

La modalidad educativa Blended Learning en las universidades de Iberoamérica: Análisis y perspectivas de desarrollo

Osbaldo Turpo Gebera

Pedagogo

ostugeaqp@hotmail.com



Recibido: 03/11/2010

Aceptado: 27/01/2011

Resumen

Una característica distintiva de la sociedad de la información es la amplia presencia de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en los procesos educativos. Estas colaboran en la demanda y la satisfacción de las necesidades de los usuarios, mediante un acceso diversificado a las ofertas formativas, sin limitaciones de tiempo ni espacio. Este proceso sociotecnológico suscita en las universidades de Iberoamérica el desarrollo de innovaciones adaptadas a las condiciones educativas, mediante el uso de plataformas electrónicas y/u otros recursos tecnológicos (video/audioconferencia, Internet, etc.), como base de las actividades presenciales o de entornos virtuales o como una combinación de ambos (Blended Learning, semipresencial o modelo mixto). Esta última modalidad educativa, por las particularidades que la determinan, adquiere diversos matices y variadas representaciones, reflejando un acervo de conocimiento a ser compartido y sistematizado como referente de actuación.

En ese sentido, el presente estudio observa la factibilidad, la viabilidad y las posibilidades de aplicación y de adecuación de la modalidad a los diversos escenarios universitarios, y reseña las aportaciones pedagógicas y organizativas consideradas en los diseños educativos. Retos que las universidades de Iberoamérica asumen con el propósito de seguir (re)creando estas innovaciones, en la perspectiva de compartir e integrar respuestas para la concreción de una formación más acorde a las exigencias del mundo de hoy.

Palabras clave: Blended Learning; sistema universitario; espacio iberoamericano del conocimiento; tecnologías de la información y conocimiento.

Resum. *La modalitat educativa Blended Learning a les universitats d'Iberoamèrica: anàlisi i perspectives de desenvolupament*

Una característica distintiva de la societat de la informació és l'àmplia presència de les tecnologies de la informació i les comunicacions (TIC) en els processos educatius. Aquestes col·laboren en la demanda i la satisfacció de les necessitats dels usuaris, mitjançant un accés diversificat a les ofertes formatives, sense limitacions de temps ni d'espai. Aquest procés sociotecnològic suscita a les universitats d'Iberoamèrica el desenvolupament d'innovacions adaptades a les condicions educatives, mitjançant l'ús de plataformes elec-

tròniques i/o altres recursos tecnològics (video/audioconferència, Internet, etc.), com a suport de les activitats presencials o d'entorns virtuals o com una combinació de tots dos (Blended Learning, semipresencial o model mixt). Aquesta última modalitat educativa, per les particularitats que la determinen, adquireix diversos matisos i variades representacions, reflectint un patrimoni de coneixement per ser compartit i sistematitzat com a referent d'actuació.

En aquest sentit, el present estudi observa la viabilitat i les possibilitats d'aplicació i d'adequació de la modalitat als diversos escenaris universitaris, i ressenya les aportacions pedagògiques i organitzatives considerades en els dissenys educatius. Reptes que les universitats d'Iberoamèrica assumeixen amb el propòsit de continuar (re)creant aquestes innovacions, en la perspectiva de compartir i d'integrar respostes per a la concreció d'una formació que concordi amb les exigències del món actual.

Paraules clau: Blended Learning; sistema universitari; espai iberoamericà del coneixement; tecnologies de la informació i del coneixement.

Abstract. *Blended Learning as an educational modality at universities in Latin America: analysis and perspectives on development*

A distinctive feature of the Information Society is the large presence of Information and Communication Technology (ICT) in educational processes, collaborating with the demand and the satisfaction of user needs, through a diversified access to training offers with no time limit and space. This social-technical process provokes the development of innovations suited to educational conditions at universities in Latin America, using electronic platforms and/or other technology resources (video/audio-conferencing, Internet, etc.), as a support of attendance activities or as a combination of both (Blended Learning or mixed-mode instruction). The mixed-mode instruction, due to its special features, gets several nuances and representations, reflecting a background knowledge that should be shared and systematized as modal of action.

