



LA SEMIPRESENCIALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR: CASOS DE ESTUDIO EN LOS GRADOS DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

BLENDED LEARNING IN HIGHER EDUCATION: CASE STUDIES IN UNDERGRADUATE DEGREES AT THE UNIVERSITY OF BARCELONA

*Juan Simón Pallisé; joansimon@ub.edu
Carles Benedí González; cbenedi@ub.edu
Cèsar Blanché i Verges; cesarblanche@ub.edu
Maria Bosch i Daniel; mariabosch@ub.edu*

*Facultad de Farmacia y Ciencias de la Alimentación
Universidad de Barcelona*

RESUMEN

En esta investigación se analiza la implantación de la docencia semipresencial en el grado universitario de la Universidad de Barcelona. En el estudio se han identificado aquellos grados universitarios en los que la docencia semipresencial tiene, a nivel institucional, un peso específico importante. En ellos se analizan los motivos que han determinado la aplicación de dicha modalidad docente, así como la problemática derivada tanto de su implantación estructural como la referida a su impartición. La metodología utilizada se ha basado en entrevistas y cuestionarios semiestructurados específicos para responsables académicos y profesorado implicado. Se aportan, a modo de valoraciones finales, un conjunto de reflexiones que pueden ser de utilidad en posteriores experiencias, y se enmarcan en las tendencias europeas de futuro en la docencia semipresencial.

PALABRAS CLAVE: docencia semipresencial, b-learning, educación superior, TIC, innovación educativa, campus virtual.

ABSTRACT

The implementation of blended learning in the undergraduate level at the University of Barcelona has been reviewed. The study identified those degrees in which blended learning has, at the institutional level, a significant weight. In them the reasons that have determined the application of this learning method, as well as the problems

associated with both structural implementation and teaching practice are analysed. The methodology used was based on semi-structured interviews and specific questionnaires to academic managers and teachers involved. Final remarks include a series of reflections that can be useful in later experiences in the framework of European future trends in blended learning.

KEY WORDS: blended learning, b-learning, higher education, ICT, educational innovation, Learning Management System.

1. INTRODUCCIÓN

La Declaración de Bolonia (1999) y su implantación a través del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), marcó un punto de inflexión y un cambio de paradigma en la formación universitaria en nuestro país. Paralelamente, el uso creciente de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso de docencia y aprendizaje en el ámbito universitario, ha propiciado nuevas metodologías que implican que el alumnado realice en la universidad actividades presenciales, dirigidas semipresenciales y no presenciales. La perspectiva de ofrecer al estudiante contextos y oportunidades de aprendizaje y corresponsabilizarlo así de la adquisición de conocimientos y habilidades, requiere de manera irrenunciable la virtualización de algunos procesos de aprendizaje a través del uso de los llamados “espacios virtuales”. El uso de las computadoras en cualquier forma (portátiles, teléfonos móviles, tabletas, etc.) se ha convertido en una práctica habitual entre los estudiantes del siglo XXI. Son realmente excepcionales los procesos de enseñanza aprendizaje que no estén mediados por las tecnologías (Dahlstrom y Brooks, 2014).

En New Media Consortium Horizon Report (New Media Consortium, 2015) se insiste acerca de la necesidad de la adaptación de las enseñanzas universitarias dentro de nuestra actual sociedad-red como una apuesta de futuro a medio plazo. Ello implica reflexionar sobre los modelos de enseñanza-aprendizaje híbridos y mediados, en mayor o menor grado, por las tecnologías y con nuevos planteamientos metodológicos como es la clase inversa (*Flipped Classroom*). La mayoría de grandes universidades tienen abierta la discusión sobre el uso y las potencialidades que ofrece la tecnología para el cumplimiento de sus objetivos didácticos (Bichsel, 2012). El amplio abanico de experiencias en el denominado genéricamente *e-learning*, muestran sus grandes potencialidades, pero a la vez se vislumbra que esta modalidad no puede ofrecer soluciones adecuadas para algunos perfiles de estudiantes o bien para la docencia de disciplinas más experimentales. Las ventajas del aprendizaje en línea no se limitan a solamente su mayor flexibilidad, escalabilidad y, quizás, la potencial reducción de costes, sino que también incluyen aspectos didácticos innovadores como la personalización de los contenidos y la retroalimentación, las nuevas oportunidades de colaboración entre los estudiantes y profesores, la gamificación, etc. (Garrison y Kanuka, 2004; Mayer, 2009). Las desventajas del aprendizaje en línea se centran en la falta de un “sentido de comunidad”, los porcentajes relativamente altos de abandono y los costes del desarrollo de materiales didácticos multimedia.

Como alternativa a las restricciones del *e-learning* y de las modalidades presenciales puras, aparecen las modalidades de formación híbridas o de aprendizaje mixto o *b-learning*. No obstante, el valor creciente de los modelos de enseñanza-aprendizaje mixtos va más allá de la eficacia práctica, y pueden también ser una oportunidad para favorecer la consecución de nuevos objetivos en la formación universitaria en cuestiones como la internacionalización, la formación continuada, la accesibilidad para nuevos colectivos y, por último, la cooperación estratégica entre diferentes instituciones educativas (Bartolomé Pina, 2004, 2008).

La semipresencialidad está siendo últimamente una modalidad de formación en alza que permite romper con las limitaciones temporales y geográficas, sin perder totalmente el contacto con el profesor y los compañeros de curso, como sucede con la formación estrictamente *online* (Garrison y Vaughan, 2008). La utilización de las TIC en esta modalidad híbrida, supone un enfoque más amplio del aprendizaje que va más allá de sus paradigmas tradicionales. La virtualización del proceso de aprendizaje a través de Internet también ha sido un factor clave para el éxito de este aprendizaje, además de ser un medio de difusión y comunicación abierto, flexible y accesible, que puede constituir una potente herramienta formativa (Uceda y Senén, 2010) y que favorece la generación de nuevos recursos. En los últimos años, los profesores universitarios han tenido que adaptarse también a estos entornos de aprendizaje mixto que combinan estrategias de aprendizaje con recursos tecnológicos y desarrollo de nuevas competencias (Cabero y Aguaded, 2003), y algunos fracasos han sido ampliamente publicitados (Bergeron, 2012; Mapstone, Buitendijk y Wiberg, 2014). Todo ello ha traído un cierto grado de incertidumbre, hasta el punto de que las experiencias híbridas en nuestro entorno han sido escasas y, a menudo, han quedado sólo como pruebas piloto sin continuidad en el tiempo.

