenidas y contextos de emergencia que limiten la educación presencial.

Por otra parte, la Gaceta Oficial Nro. 42.209 establece lineamientos, orientaciones y procedimientos de diversa naturaleza que se presentan en forma general en el Cuadro 2.

Cuadro 2: lineamientos, orientaciones y procedimientos.

Lineamientos, orientaciones y procedimientos	Descripción
Autorización, supervisión, seguimiento y control (Artículos 8 – 12)	Creación de la Coordinación y Seguimiento de Sistemas Multimodales. El CNU determinará metas de las oportunidades de estudio en el marco del SMEU y el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU) será el ente supervisor.
Educación universitaria y Tecnologías de la información y las comunicaciones (Artículo 13)	Definición de los modelos de gestión pedagógica universitaria: Educación Universitaria mediada por las Tics, Educación en Línea, Educación Mixta, Educación Presencial, Educación Virtual, Recursos Educativos Abiertos, Recursos Educativos de Formación, Tics.
Gestión académica y estructura organizativa para los programas de formación mediados por Tics (Artículos 14 – 20)	Se otorga a las IES facultades para la articulación institucional y/o interinstitucional para la creación y funcionamiento de la estructura académica, administrativa y tecnológica, cumpliendo con las regulaciones que permita el desarrollo interno y la gestión de los componentes académico, tecnológico y de gestión. Las IES deben presentar líneas de investigación pertinentes, propiciar creación intelectual, incorporar innovaciones educativas y tecnológicas, garantizar la vinculación social de los estudiantes a sus contextos territoriales, desarrollar planes de formación permanente y de estudios avanzados.

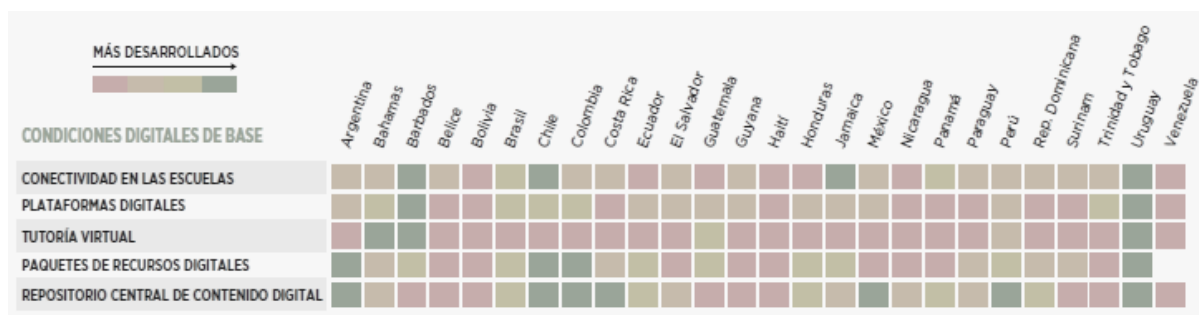
De los y las estudiantes (Artículo 21 – 24)	Se describen derechos, deberes y beneficios de los estudiantes y las estudiantes: uso de espacios, procesos de evaluación, garantía de identidad y autoría en la producción académica y facilitación de la movilidad académica intra e interinstitucional.
De la docencia y la carga académica (Artículo 25)	Requerimiento de estudios con certificados o diplomas en el área para ejercer la docencia en programas de formación universitarios, mediados por la Tics.
De los recursos de formación (Artículos 26 – 29)	Los recursos educativos de formación serán definidos según: el enfoque pedagógico, el modelo educativo, la gestión institucional, los contextos culturales (sociales y productivos), el diseño, uso y reutilización de recursos educativos abiertos. Se establecerán acuerdos y convenios para el diseño, desarrollo y utilización colaborativa de recursos educativos, que promuevan el uso de licencias abiertas, conocimiento libre y acceso sin restricciones a la producción intelectual ni menoscabo del cumplimiento de garantía del derecho de autor.
De la infraestructura física y tecnológica (Artículos 30-31)	Infraestructura física y tecnológica adecuada que garantice el desarrollo de procesos formativos y de producción técnica académica, así como maneja manejo y seguro de data.
De la gratuidad y los aranceles (Artículos 32 – 35)	Gratuidad de los programas de formación universitaria mediados por Tics hasta el culminar el pregrado. El MPPEU normará y autorizará algún costo o arancel.
Internalización de los SMEU y programas mediados por las Tics (Artículo 36)	Establecimiento de convenios internacionales con claridad y precisión en la definición de requisitos y acreditación.

Fuente: República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial Nro. 42.209 (2021)

15.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida. Ventajas e inconvenientes detectados.

Antes del inicio de la emergencia sanitaria por la aparición del virus COVID-19, en el ámbito educativo venezolano se empezaban a observar buenas iniciativas hacia la educación virtual. Aun cuando se podría considerar la realidad un tanto alentadora, el informe reciente del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), muestra que Venezuela ocupa la última posición respecto al grado de desarrollo de las condiciones digitales educativas. Situación similar ocurrió con el resto de los países de América Latina y del Caribe, pues estos también se vieron obligados al cierre de las instituciones escolares y enfrentar el desafío de la Educación remota de emergencia. El Gráfico 1 presenta cómo la situación de Venezuela respecto a los demás países para enfrentar la transición obligatoria que aún se presenta a nivel mundial.

Gráfico 1: Condiciones digitales en países de América Latina y del Caribe antes de la pandemia.



Fuente: SIGED y datos recopilados por la División de Educación del BID.

Como es bien sabido, la emergencia sanitaria obligó a las instituciones a cerrar sus puertas, luego, durante el curso del año 2021 se inicia la reapertura gradual de los centros educativos para organizar y planificar las actividades académicas y administrativas; la disrupción digital se hizo presente no solo en las formas de gestión, organización y demanda en el mundo de trabajo, sino también en la gestión escolar, en la administración de los currículos, en las formas de acceso a los contenidos y estrategias, a la gestión de la calidad de las interacciones, en el acceso a los recursos de enseñanza, así como también a la pedagogía y a la didáctica para la enseñanza y el aprendizaje apoyadas en los componentes digitales (Rama, 2021).