In this sense, this research shows the feasibility, viability and possibilities for application and adaptation of this modality to the different university scenes, by describing the organizational and pedagogical contributions taking educational designs into account. Challenges facing Latin American universities with the aim of recreating these innovations, faced with the prospect of sharing and integrating solutions for the realization of an appropriate training to the requirements of today's world.

Key words: Blended Learning; university system; Latin American Knowledge Space; Information and Communication Technology.

Sumario

Introducción	4. Presentación de resultados
1. Contexto situacional del estudio	5. A modo de conclusiones
2. La modalidad educativa Blended Learning	6. Perspectivas para seguir investigando
3. Marco metodológico del estudio	Referencias bibliográficas

Introducción

La trascendencia de la educación en los procesos sociales conduce a pensar cómo formar ciudadanos críticos, constructivos y reflexivos para una sociedad donde la información y el conocimiento prevalecerán como fuentes de poder y bienestar¹.

Las redes telemáticas (telecomunicación + informática) adquieren singular significado en los procesos educativos. Ofrecen una visión ampliada de la enseñanza-aprendizaje, más allá de los paradigmas tradicionales, y generan nuevos entornos educativos a partir de tres componentes fundamentales: plataforma virtual, material didáctico y herramientas interactivas (García, 2005). En este proceso, la red de redes, Internet², representa una revolución cultural e ideológica comprometida, como un motor del conocimiento que mueve la información (Cerf, 2000).

En el paisaje universitario iberoamericano existen una variedad de campos virtuales que reflejan los diversos diseños educativos sustentados en las TIC³, tales como el aprendizaje electrónico (e-Learning), el Blended Learning (semi-presencial) o de apoyo a la formación presencial. Asumen el reto de gestionar entornos formativos acordes al momento histórico. Entre esas innovaciones destacan los procesos pedagógicos que combinan, integran, complementan..., el uso de las TIC con la presencialidad (Blended Learning).

La dinámica evolutiva de esta modalidad en las universidades de la Comunidad Iberoamericana de Naciones (CIN)⁴, insta a analizar los escenarios y los horizontes de su desarrollo, sistematizando aspectos de representación propia, de identidad, en el imperativo de mejora, a partir de (re)estructuraciones sucesivas de su ser y hacer.

1. Contexto situacional del estudio

1.1. *Las universidades iberoamericanas del siglo XXI*

Los renovados escenarios sociales, económicos, políticos, culturales y del mundo del trabajo propician en la universidad la adopción de procesos más proclives a su misión y visión. Las necesidades e intereses formativos demandan modelos educativos más flexibles y con mayor apoyo tecnológico, para un

1. Para Castells y Himanen (2002), la información y el bienestar se fusionarán en un estado informacional de bienestar. Su núcleo será un círculo virtuoso en el que la economía informacional y el estado de bienestar se nutrirán mutuamente.
2. Internet constituye no sólo una innovación tecnológica: sino que es un nuevo tipo de innovación que saca a relucir la verdadera esencia de la tecnología (Dreyfus, 2003).
3. Las TIC consisten en hardware, software, redes y medios para la recolección, almacenaje, procesamiento y presentación de información (voz, datos, texto, imágenes) como también servicios relacionados; junto a la gran gama de medios de comunicación y dispositivos que incluyen impresión, teléfono, fax, radio, televisión, vídeo, audio, computador e Internet (Banco Mundial, 2006).
4. La CIN reúne a 22 países de lengua española y portuguesa de América y Europa que constituyen en sí un espacio regional en lo económico, político, social y cultural.

sector que requiere de una profesionalización, actualización y especialización a lo largo de la vida.

La educación universitaria utiliza las TIC en los procesos educativos, y organiza nuevos modos de comunicar, trabajar y aprender para la autodenominada sociedad en red⁵. Para ello, se imbrica en sus funciones con la producción, el almacenamiento, la transmisión y la crítica de la información (Ferraté, 2004). Esto es una llamada de atención a las universidades para que se impliquen; sino, la obsolescencia las superará y otras instituciones y/o empresas tomarán su relevo.