En este marco, las universidades presenciales tradicionales han comenzado a experimentar con modelos semipresenciales aunque la investigación sobre las experiencias llevadas a cabo en estudios reglados de grado han sido limitada, y los resultados poco esclarecedores. Detectar las dificultades y reticencias iniciales es del todo imprescindible para el éxito de posteriores experiencias de tipo extensivo (Bernard, Borokhovski, Schmid y otros, 2014) y es una de las prioridades estratégicas de la LERU (Mapstone, Buitendijk y Wiberg, 2014).

2. CONTEXTUALIZACIÓN

Del informe de la sectorial de *Teaching and Learning* de la LERU (Mapstone, Buitendijk y Wiberg, 2014) se deduce el auge de la semipresencialidad. Este informe hace hincapié en la necesaria reconversión de la docencia, en especial en aquellas universidades intensivas en investigación. Para ello, el informe insiste en la importancia de plantear estrategias institucionales bien fundamentadas por parte de cada una de las universidades donde docencia e investigación se complementen mutuamente y merezcan el reconocimiento en los ránkines universitarios.

Según McAleese, Bladh, Berger y otros (2013), los beneficios de los entornos híbridos para las universidades, se concretan tanto en mejoras en la efectividad del aprendizaje, como en facilitar la incorporación de nuevos estudiantes a las enseñanzas

superiores al poder diseñar itinerarios flexibles. Algunos estudios que atienden al *Learning Analytics* como Bichsel (2012) a partir del uso de los espacios virtuales, revelan las preferencias del alumnado por la semipresencialidad atendiendo que los recursos y procedimientos se ajustan mejor a sus necesidades, y que las actividades y metodologías docentes les son más próximas.

Algunos estudios recientes de meta-análisis del aprendizaje híbrido (Drysdale, Graham, Spring y otros, 2013; Means, Toyama, Murphy y otros, 2013) concluyen que, aunque en promedio, los estudiantes de esta modalidad tienen mejores –aunque modestos– resultados, ello puede no ser debido a las características intrínsecas de la propia modalidad sino que intervienen otros factores más determinantes. Así, los cursos que utilizan el aprendizaje mixto también tienden a involucrar elementos de tiempo de aprendizaje adicional, materiales didácticos específicos y recursos que fomentan la interacción entre los alumnos. Esta confusión deja abierta la posibilidad de que uno o todas estas variables contribuyan a los resultados especialmente positivos para el aprendizaje mixto y no la menor presencialidad en el aula.

En el marco de las universidades que nos son más cercanas e integradas en la red europea “*Xarxa Vives d’Universitats*”, un estudio comparativo realizado por los propios autores (Autor1, Autor2 y Autor3, 2013) ya vislumbraba el auge de esta modalidad en muchas universidades mayoritariamente privadas y preferentemente en estudios de postgrado.

De acuerdo con la Memoria 2013-2014 de la Universidad de Barcelona (UB), en la que se realiza el presente estudio, esta es la universidad pública de Catalunya con mayor número de estudiantes, y es referente en investigación y transferencia de conocimiento e innovación. En el ámbito de la semipresencialidad, es la única universidad dentro de la *Xarxa Vives* que dispone de algunos marcos institucionales claros para esta modalidad de enseñanza-aprendizaje (Autor1, Autor2 y Autor3, 2013; Expósito y Turull, 2014).

De manera genérica, el objetivo central de la investigación es aportar un conjunto de elementos de reflexión y de orientaciones que permitan abordar con éxito la implantación de docencia semipresencial a nivel de grado, a partir del análisis en profundidad de todos los aspectos determinantes en las diferentes iniciativas en este ámbito que a nivel institucional se han llevado a cabo en los nuevos grados de la UB. Como objetivos más específicos se han considerado:

- ❖ Identificar y caracterizar todas las iniciativas institucionales en la promoción de docencia semipresencial a nivel de grado en la oferta formativa de la UB, analizando los factores que han impulsado su implantación y las situaciones se han querido corregir.
- ❖ Valorar la pertinencia de los recursos puestos a disposición de los equipos docentes implicados en la docencia semipresencial
- ❖ Analizar la problemática en implementación de la docencia semipresencial tanto por parte de los responsables académicos como del profesorado implicado.

3. MÉTODO

El estudio se ha focalizado en aquellas enseñanzas de grado universitario en las que se ha planteado una actuación institucional, es decir impulsada por decanatos o Consejos de Estudios, en la promoción e implantación de docencia semipresencial como respuesta a una situación académica netamente definida. La metodología de investigación utilizada, se ha basado en la propuesta por Autor1, Autor2 y Autor3 (2013) en su estudio sobre la docencia semipresencial en 20 universidades europeas. La recogida de información se ha llevado a cabo a través de cuestionarios semiestructurados y de entrevistas personalizadas, diseñados con asesoramiento metodológico del Servicio de Asesoramiento en Investigación (SAR) del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE-UB).

La investigación se ha realizado a tres niveles diferentes, secuenciados cronológicamente entre febrero y octubre de 2015. En una fase inicial, con objeto de identificar las iniciativas institucionales implantadas a nivel de grado, se contactó con los vicedecanos académicos de los 18 centros integrados en la UB: Facultades de Bellas Artes, Biblioteconomía y Documentación, Biología, Derecho, Economía y Empresa, Educación, Farmacia, Filología, Filosofía, Física, Geografía e Historia, Geología, Matemáticas, Medicina, Odontología, Psicología y Química y Escuela Universitaria de Enfermería. Para ello, se realizaron 18 entrevistas presenciales de una media de 30 minutos de duración, que en su mayoría fueron grabadas y transcritas. Además de identificar las iniciativas aludidas, se pedía la opinión sobre la pertinencia o utilidad de la docencia semipresencial en los grados adscritos a cada centro y los factores que pudieran determinar o condicionar su implantación.

En una segunda fase, una vez establecidos los grados con docencia semipresencial de carácter institucional, se abordó su estudio a partir de un cuestionario-entrevista. En esta fase, se consideraron diez dimensiones para cada uno de los grados con docencia semipresencial: la conceptualización de la semipresencialidad y su contextualización, la valoración de la experiencia a nivel institucional, las estrategias seguidas, los recursos que se han precisado, el posible ahorro institucional, la metodología docente aplicada, el perfil del profesorado, el reconocimiento docente, la formación del profesorado y el perfil del alumnado. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 1 h 30 min, y fueron grabadas y transcritas.