Durante la etapa de no presencialidad en aula, se puede indicar que los procesos de enseñanza se centraron en el concepto de e-learning, es decir, educación a distancia conectado a una red (internet) o formación online, se destaca que para Venezuela, los medios para mantener comunicación permanente con los estudiantes fueron el correo electrónico y la aplicación de mensajería WhatsApp, ya que pocas universidades contaban con plataformas virtuales consolidadas y con personal docente capacitado para crear y sostener la enseñanza por medios digitales, como las aulas virtuales.

Con el paso del tiempo, en las instituciones se inició un proceso de capacitación con la finalidad de que los docentes empezaran a implementar innovaciones educativas, mediante el empleo de herramientas emergentes, como los Sistemas de Gestión de Aprendizaje (Google Classroom, Moodle, blogs y otros), esto logró un avance para el desarrollo de los aprendizajes de una forma más adecuada y alineada con la educación virtual.

Actualmente y en la universidad venezolana, el desarrollo de las actividades académicas se mantiene bajo la modalidad semipresencial donde se celebran encuentros presenciales y el empleo de plataformas de aprendizaje con mediaciones síncronas y asíncronas, donde el mayor porcentaje de actividades se realizan empleando los medios digitales.

En Venezuela, ante las limitaciones que sufre el país y específicamente la situación universitaria (estructura, infraestructura, presupuesto, personal docente, políticas públicas universitarias, recursos de diversa índole), es reiterativa la queja ante el deficitario escenario que corresponde a la conformación de laboratorios y equipos, conexión a redes informáticas y poca experiencia en la gestión de la enseñanza asistida por los entornos virtuales. A pesar de este mapa deficitario, se aprecia la implementación de la modalidad híbrida como la modalidad que da respuesta al reto que implica mantener activa la universidad, sosteniendo las oportunidades de estudio bajo esta forma de enseñanza.

Aun cuando existe en la universidades venezolanas heterogeneidad en la concepción, recursos y conocimiento en cuanto al empleo de los modelos híbridos en el aprendizaje, estos

cada día toman más dominio, ya que implican la integración de espacios educativos presenciales y virtuales para ampliar las oportunidades de aprendizaje, puesto que, no significa agregar enseñanza virtual a la presencial o reemplazar esta última por la primera, sino encontrar las combinaciones más efectivas de ambos espacios educativos, para promover una mejor enseñanza, inclusiva para todos los estudiantes (Operti, 2021).

La realidad parece indicar que la aparición de la pandemia fue la coyuntura de rigor para determinar cuán importante resulta la enseñanza híbrida en el escenario educativo. Esta incorporación que parecía manejable resultó todo un conflicto para la mayoría de sus usuarios obligados, sobre todos para los que, en los inicios de la incorporación de los recursos digitales a la enseñanza generó por un lado resistencia y por el otro, descuido y desinterés, ambos posicionamientos desventajosos por, tal vez, ofrecer una respuesta no inmediata como sucede en la dinámica presencial. Ante este escenario, Rama (2020) afirma que:

“el modelo de educación presencial ha estado en el centro de los debates educativos generando tensiones debido a la escasa incorporación de tecnologías de comunicación e información, especialmente las tecnologías organizacionales, tanto en la forma de estructurar el funcionamiento en el aula o la institución, como en la organización del sistema educativo y la gobernanza de las instituciones y la forma en la cual se organiza la enseñanza” (p. 13).

De lo anterior emerge una profunda reflexión y debate en el quehacer universitario. No se trata de una transformación sustancial de los gérmenes del conocimiento, replanteamientos filosóficos ni muchos menos generar crisis epistemológicas para la resignificación del conocimiento, se trata de revisar y ajustar el cómo se gestionan los currículos, los planes y programas formativos que ofrece la universidad a la sociedad. Es un llamado a la revisión tanto de la pedagogía como de la forma de llevar a cabo las situaciones didácticas que redunden en una gestión del conocimiento más activa y significativa para el estudiante. La pedagogía es una ciencia que se vale de métodos y formas para transmitir y construir el conocimiento, por tal razón, se pone en perspectiva qué debe hacer la universidad para atender lo que está demandando el nuevo orden mundial: cómo enseñar y cómo evaluar ante los retos de la incorporación de la multimodalidad a nivel formal, no solo como una opción didáctica o material, sino como una nueva forma de aprender.

En función de lo anteriormente expuesto, surge una reflexión necesaria en los procesos de la enseñanza universitaria, puesto que se sigue desarrollando un currículo prescrito para la educación bajo modalidad presencial, pero con la incorporación y soporte de las tecnologías de comunicación, más no se ha llevado a cabo una revisión curricular que implique hacer adaptaciones a la multimodalidad. Los sistemas educativos enfocan su gestión en el otorgamiento de títulos universitarios, fundamentados en cánones curriculares desactualizados y desconectados de las necesidades y demandas reales. La reflexión universitaria permanente y la coyuntura que obligadamente conlleva la instalación de la educación híbrida en Venezuela se activó para atender esta demanda y elevar la calidad educativa en la nación, siempre orientada desde la revisión de las políticas públicas para la educación, en este caso la universitaria, y por esta razón la pertinencia de la ya referida Gaceta Oficial Nro. 42.209.

Para implementar correctamente la educación híbrida, Venezuela debe incorporar soluciones tecnológicas que permitan ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje y asegurar la continuidad educativa, esto se logra aumentando la inversión en educación, mediante un trabajo conjunto entre el Estado, las asociaciones civiles y la empresa privada, siendo esto un gran reto y compromiso por enfrentar.

La gestión de la educación universitaria, debido a la pandemia producida por la presencia del virus Covid -19, se enfrenta a una realidad para la cual no estaba completamente preparada ya que, ante la imposibilidad de cumplir con la educación presencial se inicia un proceso de migración hacia la educación virtual, el cual en principio se desarrolló netamente virtual y actualmente de forma semipresencial, donde se combinan encuentros presenciales y virtuales.

Este cambio produce un gran impacto en el docente, el estudiante y en la gestión universitaria, debido a la situación que se genera al tener que desarrollar la dinámica educativa a través de medios virtuales, donde se presentan nuevas configuraciones de los procesos de enseñanza en combinación con nuevas pedagogías e interacciones en los procesos de aprendizaje mediante el empleo de plataformas educativas, sistemas informáticos y diversas aplicaciones que se utilizan ante la notable demanda de acceso y conectividad.