La aplicación de las TIC en la educación transita paralela a las exigencias de la globalización, al avance tecnológico y a la necesidad de nuevos conocimientos y capacidades laborales, distintas de los requeridos por una economía fuertemente estructurada, compartimentalizada y ordenada. El conocimiento para vivir y trabajar en esa sociedad es cada vez más interdisciplinario y más centrado en los problemas y procesos concretos, en lugar de lineal, rutinario y bien definido (Hanna, 2002).

El panorama sitúa a la universidad ante la renovación de sus formatos de enseñanza-aprendizaje, que mejoren la competitividad académica y profesional, la construcción del conocimiento y las habilidades técnicas, para mantener los estándar lo más alto posible, acorde a las demandas sociotecnológicas.

En ese devenir, presenciamos y asistimos a una praxis formativa con expectantes oportunidades para el desarrollo socioeconómico, donde la implicación de la universidad es alentadora. Esta relación, en la realidad iberoamericana, presenta matices particulares, con brechas insalvables y escasas perspectivas de superación, de no asumir responsabilidades compartidas. Así tenemos que:

- Los países ibéricos (España, Portugal, Andorra) se encaminan a una integración de sus sistemas educativos (Espacio Europeo de Educación Superior); en América Latina, este esfuerzo aún no adquiere la contundencia necesaria.
 - La cooperación entre universidad y empresa en Iberoamérica es relativamente reciente y, aunque inscrita dentro de una política regional global, se presentan contrastes en esta relación en los diversos países; en esa dirección se avanza gradualmente en América Latina (Finquelievich y Prince, 2006).
 - Los procesos de incorporación de las TIC a la educación siguen un proceso diferenciado. En la Europa ibérica se transita hacia una adaptación/articulación tecno-educativa, mientras que en Latinoamérica el curso es ralentizado. Se evoluciona hacia su apropiación como recurso educativo (Mena, 2004).
5. La sociedad red es una estructura social construida en torno a redes de información, a partir de las TIC, y estructurada en Internet. La red, o más propiamente la sociedad red, que es la sociedad en la que vivimos, es el corazón de un nuevo paradigma sociotécnico. En realidad, la base material de nuestras vidas y de nuestras formas de relación, de trabajo y de comunicación (Castells, 2000).

- La región progresa hacia una integración de sus sistemas educativos. El Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC)⁶ constituye un propósito de las comunidades académicas; realidad vivenciada privativamente en cada país.

El escenario socioeconómico de las universidades de Iberoamérica refleja los contrastes de sus sociedades; unas, emergentes y posicionadas con relativa ventaja al resto y en desarrollo paralelo a las universidades de élite; y otras, rezagadas en el «tren de la historia», minimizadas en el uso de las tecnologías de avanzada. Aun así, es distinguible la actitud innovadora en la implementación de nuevas propuestas, incrementando considerablemente la eficacia educativa con la utilización de las TIC para consolidar las redes de intercambio y comunicación en su seno y como instrumento para potenciar y promover el aprendizaje de sus miembros (Coll, 2004).

En ese reto, la penetración de Internet como recurso de información y comunicación de la población mundial cumple un considerable rol protagónico para la extensión de la educación. La siguiente tabla es ilustrativa al respecto.