En una tercera fase, se solicitó a los responsables académicos que identificaran un total de 50 profesores directamente implicados en docencia semipresencial. Los departamentos universitarios representados han sido: Biblioteconomía y Documentación, Derecho Administrativo y Derecho Procesal, Derecho Civil, Derecho Constitucional y Ciencia Política, Derecho Mercantil, Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Derecho y Economía Internacionales, Economía Pública, Economía Política y Economía Española, Economía y Organización de Empresas, Historia del Derecho, Derecho Romano y Derecho Eclesiástico del Estado Matemática Económica, Financiera y Actuarial, Política Económica y Estructura Económica Mundial, Teoría Económica. A este profesorado se le envió telemáticamente un cuestionario a través de la plataforma *Google Forms*. A partir de este cuestionario, se pudo establecer la opinión del profesorado directamente responsable en la impartición de docencia semipresencial, así como la problemática derivada en la práctica de esta modalidad

docente. Para ello, se incluyeron 32 ítems sobre la aplicabilidad de la docencia semipresencial en las diferentes ramas de conocimiento, aspectos relacionados con el reconocimiento institucional, la metodología docente, la evaluación, los materiales docentes, los recursos tecnológicos, el perfil y la formación del profesorado, el reconocimiento de la tarea docente, la tipología del estudiante en la docencia semipresencial y las actitudes y valores que le son necesarios. Las grabaciones de las entrevistas y sus transcripciones, los modelos de cuestionarios semiestructurados y los formularios respondidos se encuentran depositados en la intranet del grupo.

4. RESULTADOS

De las 71 enseñanzas universitarias oficiales de grado que la UB oferta (2015-2016), tan sólo en cuatro de ellas: Administración y Dirección de Empresas, Economía (Facultad de Economía y Empresa), Derecho (Facultad de Derecho), e Información y Comunicación (Facultad de Biblioteconomía y Documentación) se lleva a cabo docencia semipresencial de índole institucional, es decir planificada, organizada e impulsada por responsables académicos. La docencia semipresencial en el grado se inició el curso académico 2011-2012, si bien en la titulación de Derecho se llevaron a cabo experiencias previas en la licenciatura desde el curso 2006-2007. El número de matriculaciones en la modalidad semipresencial en estos grados es notable, siendo para un curso académico de 3.847 matriculaciones (20,7 % del total) en grado de Derecho, 1.774 (8,4 % del total) en el de Economía, 2.318 (5,5 % del total) en el de Administración y Dirección de Empresas y 518 en el Grado de Información y Documentación (28,7 % del total).

El Grado de Información y Documentación en modalidad semipresencial cuenta, desde abril de 2013, con la evaluación favorable del sistema universitario catalán a través de la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* (AQU-Cat). En los grados de Derecho, de Economía y de Administración y Gestión de Empresas, la docencia semipresencial se enmarca en el grado presencial y, por tanto, no requiere reconocimiento oficial específico.

Los resultados se indican en función de los tres niveles establecidos en la metodología utilizada.

4.1 Resultados a nivel de todos los centros

De los 18 centros consultados, se obtuvo respuesta en 17. El total de grados ofrecidos por la UB en el curso 2015-2016 es de 71, de los que tan sólo 4 (5,6 %) utilizan de forma más o menos intensiva la modalidad semipresencial. Además de la identificación de los grados con semipresencialidad, las entrevistas perseguían conocer otras experiencias y la opinión sobre esta modalidad de los encuestados. Los principales resultados se resumen en la Tabla 1.

La UB es una universidad presencial y, por tanto era esperable que el 95% de sus grados sean impartidos como modalidad presencial. No obstante, se detectó una progresiva introducción de elementos de semipresencialidad o de tránsito al *b-learning* en experiencias de innovación docente universitaria, como proyectos piloto, o parciales (asignaturas de grado) o en niveles de máster, en el 47% de los centros (8/17), incluyendo 3 nuevos grados completos en preparación. Dichas experiencias

adicionales partieron como iniciativas *bottom/up*, de abajo a arriba, impulsadas por los centros (facultades) o por el propio profesorado.

Pregunta	Respuesta
¿Existen otras experiencias de semipresencialidad oficiales en su Facultad?	NO = 9; Sí = 8
¿Desde qué nivel de organización partió la iniciativa?	Universidad = 0; Facultad = 3; Profesores = 6
¿Se plantea el centro la semipresencialidad como pertinente a corto/medio plazo?	NO = 10; Sí = 7
¿Existen limitaciones específicas para implantar la semipresencialidad en los grados de su Facultad?	NO = 4; Sí = 12

Tabla 1.- Principales resultados de la encuesta sobre semipresencialidad en los centros (Facultades y Escuelas) de la UB (Julio 2015).

A la pregunta prospectiva sobre las posibilidades de futura implantación de la semipresencialidad, en 10/17 casos (58%), ésta ni se plantea, al ser la presencialidad la firme opción que ha tomado el centro, tanto en enseñanzas experimentales y de la salud como en humanidades y ciencias sociales. En los centros que sí contemplan un posible desarrollo futuro de la semipresencialidad, en 7/17 casos (41 %), en general, se considera como una herramienta para solventar problemas específicos.

Las experiencias de semipresencialidad en el mismo grado, en otras universidades europeas, constituían otra pregunta de la encuesta: en un buen número de centros (12/17, 70,6 %) la situación en la UB es coincidente con la del entorno español y europeo, puesto que no se conoce ningún grado análogo cursado en modalidad semipresencial en otra universidad (aunque curiosamente, en el mismo campo de conocimiento o profesión, sí existan, total o parcialmente semipresencial, en los niveles de máster y postgrado). En los pocos casos análogos conocidos, los grados semipresenciales han surgido para superar situaciones de insuficiente volumen de estudiantes o de competencia interuniversitaria introduciendo nuevos atractivos o mayor facilidad y flexibilidad de aprendizaje.

El 70% de los centros (11/17) opina que hay algún tipo de limitación para la implantación de la semipresencialidad en los grados de su campo de conocimiento, lo que explica la abrumadora mayoría de grados presenciales. Las principales limitaciones aducidas se refieren a la propia naturaleza de la disciplina (43,7%), y a un fuerte componente práctico no virtualizable (31,2%), fundamentalmente en grados de Ciencias y de la Salud, pero también en los campos de las ciencias sociales (por ejemplo la enseñanza de lenguas o de Bellas Artes). En menor medida se alude a la falta de desarrollo metodológico de la semipresencialidad (12,5%) o del recargo en las tasas de matrícula de repetidores (12,5%).