Aunado a esto, se debe enfrentar el hecho que en Venezuela existe un número significativo de docentes que no han recibido formación a nivel tecnológico, no cuentan con equipos de computación (computadora personal) ni acceso a internet de manera fluida y estable. Por otra parte, las universidades no pueden proveer a los docentes de espacios para el adecuado y óptimo avance y cumplimiento de las cátedras mediante el empleo de los medios virtuales, debido a la obsolescencia o total ausencia de los equipos de computación y la falta de conexión hacia redes que proveen el servicio de internet, ya que generalmente la conectividad es irregular o casi nula.

Esto constituye una problemática difícil de enfrentar; sin embargo, conociendo la importancia y relevancia que representa en el acto educativo contar con los recursos tecnológicos adecuados que permitan la reunión digital de imagen, sonido y texto, y las interacciones tanto sincrónicas como asincrónicas en el aprendizaje, todos los actores han contribuido y han sumado esfuerzos notables para que la formación universitaria siga su curso, a través del empleo de distintas modalidades: presencial, virtual o híbrida, las cuales se van ajustando a las demandas y necesidades de los estudiantes.

Ante la situación actual, todos los agentes del sistema educativo afrontan un gran desafío, ya que, al incorporar el uso de la tecnología, se imponen nuevas formas de trabajo docente y confluyen multimodalidades que están acelerando estrategias y acciones en el impulso del empleo de la educación híbrida.

Más allá de que aún hay mucho por construir, para garantizar las condiciones y hacer posible una implementación efectiva de modelos híbridos, es evidente que las acciones implementadas antes, durante y después de la pandemia, han permitido avanzar para que en Venezuela el empleo de modelos de educación híbrida sea una realidad que se encuentra en gestación.

La realidad significa una nueva forma de diseñar la Educación, lo que implica un diseño soportado en los recursos digitales disponibles en la red, que permita superar la educación tradicional y sus recursos elementales como la tiza, el pizarrón y la actividad discursiva catedrática, por una educación basada en el uso de plataformas en combinación con aplicaciones de mensajería que conllevan a nuevas gestiones de aprendizaje como el aprendizaje autónomo.

Es decir, la actual dinámica educativa conforma un nuevo reto al Sistema Educativo Venezolano para continuar con el reimpulso de planes y proyectos que garanticen la democratización de la Educación universitaria como un bien público que ofrezca el ingreso, permanencia y egreso de profesionales ajustados a las singularidades de los diversos campos

profesionales del conocimiento, adaptados a dinámicas flexibles, gracias a la bondad que ofrece la variedad de ambientes de aprendizaje y la multimodalidad, definidos por la educación híbrida, es decir, una nueva forma de hacer gestión del conocimiento, diferenciada y más compleja, en el uso de participaciones síncronas, asíncronas, automatizadas y dinámicas.

Las experiencias posteriores muestran que las instituciones, como organizaciones educativas, no están preparadas en su estructura tecnológica, académica y administrativa para consolidar una educación híbrida; los docentes presentan insuficientes competencias digitales mínimas para la formación multimodal y optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el caso de los estudiantes de educación universitaria, vienen acostumbrados a un sistema escolarizado por tanto no cuentan con habilidades que permitan la gestión de un aprendizaje autónomo, es decir, vienen condicionados a -hacer lo que les indican hacer para aprender-.

Es por esto por lo que situamos a la educación híbrida como una oportunidad de transformación de las estrategias del aprendizaje, curando experiencias y contenidos de situaciones exitosas convirtiéndolas en nuevas rutas de aprendizaje que recojan efectivamente lo mejor de la presencialidad y lo mejor de la telepresencia y la asincronía de los procesos formativos, es una llamada para hacer modificaciones del entorno del aprendiente.

Una reforma curricular sería un paso necesario para la implementación de modelos pedagógicos de educación híbrida efectivos, dejando atrás las prácticas pedagógicas centradas en la repetición y memorización de contenidos; por el contrario, aumenta la demanda de la incorporación de nuevas formas de aprender, de enseñar y de evaluar, soportadas en el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación.

Todas estas adaptaciones curriculares se limitan a la dimensión estructural, por tanto, se derivan nuevas ofertas educativas con soporte tecnológico, con un perfil renovado hacia los nuevos componentes curriculares. Muchos currículos y prácticas pedagógicas están presentando obsolescencia en cuanto a las exigencias de las formas laborales. A la par de la transformación mencionada, crece el desempleo profesional, lo cual ejerce presión por elevar las oportunidades de estudios de posgrado, para poder reintegrarse a plazas de trabajo con mayores competencias tecnológicas para atender así, a las demandas de la sociedad.

Desde esta perspectiva y ante esta urgente necesidad, es fundamental que se generen modelos de educación híbrida adaptadas a la realidad y a la capacidad instalada de cada contexto. Esto es posible mediante la creación y fortalecimiento de redes educativas que se aboquen a unificar criterios para llevar a cabo planes, programas y proyectos que ofrezcan oportunidades y experiencias exitosas de implementación de la modalidad híbrida.

Estas iniciativas a su vez demandan la transformación de la práctica pedagógica cotidiana. Esta innovación es un punto clave para que los modelos híbridos sean significativos y representen un impulso en el progreso educativo, tanto en la calidad de la educación como en la equidad y accesibilidad. La implementación de las tecnologías de información y comunicación para la educación y el soporte y complemento desde los ambientes remotos y los presenciales da comienzo a un nuevo proceso más atractivo para la enseñanza; esta nueva práctica no solo admite la capacitación del docente para la apropiación de la tecnología en el diseño de la enseñanza y de la evaluación, sino que además implica la promoción de estas competencias para consolidar aprendizajes de habilidades transversales, incorporación de otras fuentes de aprendizaje y, diseñar experiencias relevantes y significativas centradas en la autonomía del que aprende.

La educación híbrida es considerada una estrategia fundamental para apoyar los procesos de reapertura gradual en contexto de crisis (situación país, emergencias sanitaria, ambientales, otros) ya que ofrecen grandes oportunidades para la educación del futuro debido a que estos modelos, que incorporan el uso de la tecnología en la Educación y utilizan las experiencias remotas de aprendizaje, como grandes aliados para superar los principales desafíos que enfrentan los modelos educativos tradicionales. Arias, Dueñas, Elacqua, Giambruno, Mateo-Berganza, y Pérez, (2021).

15.4. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza híbrida. Retos y problemáticas para la gestión.