Tabla 1. Usuarios de Internet en el mundo y según las regiones

World Internet Usage and Population Statistics						
World Regions	Population (2009 Est.)	Internet		Penetration (% Population)	Growth % 2000- 2009	Users % of Table
		Users Dec. 3, 2000	Internet Users Latest Data			
Africa	991,002,342	4,514,400	65,903,900	6.7	1,359.9	3.9
Asia	3,808,070,503	114,304,000	704,213,930	18.5	516.1	42.2
Europe	803,850,858	105,096,093	402,380,474	50.1	282.9	24.2
Middle East	202,687,005	3,284,800	47,964,146	23.7	1,360.2	2.9
North America	340,831,831	108,096,800	251,735,500	73.9	132.9	15.1
Latin America/ Caribbean	586,662,468	18,068,919	175,834,439	30.0	873.1	10.5
Oceania/Australia	34,700,201	7,620,480	20,838,019	60.1	173.4	1.2
World total	6,767,805,208	360,985,492	1,668,870,408	18.5	515.1	42.2

Fuente: Internet World Stats. En <<http://www.internetworldstats.com/stats.htm>> [12/05/2010].

6. El EIC es un «ámbito» de integración regional, de fomento de interacciones y cooperación para la generación, difusión y transferencia de conocimientos, sobre la base de la complementariedad y el beneficio mutuo, a través de una mejora de la calidad y pertinencia de la educación superior, la investigación científica e innovación (Declaración de Montevideo, XVI Cumbre Iberoamericana de Presidentes y Jefes de Estado).

Considerando el porcentaje de usuarios de Internet (Users % of table) que tiene cada región con respecto a la totalidad del mundo, podemos ver que en Latinoamérica y el Caribe, este asciende a 586,6 millones de personas aproximadamente, de las cuales 175,8 millones son usuarias de Internet, que equivale a una penetración del 30% y que, en total, abarca un 10,5% de los usuarios de Internet a nivel mundial. Este es un dato significativo para desempeñar un papel importante en la sociedad de la información; preludio del conjunto de recursos y facilidades en materia de información y comunicación; y de educación del futuro.

En este escenario, las modalidades fundadas en el uso de las TIC, específicamente de Internet, representan para el «aprendizaje a lo largo de toda la vida», una potencial posibilidad, a partir de suscitar:

- Cambios en las concepciones (cómo funciona en el aula, definición de los procesos didácticos, identidad del docente, etc.).
- Cambios en los recursos básicos: contenidos (materiales, etc.), infraestructuras (acceso a redes, etc.), uso abierto de estos recursos (manipulables por el profesor, por el alumno...).
- Cambios en las prácticas de los profesores y de los alumnos (Salinas, 2004).

2. La modalidad educativa Blended Learning

¿Qué es el Blended Learning? Aiello y Cilia (2004) apuntan que, desde inicios de siglo, y a partir de la crisis experimentada por el sector de las empresas «DotCom», se generó una correlativa crisis en la sobreoferta de cursos de postgrado a distancia, que condujo a relativizar el término de aprendizaje electrónico (*e-learning*) y a la aparición de otro concepto: Blended Learning, como modelo alternativo.

El Blended Learning se constituye en una modalidad educativa emergente. Su presencia tiene una evolución natural, fundada en el constante experimentar del ser humano para perfeccionar todo aquello que juzgamos perfectible (Wikilibros, 2006).

2.1. Aproximaciones a una definición

Para entender la insurgencia del Blended Learning habría que hablar del fracaso del aprendizaje electrónico (Bartolomé, 2004). Afirmación no plenamente compartida, habida cuenta que existen otros itinerarios sobre su devenir. Por ejemplo: la aparición del campus virtual, tras la creciente incorporación de las TIC en la enseñanza-aprendizaje. Esta situación cuestionó la eficacia y la eficiencia del aprendizaje electrónico. Los propios proveedores aceptaban la necesidad de una combinación de métodos para el logro de las competencias profesionales (Enebral, 2004), propiciando la agregación del componente presencial. Esta alternativa posibilitó un modelo específico para cada proyecto educativo: el Blended Learning (Valzacchi, 2005).

Desmarcar su establecimiento no es una tarea fácil de precisar, más aún, donde surgen las primeras experiencias. El Blended Learning sitúa su iniciación geográfica y posterior expansión en varias latitudes; aunque pensado con distintas denominaciones, mantienen un similar paradigma metodológico. Uno de los lugares geográficos que más énfasis ha puesto en las teorías, tendencias y modalidades educativas en el mundo es América Central. Sin embargo, no se descarta que el concepto apareciera en otros contextos (América del Norte y Europa), de manera prácticamente simultánea (Wikilibros, 2006).