Finalmente, preguntados los encuestados por la opinión sobre la política institucional de la UB sobre semipresencialidad, se considera en general poco desarrollada, con posibles vías de mejora fundamentalmente ante la necesidad de unas directrices claras y el insuficiente reconocimiento de la tarea del profesor en la semipresencialidad – considerada varias veces mayor a la presencialidad en 13/17 (76%) de los centros– y, en menor medida, a la necesidad de recursos (tecnológicos, apoyo, formación). Paradójicamente la problemática del reconocimiento se observa de modo menos crítico en los tres centros que imparten semipresencialidad.

4.2 Resultados a nivel de los centros con docencia semipresencial

En las Facultades de Derecho y de Economía y Empresa –con un elevado número de alumnos: 6.054 y 7.800 respectivamente–, se ha enfocado la docencia semipresencial como estrategia global para adaptar la docencia en estudiantes de segunda matriculación y evitar la acumulación de alumnos repetidores (Expósito y Turull, 2014). En el Grado de Información y Documentación, con un número total de estudiantes menor (564), se ha introducido la docencia semipresencial para captar un nuevo segmento de alumnado interesado en la formación ofrecida en el grado, pero con la disponibilidad presencial limitada (cargas laborales, familiares, etc.).

Como particularidad en el diseño docente semipresencial, los estudiantes de segunda matriculación del Grado de Derecho van, obligatoriamente, a grupos semipresenciales (denominados Grupos de Estudio Orientado) con evaluación única. En la Facultad de Economía y Empresa, los grupos de grado semipresenciales (denominados Grupos de Estudio de Intensificación) están formados por repetidores que voluntariamente (sobre un 50% del total) eligen grupos con docencia semipresencial con evaluación continua o única, en igual proporción que los grupos presenciales. En el grado de Información y Documentación se ofrece de forma bimodal (presencial o semipresencial) la totalidad del grado, permitiendo cierta permeabilidad entre la doble oferta en algunos casos, siempre con la evaluación continua como norma general, si bien en la modalidad semipresencial se da un aumento de actividades acreditativas. En la modalidad presencial, el porcentaje de presencialidad dentro del recinto de la facultad en la actividad del estudiante es del 30-40% sobre un crédito ECTS, mientras que en la modalidad semipresencial tiene una horquilla del 11-18%, según el grado.

Para cada grado se han establecido directrices y criterios propios más o menos precisos, al objeto de proporcionar uniformidad metodológica en cada caso. Los responsables académicos de los grados insisten en la necesidad de adaptar o reformular metodológicamente la parte presencial de la docencia semipresencial. Se trata de evitar el mero subministro información y de potenciar la resolución de casos prácticos, el uso de mapas conceptuales, etc.

El reconocimiento de la dedicación del profesorado en la planificación y gestión de la actividad docente semipresencial es la misma que en la presencial, no habiéndose detectado ninguna especificidad en función de la modalidad aplicada. Cuando el departamento recibe en encargo docente, identifica al profesorado destinado a impartir la docencia semipresencial, sin que se hayan detectado problemas académicos ni quejas del profesorado.

Por lo que respecta al alumnado, se coincide en considerar que una debilidad de la modalidad semipresencial es que requiere un perfil muy claro de alumno, con capacidad de adaptación al trabajo autónomo, compromiso en la constancia en el trabajo, adopción de una actitud proactiva y autoexigente. En el grado de Información y Documentación, el perfil del estudiante que elige la modalidad semipresencial tiene una edad media de 37 años, con estudios superiores previos y fuerte motivación. En el resto de los grados, el perfil del estudiante era parecido al de modalidad presencial.

Denominación del Grado	Centro responsable	Modalidad docente oficial	Tipología de estudiante SP	% de P en la modalidad SP	% de matrículas de SP vs. P	Coste matrícula* SP
Información y Documentación	Facultad de Biblioteconomía y Documentación	SP	Sin restricción	≈ 35 %	28,7 %	Igual que la P (coeficiente B)
Derecho	Facultad de Derecho	P (SP) **	Mayoritariamente repetidores	≈ 38 %	8,4 %	Igual que la P (coeficiente A)
Administración y Dirección de Empresas	Facultad de Economía y Empresa	P (SP) **	Mayoritariamente repetidores	≈ 50 %	5,5 %	Igual que la P (coeficiente A)
Economía y Empresa	Facultad de Economía y Empresa	P (SP) **	Mayoritariamente repetidores	≈ 50 %	5,5 %	Igual que la P (coeficiente A)

Tabla 2.- Características de los grados de la Universidad de Barcelona con docencia semipresencial de carácter institucional referidos al curso académico 2015-2016.

P = presencial; SP = semipresencial

* Los precios de la matriculación en enseñanzas oficiales de universidades públicas de Cataluña, son fijados anualmente por decreto de la Generalitat de Catalunya de acuerdo con el coeficiente de estructura docente del grado (coeficiente A: 25,27 euros/crédito; coeficiente B: 35,77 euros/crédito)

** P (SP): presencial con grupos-clase semipresenciales en todas las asignaturas

Los recursos tecnológicos que la universidad pone a disposición de la docencia en general, en especial la plataforma virtual, se consideran suficientes para llevar a cabo los casos semipresenciales, sin detectarse falta de recursos adicionales.

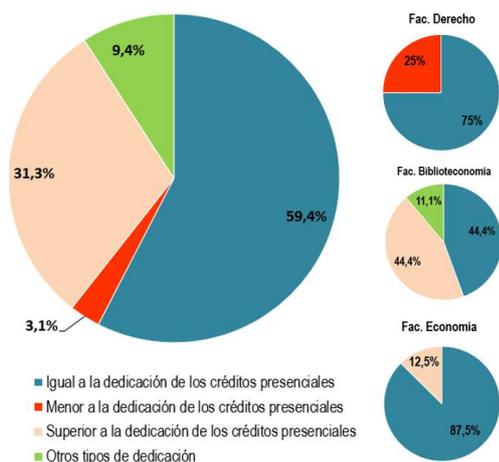
El grado de satisfacción a nivel institucional es alto, y en los grados revisados se considera exitoso el uso de la docencia semipresencial en relación a los objetivos planteados, e incluso se tiene como una fortaleza para sus grados. Se hace hincapié especial en la importancia que la experiencia haya sido impulsada desde los equipos de gobierno de las facultades correspondientes. En algunos casos, los estudiantes

manifiestan la percepción que en la modalidad semipresencial reciben menos formación que en la presencial y, por contra, pagan el mismo precio en la matriculación.

4.3 Resultados a nivel del profesorado implicado

Del total de 50 profesores de las tres facultades se obtuvo respuesta en 29 casos, que corresponde a un 58% del total. De éstas, un 41% son de profesorado de la Facultad de Derecho, un 31% de Biblioteconomía y Documentación y el restante 28% de Economía y Empresa. Los principales resultados se comentan a continuación agrupados en cuatro ámbitos.