Antes de pandemia (coyuntura obligante de la modalidad híbrida), dada la crisis estructural del país (suministro de energía, suministro de conectividad, suministro de combustible, suministro de agua, suministro de bienes de consumo y alimentos), las modalidades de enseñanza virtual surgieron como alternativa a la enseñanza presencial. La presencialidad se veía obstaculizada por los problemas que esta crisis significaba para mantener el aula de clases funcional y la asistencia regular de los alumnos sobre todo de las universidades públicas. Aunado a lo anterior, la crisis estructural y la baja remuneración del profesorado también impulsaron el desarrollo de ambientes virtuales que probablemente significaban menos costo que la presencialidad.

Con la aparición de la emergencia sanitaria mundial (COVID 19) se agudizó la crisis de atención al estudiantado pues se prohibió taxativamente la presencialidad. Ello, llevó a impulsar la incorporación de los entornos virtuales para la enseñanza, convirtiéndose esta, de manera temporal en una única opción ante las limitantes de bioseguridad por un lado y, por el otro, mantener activo el proceso educativo ante las limitaciones y exigencias nacionales. En tal sentido afirman Pacheco, Urbina y Lobo (2021):

las universidades venezolanas han permitido el uso de plataformas y herramientas digitales para compensar la ausencia continuada de estudiantes y profesores por el cese del transporte universitario, la falta de disponibilidad de dinero en efectivo para el transporte público y ahora los riesgos para la seguridad sanitaria y la prevención de infecciones.

De acuerdo con Flores (2021), con base en los resultados de un estudio que se planteó la aproximación teórica del *Blended Learning* en el contexto universitario venezolano desde las voces de los docentes de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora (UNELLEZ), la semipresencialidad o *Blended Learning* es una modalidad relativamente nueva en el contexto venezolano y flexible por cuanto posibilita, tanto a estudiantes como a docentes la adopción de “diversas estrategias metodológicas para la construcción del conocimiento, preservando la calidez de la presencialidad”; no obstante, la falta de plataformas educativas apropiadas e incluso su inexistencia en algunas universidades no ha facilitado su plena adopción. En el caso particular de la UNELLEZ, su uso data de varios años “pero la oferta académica bajo esta modalidad resulta bastante reducida”. (p. 121); también expone Flores (2021) que los docentes manifiestan altos niveles de resistencia a la modalidad semipresencial aun cuando la universidad ofrece formación gratuita en el diseño y gestión de entornos virtuales de enseñanza aprendizaje, lo que atribuye a “la falta de dominio tecnológico, desconocimiento de las nuevas teorías educativas o desconfianza en la modalidad”. (pp. 121).

La penetración que han hecho los recursos virtuales en combinación con la presencialidad propone un nuevo reto a la Educación. Se plantea la resignificación de los procesos de gestión del conocimiento, porque hacer uso de esta multimodalidad no significa dar una clase por cumplir con el estudiante, se está hablando de una clase formal, pero con un formato diferente. Entonces, el reto es para la Universidad, para el docente y para el alumno, así mismo es para el Estado pues obliga la revisión de las estructuras curriculares universitarias y sus regímenes.

En tal sentido, surge una duda fundamental ¿Cómo mantener la motivación y el interés del estudiante? Los profesores de la Universidad han asumido que esta modalidad conlleva a que el que quiere aprender aprende, se organiza y planifica su aprendizaje, entonces, demanda otras formas de aprender; nuevamente surge otra duda más compleja aun, ¿qué es aprender?

Además, se debe encaminar a los efectos formales y ejecutivos, buscar la autorización por parte del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, la autorización para gestionar programas de formación mediados por las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las Instituciones de Educación Universitaria. Aquí crece la demanda para el profesor, el diseño de la enseñanza con recursos digitales multimedia, para que el estudiante gestione su aprendizaje. A la universidad se le acentúa una responsabilidad: formar y certificar tanto al profesor como al estudiante con el esquema multimodal, es decir, buscar la verdadera transformación.

Los profesores de esta institución a una sola voz han considerado diversas bondades de la modalidad híbrida:

- a. Esta se hizo tendencia para solventar los asuntos críticos que afectan a todo el Estado venezolano movilidad y transporte, flujo discontinuo de energía eléctrica, seguridad para la comunidad universitaria);
- b. Cobertura y ampliación del acceso a la población estudiantil que: ocupan puestos laborales, viven en zonas lejanas, prestan atención a dependientes, discapacitados, otros.

La gestión de la educación híbrida (y de otras formas propias de un sistema multimodal) encuentran en la Gaceta 42.209 un sólido asidero para la puesta en práctica de experiencias efectivas que conduzcan a una coherente estructuración, sistematización y una mayor consolidación de la educación mixta; no obstante, para sus efectos prácticos, continúan incidiendo negativamente factores y variables obstaculizantes ya presentes desde antes de la pandemia, en las universidades venezolanas, en especial el problema presupuestario, el escepticismo y la resistencia al cambio.

15.5. Algunas experiencias de interés.

La formación híbrida, bimodal o semipresencial en el sistema educativo venezolano ha venido ganando marcada presencia en los últimos años, especialmente por la situación de crisis política y social que condujo al declive de la presencialidad en las aulas universitarias. Este escenario obligó el replanteamiento de los turnos de clase, incorporación de otros tipos de recursos (mensajería y gestión de contenidos), la movilidad, sustitución del material impreso por material digital y muy específicamente, el rediseño de los planes de formación, el desarrollo del currículo y la planificación tanto del ser docente como de la enseñanza. Las universidades venezolanas han venido desarrollando variadas experiencias, unas más modestas, otras de mayor envergadura, en medio de incertidumbres y carencias, pero con

resultados satisfactorios y que se van convirtiendo en referentes obligados para todo el país. A continuación, se describen algunas de ellas.

La Universidad Valle del Momboy (UVM) comenzó el cambio de la dinámica unimodal a una diversidad de formas complementarias de enseñanza y aprendizaje, comenzó a mediados del año 2015 incorporando la modalidad virtual con la presencialidad. Este proceso estuvo acompañado, tanto para el profesorado como para la comunidad estudiantil, de formación y capacitación tanto en el uso de las herramientas virtuales, así como en lo pedagógico y lo didáctico. Con respecto a las herramientas, la UVM ofreció capacitación acerca en el uso de Moodle (plataforma de aprendizaje personalizado y/o grupal) y la aplicación del aula invertida (enfoque pedagógico que induce el aprendizaje significativo. De manera permanente se desarrollaron actividades formativas como *talleres no presenciales* para favorecer la enseñanza y el aprendizaje bajo la modalidad on-line. No obstante, la resistencia por parte de los profesores para incorporar en su programación el uso de las herramientas tecnológicas significó un avance lento para el momento (conflictos a nivel personal, de interrelación con los estudiantes y procesos inversos de una clase).