4.3.1 Reconocimiento institucional y éxito académico



El 65,5% del profesorado considera que el reconocimiento en la dedicación de la docencia semipresencial tiene que ser la misma que en la presencial, frente a un 27,6% que manifiesta que el reconocimiento debería ser superior a tenor de la mayor dedicación exigida en las tutorías. Si se considera los resultados segregados por Facultades (Fig. 1), un 75% del profesorado de la Facultad Derecho como el de Economía y Empresa se manifiesta a favor de mantener el actual reconocimiento. La mayor parte del profesorado está de acuerdo en que el seguimiento de

Figura 1. Dedicación del profesorado.

actividades y tutorías conllevan una mayor carga de trabajo que en la modalidad presencial. No obstante, más de una cuarta parte del profesorado considera que la dedicación del profesorado en el seguimiento y tutorías es el mismo que en la presencialidad.

La percepción del profesorado por lo que respecta al éxito académico final es notablemente diversa (Fig. 2), aunque en términos generales es satisfactoria. Las diferencias entre facultades indican una percepción de mayor éxito académico en la Facultad de Biblioteconomía y documentación,

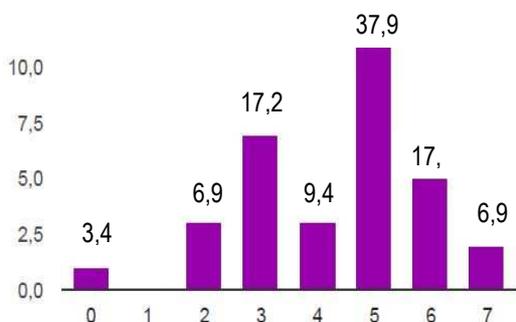


Figura 2. Percepción porcentual del grado de éxito académico (en una escala de 1 a 7).

y opiniones no tan favorables en la Facultad de Derecho y en Economía i Empresa. En la única facultad donde se obliga a los estudiantes repetidores a matricularse en grupos semipresenciales, es donde el profesorado manifiesta más claramente el fracaso académico.

4.3.2 Recursos utilizados

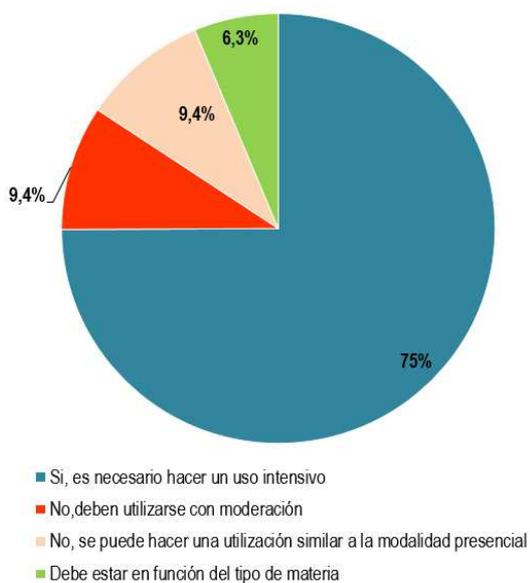


Figura 3. Uso de las plataformas virtuales.

Aunque buena parte del profesorado admite que ha reaprovechado materiales y recursos de la modalidad presencial (67,3%), se considera pertinente que los recursos y las actividades se elaboren específicamente para la modalidad semipresencial. Una proporción relativamente alta (53,6%) de profesores no creen necesario que el estudiante disponga de todos los materiales docentes desde el inicio del curso. En la Facultad de Biblioteconomía y Documentación, se pide explícitamente a su profesorado que el máximo de materiales y actividades sean diseñados

expresamente para esta modalidad, siendo la reutilización de recursos provenientes de la modalidad presencial inferior al 35%. Por otro lado, los docentes esta misma facultad son más proclives (64,3%) a dejar disponibles la mayor parte de materiales utilizables durante el curso académico.

En lo referido a plataformas virtuales, todos los profesores sin excepción utilizan el Campusvirtual-UB basado en *Moodle*. El uso que hacen de esta plataforma (Fig. 3) es intensivo en la mayor parte de casos (75%). Tan sólo un 7% manifiesta que se debe utilizar moderadamente, y otro 7%, considera que no deben existir diferencias en cuanto a su uso respecto la modalidad presencial. Casi un 60% considera esta plataforma perfectamente adecuada como soporte tecnológico a la modalidad semipresencial, si bien un 40% demanda mayor facilidad en el uso de algunas de sus herramientas. Las actividades más utilizadas son los fórums (72,4%), los trabajos (72,4%) y los cuestionarios autocorrectivos 48,3%. Las actividades con wikis y los módulos de coevaluación son los menos utilizados.

Respecto a la propiedad intelectual de los materiales docentes, un 55,2% manifiesta que usa imágenes y textos académicos con los derechos liberados y que los materiales docentes ofrecidos disponen de licencias *Creative Commons* poco restrictivas. Sólo un 9,4% del profesorado declara que no revisa los términos de la propiedad intelectual de los recursos utilizados.

4.3.3 Características del profesorado

El profesorado se suele agrupar en equipos docentes, aunque ello es más notorio en Biblioteconomía y Documentación. El perfil de estos equipos es equilibrado entre profesores noveles y seniors (31,3%). En relación al perfil adecuado del profesorado como docente semipresencial, un 62,4% (Fig. 4)

considera necesario un equilibrio entre aptitudes para el acompañamiento y la orientación, y habilidades tecnológicas, si bien un 31,1% considera mucho más importantes las dos primeras. Tan sólo un 3,1% del profesorado opina que no se necesitan aptitudes específicas para impartir docencia semipresencial. Cerca de un 75% del profesorado encuentra que el modelo de aula invertida (*Flipped Classroom*) es una metodología muy adecuada dentro de la semipresencialidad, si bien pocos (6,9%) de ellos la han aplicado en sus clases.

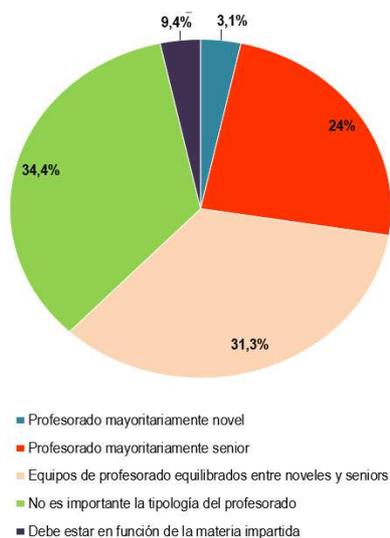


Figura 4. Perfil del profesorado.

En lo que respecta a la formación recibida, solamente la mitad del profesorado ha tenido algún tipo de formación de tipo generalista pero relacionada con esta modalidad. De igual forma, más de la mitad del profesorado (51,7%) considera que debería ofertarse formación específica y claramente diferenciada para el profesorado que tiene que impartir docencia semipresencial. Solamente un 12,5% del profesorado consultado no considera necesaria la formación para adecuarse a la modalidad híbrida.

4.3.4 Tipología del estudiantado

En la identificación del hipotético perfil del estudiante que cursa semipresencialidad, destaca el estudiante con cargas laborales (56,3%) y aquellos otros con poca disponibilidad de tiempo o que viven lejos de la universidad (56,3%). En un segundo bloque, un 46,9% considera adecuada esta modalidad para estudiantes de segunda matrícula, para estudiantes con formación universitaria previa (43,8%), o bien con solapamientos horarios (40,6%). Ante la pregunta del perfil real que tienen en sus clases, estos porcentajes en conjunto varían sensiblemente ya que son los estudiantes "repetidores" los que con un 71,9% matriculan más en esta modalidad, seguidos de los estudiantes que compatibilizan trabajo con estudios (40,6%).

Ante la pregunta más específica de la idoneidad de esta modalidad para estudiantes repetidores, se manifiesta un grado notable de divergencia (Fig. 5). En los grados de Derecho un 75% del profesorado opina que es del todo adecuado como una opción obligatoria, mientras que en el otro extremo, la Facultad de Biblioteconomía y Documentación no se considera en absoluto (0%) una buena opción para los estudiantes repetidores. En referencia a los valores y actitudes deseables entre los estudiantes de esta modalidad, destaca la autoexigencia y responsabilidad (87,5%) junto a la madurez personal (62,5%) y una buena gestión del tiempo (59,4%). Curiosamente, el dominio de las tecnologías por parte del alumnado, sólo parece fundamental para un 15,6% de los encuestados.

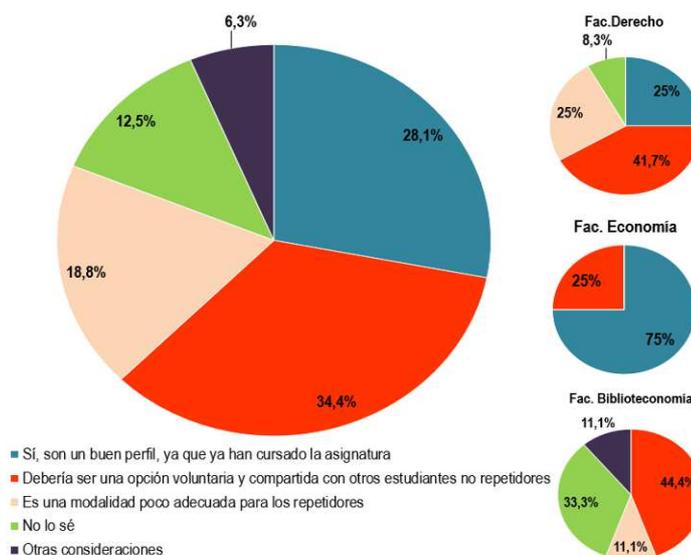


Figura 5. Idoneidad de los estudiantes repetidores.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La prospección de primer nivel (de todos los centros de la universidad) detectó relativamente pocos casos (c. 5%) de grados semipresenciales (se entiende grados totalmente cursados en esta modalidad). No obstante, casi el 50% de las facultades reconocen la introducción de módulos o actividades de *b-learning* en sus grados (de modo parcial o complementario), y más todavía en niveles de máster y postgrado, tal como ya había revelado un anterior estudio en las universidades de la *Xarxa Vives* (Autor1, Autor2 y Autor3, 2013). De hecho, el rápido crecimiento de la popularidad de esta modalidad es principalmente el resultado de las oportunidades que ofrece para integrar las ventajas del aprendizaje en línea y el aprendizaje presencial. Las ventajas del *e-learning*, tales como mayor accesibilidad, la flexibilidad y la eficiencia de costes, se puede combinar con las ventajas de la pertenencia a una comunidad y acompañamiento de la modalidad presencial (Bocconi y Trentin, 2014). La mayoría de los autores, por lo tanto, ven el *b-learning* como "lo mejor de ambos mundos". Tal combinación parece simple pero es compleja en la práctica debido al número virtualmente infinito de posibles combinaciones de medios de transferencia, métodos de enseñanza, tecnologías y enfoques pedagógicos (Snowball, 2014).

Las iniciativas de *b-learning* que "incrustan" los grados presenciales han sido, en general, promovidas de "abajo a arriba", a iniciativa de profesores y departamentos y no de decisiones políticas de los equipos de dirección. Esta realidad coincide con la observada en las experiencias de varias universidades europeas de los últimos años, pero ya ha pasado a formar parte de las recomendaciones y estrategias de futuro a escala institucional (Mapstone, Buitendijk y Wiberg, 2014). Debe resaltarse que hay algunas enseñanzas totalmente programadas por universidades no presenciales (como la UOC en Cataluña o la UNED en España), que sin embargo han desarrollado módulos

o partes de asignaturas (MOOCs, SPOCs, *Flipped classroom*, videos, etc.) que serían aplicables como módulos en la construcción de una oferta semipresencial.

De las cinco estrategias institucionales en el uso de la docencia semipresencial definidas por Autor1, Autor3 y Autor2 (2013), se han identificado dos en el ámbito del estudio. En primer lugar, la referida a “flexibilidad y adecuación a determinados perfiles de estudiantes”, donde se incluyen los tres grados presenciales de Administración y Dirección de Empresas, Derecho y Economía que incluyen para todas las asignaturas grupos semipresenciales constituidos por estudiantes de segunda matrícula. En segundo lugar, la estrategia de “sostenibilidad” correspondería al Grado de Información y Documentación, cuya modalidad semipresencialidad se ha diseñado con objeto de captar un nuevo segmento de alumnado interesado en el grado, pero con la disponibilidad presencial limitada (Argudo, Sulé, Franganillo y otros, 2013). En estas dos estrategias, los objetivos perseguidos en la implantación de la semipresencialidad son netamente diferentes, como también el perfil del alumnado implicado. Ello determina tanto el diseño de los recursos docentes, como el proceso evaluativo usado. La heterogeneidad de los casos estudiados, queda reflejada en el proceso evaluativo, que en algún caso pasa por la evaluación única algo matizada, y en el otro extremo, se aumentan las actividades acreditativas en la evaluación continuada. En la aplicación de la semipresencialidad, no se busca inicialmente un mayor rendimiento académico, sino una mejor gestión organizativa de alumnos repetidores o bien el aumento de matriculación.