Posteriormente, con la llegada de la pandemia y de la emergencia sanitaria mundial (COVID 19), se robusteció la virtualidad. Esta incorporación fue la opción inmediata para mantener en curso la programación semestral en las carreras y no paralizar las actividades dada la imposibilidad de la presencialidad. Las herramientas más utilizadas fueron el *Telegram* y *WhatsApp* (aplicaciones de mensajería) y el *Classroom* (aplicación de Google que permite el diseño de la enseñanza con la incorporación de recursos multimedia, office y almacenamiento de archivos; el estudiante se asume como el gestor de su aprendizaje) y *Zoom* (asíncrono y síncrono).

Durante el curso del año 2022, se ha recuperado la presencialidad y ambas modalidades se mantienen en forma espontánea, pues no hay regulación interna que lo establezca. Gran parte de la población estudiantil solicita que continúen los encuentros virtuales preferentemente.

Esta experiencia reporta como ventajas de la multimodalidad lo siguientes: a. Interacción permanente con el estudiante (asíncrona o síncrona); b. Flexibilidad en los horarios; c. Aumento significativo de la participación del estudiante según sus intereses; d. Control por parte del docente de los niveles de motivación pues dispone de una variedad de recursos tecnológicos atractivos e interactivos; e. Resuelve el problema de movilidad y traslado al recinto universitario.

En Universidad Dr. Rafael Bellosó Chacín (URBE) se han llevado a cabo dos experiencias:

a. Curso *Tutor en línea*: dirigida a docentes, ofrece todos los lineamientos para llevar a cabo el desarrollo de una cátedra bajo la modalidad híbrida. Este curso era de obligatoria aprobación poder desarrollar una cátedra en línea o un estudio a distancia en la universidad.

b. Diplomado en *Entornos virtuales de enseñanza*.

Esta oferta formativa ha propiciado la disminución de niveles de resistencia al cambio, en el ámbito de lo tecnológico, y la suma de profesores a la modalidad híbrida y a la creación de nuevos entornos de enseñanza con recursos digitales actualizados y ajustados a la necesidad, con alto nivel de desempeño, nuevos recursos didácticos y tecnológicos.

La Universidad de Los Andes (ULA) de manera no formal, ha promovido la modalidad híbrida desde hace unos 20 años y se ha hecho sin contar con una política universitaria o pública para su desarrollo. Pocas muestras se tienen sistematizadas sobre esta modalidad, pero por arqueo

de experiencias dice que sí se han llevado a cabo, sin contar con una programación institucional, incluso, el mismo docente desconocía el impacto que esto traería más adelante.

Para el año 2018, cuando las dificultades de funcionamiento de la Universidad se acentuaron, aumenta a gran escala la aplicación del aula invertida y con la llegada de la pandemia se fortaleció aún más.

Un grupo de docentes investigadores de la ULA (Montilva, Celis, Rozenweig, Benítez, Silva y Carillo, 2020) propone un modelo de sistemas de enseñanza-aprendizaje híbrido que combinan la modalidad presencial y virtual y adaptable a las características de cada asignatura o actividad docente. En este modelo, se concibe el proceso de enseñanza y aprendizaje como un sistema complejo compuesto por un conjunto de elementos interrelacionados que interactúan en un ambiente educativo global y trasciende los espacios físicos de las instituciones universitarias gracias a las tecnologías de la información y la comunicación. El modelo se estructuró de la siguiente manera:

1. Principios que caracterizan a los sistemas de enseñanza y aprendizaje virtuales (SEAV) y que establecen, por lo tanto, las principales diferencias entre los sistemas educativos presenciales y los virtuales;
2. Componentes que identifican a aquellos elementos que están presentes en todo sistema de enseñanza y aprendizaje presencial, virtual o híbrido;
3. Conjunto selecto de tecnologías digitales que se pueden aplicar en cada una de las actividades docentes, que forman parte del proceso de enseñanza que ejecuta todo profesor o docente;
4. Caracterización de los ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje como medios fundamentales para apoyar las actividades de un SEAH o SEAV;
5. Conjunto de escenarios que ilustran cómo llevar a cabo las actividades docentes de un SEAH o SEAV, con el apoyo o mediación de tecnologías digitales.

De acuerdo con los autores, el modelo que proponen se elaboró para dar continuidad, a las actividades docentes en las instituciones universitarias, que fueron suspendidas como consecuencia de la pandemia COVID-19 y se enfocó principalmente en la identificación de “elementos y aspectos que deben ser considerados, para llevar a cabo un proceso de transformación digital de programas de estudio presenciales a programas de estudios virtuales o híbridos.” (p. 359).

Entre los aspectos de relevancia desarrollados en el modelo, destacan:

- a. Propuesta para la transformación progresiva de la organización del proceso enseñanza-aprendizaje.
- b. Construcción del conocimiento: flexible, cooperativo, comunicativo.
- c. Diseño instruccional enfocado en desarrollar competencias que abarcan desde las curriculares hasta las transversales (entre ellas, las competencias digitales).
- d. El diseño de escenarios híbridos que consideren la ampliación de diversas herramientas y servicios tecnológicos como medios para la enseñanza que podrían formar parte de un ecosistema de aprendizaje.
- e. Se describen los nuevos roles para los principales actores del proceso pedagógico (profesores/estudiantes), nuevas maneras de interacción y amplia disponibilidad de herramientas para el desarrollo de la instrucción, evaluación y retroalimentación.
- f. En torno a la gestión adecuada y eficiente de los procesos que se lleven a cabo en el marco del modelo propuesto, se requiere: modelo pedagógico que defina acciones y componentes involucrados en el proceso enseñanza y aprendizaje; creación de reglamentos y normativas para la generación de estándares.