Así pues, los centros de la UB que imparten grados con componente semipresencial justifican esta elección como solución a problemáticas específicas planteadas, como también en estrategias de otras universidades europeas, principalmente del sur de Europa, como la de Paris-Sud (E. Briantais, *comm. pers*). La efectividad del método es elevada: el grado de satisfacción de la experiencia de los tres centros que imparten los cuatro grados semipresenciales de la UB es tan clara que, en los tres casos, ven pertinente y oportuna la continuidad de la oferta semipresencial.

En cambio, en las facultades donde no se imparten grados semipresenciales, se reivindica el valor intrínseco de la presencialidad, especialmente cuando el componente práctico es importante, en oposición a una semipresencialidad entendida como la ausencia del estudiante de la universidad (asociada a las limitaciones del aprendizaje autónomo o de la propia esencia de las disciplinas científicas). No obstante, dichas convicciones vienen raramente contrastadas con resultados de ensayos o de proyectos de innovación evaluados mediante los indicadores pertinentes y contrastan con los excelentes resultados (van Vliet, Winnips y Brouwer, 2015) demostrados en experiencias de múltiples sistemas de *b-learning* o *e-learning* (*Flipped Classrooms*, MOOCs, SPOCs, video interactivo, cuestionarios, evaluación electrónica, etc.). Interpretamos estas respuestas como una cierta confusión sobre los límites de la semipresencialidad, en el sentido de que no se trataría de la simple disminución de presencialidad (es decir un resultado puramente de “presencialidad + no presencialidad”), como es percibida, sino como un nuevo modelo híbrido donde realmente lo que se disminuye son las sesiones puramente presenciales en el aula de clases magistrales, a cambio de un incremento de otras actividades sin presencia física

del profesor, pero igualmente *on campus* (trabajo guiado en las bibliotecas, sesiones en salas de informática, debates entre estudiantes en salas pequeñas, prácticas autónomas en laboratorio con supervisión electrónica, salidas de campo con guías activadas por GPS, etc.). De este modo, la semipresencialidad sería considerada una nueva opción de metodología docente, y no un mero ahorro de presencialidad (Mapstone, Buitendijk y Wiberg, 2014). En los países mediterráneos, no obstante, el temor a un uso puramente economicista de la semipresencialidad está latente en muchas universidades (Autor1, Autor2 y Autor3, 2013) y en el ánimo de algunos entrevistados.

Todas las experiencias semipresenciales se han llevado a cabo en grados integrados en el ámbito de Ciencias Jurídicas y Sociales, lo que coincide el estudio de Autor1, Autor2 y Autor3 (2013) donde se señala la importancia real de la semipresencialidad en esta rama del conocimiento. En dos de los grados semipresenciales ya implantados (Derecho y Economía) se ha detectado una posible limitación en la extensión de la oferta semipresencial a causa de las tasas universitarias públicas de aplicación en la UB, que gravan con un recargo del 40% o superior la segunda, tercera o cuarta matriculación, al tratarse, en ambos casos, de opciones ideadas como alternativa para repetidores.

Por lo que respecta al profesorado, se considera que de ordinario, cualquier docente con un mínimo de competencias tecnológicas y un perfil básico de habilidades y actitudes, puede impartir la modalidad semipresencial. Posiblemente debido a ello, no hay una selección previa en la orientación hacia la docencia semipresencial. Por otro lado, la mitad del profesorado ha recibido una formación generalista, y se constata la necesidad de una formación orientada específicamente hacia la docencia semipresencial. Los recursos tecnológicos disponibles (campus virtual) son considerados suficientes tanto a nivel institucional como de profesorado implicado.

En todos los casos, el reconocimiento de la dedicación del profesorado en la modalidad semipresencial es equiparada oficialmente a la presencial y tanto profesores como responsables de los centros que imparten los grados semipresenciales de la UB manifiestan, mayoritariamente su acuerdo con el cómputo de carga de trabajo (aunque algo distinta en la modalidad semipresencial: preparación de materiales, seguimiento de los estudiantes, etc.). En los centros con una opción puramente presencial, en cambio, se manifiesta el temor de un insuficiente reconocimiento del exceso de trabajo estimado (que ha llevado, por este motivo, al abandono de la semipresencialidad en asignaturas que se impartían en esta modalidad para pasar a la tradicional, puramente presencial). Nuevamente, esta advertencia era señalada por las universidades de la Xarxa Vives (Autor1, Autor2 y Autor3, 2013) y ha sido ratificada por responsables de *e-learning* de universidades italianas, suizas o francesas. Es probable que la normativa de dedicación del profesorado de cada país sea la responsable de esta situación, pero, a nuestro modo de ver, se trata de un punto clave, probablemente el más significativo, para desbloquear el paso a una metodología activa de enseñanza aprendizaje con modelos de *b-learning*, o, por el contrario, permanecer en la metodología presencial, por otra parte, característica de los sistemas funcionariales del sur de Europa.

Los profesores encuestados refieren las dificultades de los estudiantes más jóvenes e inmaduros para seguir un plan de estudios de modo semipresencial y, contrariamente, la mejor predisposición, capacidad de trabajo y de rendimiento académico de los estudiantes de mayor edad, que trabajan o procedentes de otros grados. En el estudio de Autor1, Autor2 y Autor3 (2013) los vicerrectores ya apuntaban esta misma opinión que, en definitiva, recomendaba, por el momento, implantar la semipresencialidad en los niveles de máster y postgrado.

Una característica importante de un ambiente de aprendizaje híbrido es que los estudiantes deben asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, lo que requiere mucha autodisciplina. Es por eso Kumrow (2007) considera necesario conocer si los estudiantes tienen las habilidades de autorregulación necesarios para seguir con garantías de éxito esta modalidad.