- g. Actividades de implementación: elaboración y ejecución de un plan de transición (de lo presencial al virtual o híbrido).
- h. La garantía de seguimiento de recomendaciones de organismos internacionales (OMS, UNESCO y el IESALC).
- i. Elaboración y ejecución de programas de actualización en línea sobre temas de gestión pedagógica multimodal.

Hasta la fecha, se suman cuatro años con mayor énfasis en la multimodalidad. Se han incorporado al desarrollo curricular las suites de Google con todo su repertorio, entre ellas el *Classroom*, *Meet*, *Drive*, *Calendar*, *Podcasts*, *Hangouts*, así como también la plataforma *Moodle*, esto ha permitido incorporar y hacer uso de otros tipos de recursos. En porcentaje aproximado de uso, 80% se emplea el *Classroom* y 20% emplea la plataforma *Moodle*. Así mismo, se han sumado las aplicaciones de mensajería como el *Telegram* y el *WhatsApp*. Se prevé que, para finales del año 2022, se cuente con la multimodalidad a mayor escala.

En la ULA, se cuenta con la Coordinación General de Estudios Interactivos a Distancia (CEIDIS). Es una dependencia adscrita al Vicerrectorado Académico cuyo propósito es garantizar la gestión de estudios interactivos a distancia como recurso alternativo o complementario a la modalidad presencial, además se encarga de velar por el cuidado de la plataforma tecnológica de la Universidad. Es una Coordinación operativa a toda la universidad, a todas las facultades y carreras, ofrece planes de formación a través de cursos on-line acerca del uso de las plataformas y recursos tecnológicos. De manera permanente y a propósito de la pandemia, ofreció unos cursos por medio de la plataforma *Moodle*: *Estrategias y herramientas de evaluación* y *Herramientas para confeccionar y operativizar un aula virtual*. La oferta formativa debe aumentar para mantener y conservar la actividad Universitaria en los tiempos de dificultad. Sin embargo, como toda aparición de un nuevo recurso, al principio, un grupo de profesores mostraron resistencia y poca adaptación, pero como no hubo otra vía de trabajo con el estudiante, se logró la aceptación, adaptación y rendimiento.

La ULA se encuentra en proceso de diseño y de ejecución de experiencias específicas en algunos núcleos y facultades un campus virtual académico, para trascender el recinto universitario y atender las demandas sociales del país, con el cual se pretende dar cumplimiento con la Gaceta 42.209. En atención a esta normativa, diversas facultades están haciendo revisiones y adaptaciones a sus carreras para ajustarse a la multimodalidad, para que, posteriormente se solicite ante el Consejo Nacional de Universidades (CNU) el código carrera de semi presencialidad. La modalidad híbrida para la ULA significa una oportunidad para el ganar-ganar: la recuperación de estudiantes, reincorporar y otorgar protagonismos a profesores jubilados y a profesores que se encuentran fuera del país.

La evaluación ha sido el aspecto más álgido, complejo y de mayor preocupación según reportan las experiencias de los docentes. La multimodalidad ha traído como consecuencia el rediseño de la evaluación, así como también la formación en el uso de las herramientas virtuales para llevar a cabo este proceso, se estima que aún falta camino por recorrer antes que se logre depurar los métodos, las técnicas y los instrumentos de la evaluación en MOOC (Massive Online Open Courses o cursos online masivos y abiertos), por ejemplo.

En función de lo todo lo anterior, surge otro reto para la universidad, dejar claro al estudiante que la incorporación de los recursos virtuales y tecnológicos configuran una modalidad de formación; por lo tanto, éste se enfrentará a nuevas experiencias y retos para gestionar su aprendizaje y no un mero desglose de contenidos asistidos por lo virtual para aprobar. Así mismo, el rediseño didáctico obliga a los docentes a construir de manera permanente sus recursos y garantizar originalidad y calidad, así lo pide y merece el alumno. Un criterio muy

importante para considerar es la no saturación de contenidos y asignaciones por considerarse una vía práctica de interrelación con el estudiante.

La permeabilidad de los recursos virtuales en la enseñanza ha permitido promover el aula invertida (los estudiantes revisan previamente el material entregado por el profesor y la clase se convierte en una discusión para la duda y la acción tutorial). Este modelo pedagógico ha logrado aceptación por el estudiante, le ha resultado un beneficio para lograr autonomía en la gestión de sus recursos para aprender. La multimodalidad permite al estudiante comprender dos aspectos importantes con el uso de ambos entornos, el virtual y el presencial; en el virtual permite rentabilizar el tiempo tanto para el uso de los recursos virtuales pues los usa racionalmente para actividad académica; y en el presencial, el contacto personal con el profesor, la atención y la motivación conduce a un aprendizaje por el estudiante y enseñanza por el profesor más significativa.

El conocimiento y dominio de los recursos virtuales para evaluar al alumno en los entornos híbridos permite poner a prueba las virtudes de las aplicaciones para la evaluación en línea respecto a la evaluación presencial. Esta comparación permite corregir errores didácticos y de contenido para avanzar en el proceso evaluativo como elemento fundamental de enseñanza. La evaluación en línea (aun con muchos aspectos de interés por estudiar), más allá de su precisión y confiabilidad permite hacer una métrica nunca vista del proceso enseñanza y aprendizaje con nuevos recursos para su análisis y comprensión. Permite discriminar no solo la calificación del estudiante, sino también las preguntas contestadas correctamente, así como las preguntas no correctas. Aparte, permite hacer un seguimiento en las evaluaciones parciales de modo que la evaluación y el progreso de cada estudiante están disponibles para el profesor y el alumno de manera práctica y funcional. Lo anterior facilita modificaciones del diseño pedagógico y del proceso evaluativo con su correcta interpretación.

El contacto con los estudiantes por medio de las redes sociales, como un entorno colaborativo y profesional combinado con el contacto personal de alta calidad de comunicación, permite generar la noción que las redes sociales no significan un aporte si no existe de base el contacto personal. Para la gestión institucional y la autoridad universitaria, prepararse para asumir el cambio con actitud y claridad para la permeabilización y receptividad de nuevos enfoques y paradigmas, promover institucionalmente prácticas rigurosas de diseño, metodología y evaluación sistematizadas, fundamentadas en la modalidad combinada; así mismo, hacer factible y operativo programas, planes y proyectos formales tanto para la formación inicial y como de formación permanente (investigación y extensión). El producto y los resultados de estas experiencias sustentadas en diseños investigativos deberán ser difundidas a la comunidad universitaria, haciendo uso de los recursos sociales y la ciencia.