En la actualidad, sigue siendo difícil obtener una imagen más o menos completa de los factores intrínsecos y extrínsecos que tienen repercusiones en la eficiencia de aprendizaje mixto. Las últimas tendencias apuestan por un rediseño integral del proceso de enseñanza-aprendizaje donde las actividades de aprendizaje en línea y presenciales se refuerzan entre si. Optar por el aprendizaje mixto no implica simplemente la integración de TIC en la educación, sino que debe también valorar la forma en que se utilizan los recursos del campus universitario incluyendo todas sus instalaciones y reducir el uso del aula como la simple transmisión de conocimientos. Las consecuencias de esto pueden ser grandes a nivel de infraestructuras atendiendo a la demanda de aulas (tanto en términos de cantidad como de tipología) donde se prevé la caída de la demanda de aulas grandes y el aumento de la de aulas pequeñas. Son varias las universidades europeas que ya han incluido en sus planes estratégicos una reforma a fondo de los espacios y las instalaciones (Zurich, Utrecht, Helsinki, etc.).

6. REFERENCIAS

- ARGUDO, S., SULÉ, A., FRANGANILLO, J., MAÑÀ, T. y RUBIÓ, A. (2012). Introducción de la semipresencialidad en el grado de Información y Documentación: evolucionando con la sociedad. VII Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI), Barcelona, 4, 5 i 6 de juliol de 2012. Associació Catalana d'Universitats Públiques. Recuperado de <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/107>
- BARTOLOMÉ PINA, A. (2004). Blended learning: conceptos básicos. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (23), 7-20.
- BARTOLOMÉ PINA, A. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en educación superior. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 11(1).
- BERGERON, K. (Ed.) (2012). *Online Education and the Residential Experience: A report of the Ad Hoc Committee on Online University*. Brown University.
- BERNARD, R. M., BOROKHOVSKI, E., SCHMID, R. F., TAMIM, R. M., y ABRAMI, P. C. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: from the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(1), 87-122.

- BICHSEL, J. (2012). *Analytics in higher education: Benefits, barriers, progress, and recommendations*. EDUCAUSE Center for Applied Research. Recuperado de: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERS1207/ers1207.pdf>
- 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. Recuperado de: [http://www.itd.cnr.it/download/0-Modelling blended solutions for higher education.pdf](http://www.itd.cnr.it/download/0-Modelling%20blended%20solutions%20for%20higher%20education.pdf)
- CABERO, J. y AGUADED, J. I. (2003). Presentación: Tecnologías en la era de la globalización. *Comunicar* 21, 12-14.
- DAHLSTROM, E. y BROOKS, D. C. (2014). ECAR Study of Faculty and Information Technology, 2014 (Louisville, CO: ECAR, July 2014); E. Dahlstrom y J. Bichsel. *ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology*.
- DECLARACIÓN DE BOLONIA. (1999). El espacio europeo de la enseñanza superior. *Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999*. Recuperado de http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf
- DRYSDALE, J. S., GRAHAM, C. R., SPRING, K. J. y HALVERSON, L. R. (2013). An analysis of research trends in dissertations and theses studying blended learning. *The Internet and Higher Education*, 17, 90-100.
- EXPÓSITO, E. y TURULL, M. (Eds.) (2014). *Experiencias de docencia semipresencial en el título de Derecho. Plantemaientos, casos docentes, rendimiento académico, valoración y propuesta de futuro*. Barcelona: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona.
- GARRISON, D. R. y KANUKA, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), 95-105.
- GARRISON, D. R. y VAUGHAN, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. John Wiley & Sons.
- KUMROW, D. E. (2007). Evidence-based strategies of graduate students to achieve success in a hybrid Web-based course. *Journal of Nursing Education* 46, 140-145.
- MCALEESE, M., BLADH, A., BERGER, V., BODE, C., MUEHLFEIT, J., PETRIN, T. y otros (2013). *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- MAPSTONE, S. (ed), Buitendijk, S. y Wiberg, E. (2014). League of European Research Universities (LERU) (2014). Online learning at research-intensive universities. 14 de july de 2014, no. 16. Recuperado de http://www.leru.org/files/publications/LERU_AP16__Online_Learning_at_RIUs_final.pdf
- MAYER, R. E. (2009). *Multimedia learning*. Cambridge University press.

- MEMÒRIA 2013-2014 (2015). *Memòria 2013-2014 Universitat de Barcelona*. Secretaria General. Publicacions y Edicions de la Universitat de Barcelona: Barcelona.
- MEANS, B., TOYAMA, Y., MURPHY, R. y BAKI, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1-47. Recuperado de https://www.sri.com/sites/default/files/publications/effectiveness_of_online_and_blended_learning.pdf
- NEW MEDIA CONSORTIUM. (2015). The NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition. Recuperado de: <http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-horizon-report-HE-EN.pdf>
- REPORT TO THE EUROPEAN COMMISSION ON IMPROVING THE QUALITY OF TEACHING AND LEARNING IN EUROPE'S HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS (2014). High Level Group on the Modernisation of Higher Education. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf
- SIMON, J., BENEDÍ, C. y BLANCHÉ, C. (2013). *La semipresencialidad como respuesta a los nuevos retos de la Universidad. La vision de las Universidades de la Xarxa Vives*. Barcelona: Ediciones Octaedro S. L.
- SNOWBALL, J. D. (2014). Using interactive content and online activities to accommodate diversity in a large first year class. *Higher Education*, 67(6), 823-838.
- UCEDA, J. y SENÉN, B. (Coord.) (2010). *UniversiTIC 2010: Evolución de las TIC en el sistema universitario español 2006-2010*. Madrid: CRUE.
- VAN VLIET, E.A., WINNIPS, J.C. y BROUWER, N. (2015). Flipped class pedagogy enhances student metacognition and collaborative learning strategies in higher education but effect does not persist, *CBE- Life Sciences Education*. Recuperado de: <http://www.lifescied.org/content/14/3/ar26.long>

7. AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen a la Mercè Torrado del Servicio de Asesoramiento en Investigación (SAR) del Instituto de Ciencias de Información (ICE) de la Universidad de Barcelona, su asesoramiento en el diseño metodológico de los cuestionarios. A Max Turull, de la Facultad de Derecho de la UB, a Màrius Domínguez, de la Facultad de Economía y Empresa de la UB y a Sílvia Argudo, Maite Comalat y Marina Salse, de la Facultad de Biblioteconomía y Documentación de la UB, por su ayuda durante todo el estudio.

La investigación que reporta este artículo es resultado del proyecto de investigación "La semipresencialidad en el grado: situación actual y diseño de buenas prácticas docentes", realizado con la financiación del Instituto de Ciencias de Información de la Universidad de Barcelona (ICE-UB). Referencia del proyecto: REDICE-14-3038.

Para citar este artículo:

Simon, J.; Benedí, C.; Blanché, C. & Bosch, M. (2016). La semipresencialidad en educación superior: casos de estudio en los grados de la universidad de Barcelona. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 58. Recuperado el dd/mm/aa de <http://www.edutec.es/revista>