Para finalizar, se presenta una experiencia reportada por Henríquez (2021) y desarrollada en la Universidad de los Andes en Venezuela, bajo la modalidad mixta o híbrida: el Postgrado en Periodismo en Medios Digitales de la Universidad de los Andes (ULA). Este programa formativo, dirigido a egresados de la carrera de Comunicación Social y áreas afines, se plantea el desarrollo de habilidades, que permitan a los profesionales de la comunicación: a) Comprender el cambio de paradigma que supone la comunicación en medios digitales, b) Apropiarse de las TIC, especialmente de internet, para mejorar su quehacer periodístico, incorporándolas a su trabajo profesional, c) Diseñar y producir proyectos de comunicación que aprovechen todo el potencial de hipermedia, interactividad, profundidad, actualidad e inmediatez que los medios digitales ofrecen, d) Diseñar y producir textos periodísticos utilizando los soportes, medios, géneros y lenguajes del ambiente digital, e) Desarrollar estrategias de mercado para el medio electrónico (e-bussiness) f) Desarrollar estrategias para la gerencia de un medio digital, g) Comprender las implicaciones éticas y legales que en

Venezuela y en el mundo introducen los nuevos medios. El Cuadro 3 presenta la ficha técnica del postgrado.

Cuadro 3: Ficha Técnica del Postgrado en Periodismo en Medios Digitales.

Grado otorgado	Especialista
Modalidad	Mixta o híbrida (presencial acompañada de virtualidad)
Duración	2 años
Créditos	30 unidades crédito
Unidades académicas responsables	Departamento de Comunicación Social Departamento de Computación e Informática
Método	Aprendizaje continuo
Plataforma	Moodle ULA, redes sociales, Hangouts, Skype

Fuente: Henríquez (2021)

En cuanto al modelo híbrido del posgrado, se orientó por la propuesta pre-post o modelo continuo de Douglass (2002), para quien, el curso híbrido, no es solo un evento puntual, sino como un continuo, donde, por ejemplo, se empleen recursos web para realizar el trabajo previo a la clase presencial y las actividades como la tutoría o la comunidad virtual de pares puedan continuarse después de las sesiones presenciales. En tal sentido, cada curso se planificó de modo que antes y después de las sesiones presenciales de los fines de semana (dos encuentros presenciales por cada materia), los estudiantes deberían completar una serie de actividades en la plataforma Moodle para ir configurando, en forma continua, el logro de la competencia deseada. Un aspecto pedagógico resaltante del trabajo bajo esta modalidad en el postgrado es, de acuerdo con Henríquez, “su orientación a que los estudiantes de forma individual o en grupo realicen producciones digitales, desde notas para cibermedios, hasta proyectos comunicacionales más complejos” (p.0105)

15.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la organización y gestión institucional de la enseñanza híbrida.

Incorporar en la estructura de todo el sistema de educación universitario venezolano la modalidad híbrida, que arraigue profundamente en las dinámicas institucionales, formativas y que produzca los resultados y beneficios esperados continúa siendo en Venezuela un ingente reto. Este proceso resulta condicionado por diversos factores o variables, todas de gran complejidad, que abarcan desde la definición, establecimiento de políticas educativas relacionadas con lo tecnológico y lo digital y su comprensión, pasando por una dura situación político-económica y social que no termina de encontrar salida, hasta las particularidades o visiones idiosincráticas de las instituciones y las actitudes de las personas involucradas.

El principal desafío o prioridad máxima que se le plantea al sistema educativo venezolano, en lo que respecta a los procesos de hibridación educativa, es el de asegurar el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles, particularmente en el universitario, y garantizar prosecución y continuidad educativa. Deben afinarse políticas e impulsar otras que permitan cubrir los emergentes que se expresan en las dinámicas formativas que se apoyan en lo virtual, tanto en la educación a distancia como en la híbrida.

Transitar de lo presencial a lo híbrido, en contextos conservadores y resistentes a los cambios comienza por actuar con parsimonia e ir dando pasos pequeños, pero seguros, tal como viene ocurriendo en muchas de nuestras universidades en las cuales la incorporación de esta modalidad se ha iniciado a partir de iniciativas personales, algunos departamentos, escuelas o facultades, aun cuando no irradian a toda la universidad. Por ejemplo, tal y como afirman Pacheco, Urbina y Lobo (2021): “Trasladar una asignatura que durante años se ha impartido sólo en el aula a la modalidad híbrida es un reto no sólo para el profesor, sino también para todo lo relacionado con la realización y creación de un curso.”, ya que las implicaciones son múltiples: que el docente disponga de las herramientas necesarias para impartirlo, que los alumnos posean las habilidades básicas para seguirlo y de que cuenten con opciones y alternativas de acción ante los posibles e inevitables problemas que surgen en estos procesos.

Por otra parte, se deben multiplicar los esfuerzos por reducir la brecha tecnológica que afecta a las iniciativas de educación híbrida desarrolladas en universidades venezolanas. Una de las estrategias, para lograr tal propósito es, entre otras, la formación o preparación a los docentes, brindarles oportunidades diversas de aprendizaje digital que les permita una adaptación más efectiva a la educación híbrida, con base en lo colaborativo y acoplando los conocimientos que se proporcionan presencialmente, pero con la presencia continua de las tecnologías. Al mismo tiempo, la mejora y la dotación (de infraestructura tecnológica, cobertura de internet) en los distintos ámbitos familiar, comunitario e institucional, propiciará una real y efectiva integración que, a los fines de los aprendizajes, beneficiaría principalmente, a los estudiantes (Hernández, 2021).

La implementación formal de un modelo de educación bimodal o mixta como alternativa de formación se presenta como una opción que favorece a estudiantes que viven en lugares remotos y distantes de las instituciones de educación superior e incluso a otros grupos vulnerables. En tal sentido, equilibrar clases teóricas a distancia y prácticas presenciales, por ejemplo, abarataría costos de traslado y transporte, pagos de residencia u hospedajes en ciudades lejanas de sus hogares, así como de alimentación para los estudiantes, lo cual se traduciría también en el abaratamiento en los costos que representa la formación para las universidades en momentos de una situación presupuestaria compleja y difícil.

Por último, toda experiencia formativa en nuestras universidades que adopten la modalidad híbrida debe plantearse, por una parte, analizar y evaluar el impacto de las tecnologías en los procesos académicos de las distintas carreras y, por otra, – siguiendo a Henríquez (2002, p.183) – tres interrogantes centrales, cuyas respuestas las ubicarán en ámbitos precisos de reflexión, fundamentación teórica y acción efectiva:

- I. ¿Qué orientaciones son adecuadas en la elaboración de cursos de formación en modalidad híbrida? (ámbito: didáctica, diseño instruccional)
- II. ¿Cómo valorar la efectividad del curso que se diseña y desarrolla en modalidad híbrida? (Ámbito: Referentes o criterios de calidad / Evaluación de programas)
- III. ¿Cuáles son los niveles de satisfacción de los participantes y cómo mejorar los cursos?

15.7. Referencias.

- Arias, E., Dueñas, X., Elacqua, G., Giambruno, C., Mateo-Berganza, M. y Pérez, M. (2021). *Hacia una Educación 4.0: 10 módulos para la implementación de modelos híbridos*. Nueva York: BID.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2020). <https://bit.ly/3MBUJoS>
- BID (Banco Interamericano de Desarrollo). 2020. Documento de Marco Sectorial de Desarrollo de Habilidades. División de Educación. BID. Disponible en: <https://bit.ly/3S8iZ9C>
- Curci, R. (2003). Diagnóstico de la Educación Superior Virtual en Venezuela. Universidad Metropolitana: Caracas. <https://bit.ly/3D2bmgO>
- Federación de Colegios de Contadores Públicos de Venezuela. (19 de julio de 2022). *El Aprendizaje Híbrido en las Universidades Venezolanas*. [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=VCA8DWJZql8&t=1868s>
- Flores, Antonio Luis (2021) Blended Learning en el Contexto Venezolano: Aproximación Fenomenológica desde las voces de los docentes universitarios. Trabajo presentado como Requisito parcial para optar al grado de Doctor Universidad nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora. <http://bit.ly/3gFNZky>
- Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 42.209. Venezuela. Caracas-Venezuela, 09 de septiembre de 2021.
- Henríquez-Coronel, P. (2006). Diseño y evaluación de cursos universitarios en modalidad híbrida: Caso de la asignatura "Periodismo digital". Universidad de Los Andes Táchira. <https://bit.ly/3D6Bnf0>
- Henríquez-Coronel, P. (2018). Del aula virtual a los entornos MOOC: una mirada a la virtualidad en la educación superior en América Latina. *Catálogo Editorial*, 1(613), 87–108. <https://doi.org/10.15765/poli.v1i613.1792>
- Hernández, Y., López, L. y López, E. (2020). Terminología y escritura en tiempos de COVID-19. *CorSalud*, 12(2), 184-188. <https://bit.ly/3AlCaat>
- Hernández, W. (2021). Condiciones sociales y retos administrativos para el establecimiento del modelo híbrido de educación en Colombia. *Boletín Opiniones Iberoamericanas en Educación de la Universidad Miguel de Cervantes*, (17), 24-25. <https://www.linkedin.com/feed/update/urn:li:activity:6760913419492212736/>
- Montilva, J., Celis, M., Rosenzweig, P., Benítez, S., Silva, A., & Carrillo, D. (2020). Un modelo de enseñanza y aprendizaje híbrido para abordar la crisis educativa ocasionada por el COVID19. *Revista Ciencia e Ingeniería*, 41(3), 349-362. <https://bit.ly/3TLtdhF>
- Opertti, R. 2021. Education in a post-COVID world: Additional considerations. In-Progress Reflection No. 43. Series Current and Critical Issues in Curriculum, Teaching, Learning and Assessment. Ginebra: IBE-UNESCO.
- Pacheco, A., Urbina, E. y Lobo, H. (2021). Integración de la modalidad de formación híbrida en el currículo de Lenguas Extranjeras. En: *Revista Paraguaya de Educación a Distancia, FACEN-UNA, Vol. 2 (2) – 2021*. <http://bit.ly/3gve8Tp>
- Rama, C. (2020). *La Nueva Educación Híbrida*. En Cuadernos de Universidades, N° 11. Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.



La **Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE)** fue creada en 2008 y, en la actualidad, es una asociación internacional sin ánimo de lucro conformada por 35 de instituciones de Educación Superior y Ministerios de Educación pertenecientes a 17 países iberoamericanos (organizaciones miembro), junto con más de 500 instituciones colaboradoras. Su objetivo principal es apoyar a las instituciones universitarias iberoamericanas, así como a las Administraciones educativas e instituciones de formación interesadas en temas de organización, dirección y gestión de la educación.

Los participantes de la RedAGE intercambian y difunden informaciones y conocimientos sobre las temáticas propias de la organización, dirección y gestión de instituciones educativas, promoviendo formación, investigaciones y publicaciones conjuntas. Paralelamente realiza encuentros presenciales (Montevideo, 2009; Santiago de Chile, 2010; Lima, 2011; Ciudad de Panamá, 2012; La Paz, 2013; La Habana, 2014, Ciudad de Panamá, 2015; Leiria, 2016; Sao Paulo, 2017; Santiago de Chile, 2018, Barcelona, 2019, Villahermosa 2022) y virtuales durante la pandemia (2020 y 2021), para debatir problemas específicos y conformar grupos de creación y gestión del conocimiento sobre asuntos de su competencia e interés.

La RedAGE está abierta a cualquier universidad, institución, asociación, comunidad o foro que disponga de líneas de trabajo en el ámbito de la organización, dirección y gestión de instituciones educativas. Se organiza en forma de red, con organizaciones miembro y colaboradoras por país. Su sistema de trabajo contempla comisiones permanentes de formación, investigación, política educativa, economía y administración, y también comisiones específicas centradas en temas de actualidad científica y profesional.

<http://www.redage.org>

**Subscripción a la Newsletter
gratuita de RedAGE en:**

[http://www.redage.org/
newsletter](http://www.redage.org/newsletter)

Twitter: **@redage_ibe**

SEDE:

Universitat Autònoma de Barcelona
Dpto. de Pedagogia Aplicada
Red de Apoyo a la Gestión Educativa RedAGE
Edifici G6 – 247 (Campus de Bellaterra).
08193, Cerdanyola del Vallès (España).
Telf.: (+34) 93. 5811619
Correo: **info@redage.org**

ISBN 978-956-6040-33-0