La modalidad responde a un contexto social que insta a una nueva organización pedagógica que relacione el proceso tecnológico y social de cambio con la innovación educativa (Aiello y Cilia, 2004). En ese contexto, el Blended Learning «funde» la formación en línea o aprendizaje electrónico con el «*face to face*» (cara a cara) o educación presencial (o tradicional), conformando un modelo flexible en tiempo, espacio y contenidos para la interacción y la construcción del conocimiento.

En términos operativos, el Blended Learning incluye en su diseño instruccional tanto actividades en línea como presenciales, pedagógicamente estructuradas para el logro de las competencias/objetivos. Incluye la combinación o la integración o la complementación de materiales y recursos basados en tecnología y sesiones presenciales. Presupone la posibilidad práctica del aprovechamiento de toda ocasión programada didácticamente (curso/módulo/asignatura) para mezclar métodos tecno-pedagógicos. De esta manera, se saca ventaja de la formación en línea y la presencial, combinándola y/o convergiendo en un solo tipo de formación que agiliza la labor tanto del educador como la del estudiante. En palabras de García (2004), implica reflexionar sobre quién puede dudar del sabrosísimo cóctel que surgirá.

El Blended Learning apuesta por una formación más adecuada y flexible a las posibilidades de los usuarios; y representa un gran cambio en las estrategias de enseñar y aprender, definidas a partir de lo que Driscoll (2002) propone:

- Combinación de varias tecnologías basadas en Internet
- Mezcla de diferentes concepciones pedagógicas
- Mezcla de tecnologías aplicadas a la educación y la instrucción presencial tradicional
- Combinación de tecnologías educacionales con las actividades laborales de los aprendices

Visto así, el Blended Learning expresa el carácter sinérgico de la presencialidad y virtualidad, sea compartiendo y/o integrando medios que viabilicen su efectividad; examinando los diversos aspectos y factores que la componen, a fin de tomar las decisiones más pertinentes que viabilicen las actividades formativas.

3. Marco metodológico del estudio

3.1. *Fundamentación y propósitos*

Los ordenadores y las redes de comunicación van cambiando la naturaleza de los sistemas educativos, suscitando modelos diversificados para el acceso a la misma información-formación, con igual facilidad y rapidez desde la propia institución que desde casa. En las universidades se emprenden esfuerzos para conjugar los modelos educativos presenciales y a distancia con los entornos virtuales, utilizando Internet u otros recursos telemáticos para un nuevo escenario pedagógico: combinado o mixto o bimodal o semipresencial o dual o híbrido o integrado (Blended Learning).

La investigación revisó las variadas iniciativas implementadas en las universidades iberoamericanas que, a manera de ensayo y error, se organizan y desarrollan; y que el trabajo académico ha formalizado mediante enfoques, orientaciones, tendencias. Igualmente, se ubican los potenciales pedagógicos, las dificultades de implementación, los factores de éxito, etc., que encarnan dichas experiencias. El proceso nos acerca a las vicisitudes de estas innovaciones: a las diferencias contextuales, los enfoques docentes, la complejidad institucional, la diversidad tecnológica, etc., que se expresan en el diseño instruccional; a los estilos educativos, a las formas y condiciones comunicativas (la interacción social, el uso del lenguaje, la versatilidad y accesibilidad telemática, la responsabilidad institucional, la tutoría); y otros factores.

3.2. *Enfoque del estudio*

Básicamente, la investigación responde a una investigación exploratoria, de aproximación descriptiva sobre las experiencias reseñadas en los informes educativos que evidencian el desarrollo de la modalidad en estudio, a partir de la organización cualitativa de la información recopilada que posibilite la construcción paulatina de una teoría fundada en la experiencia que, contrastada con los diferentes marcos explicativos, constituya el insumo para experiencias posteriores.

3.3. *Población y muestra*

Comprendió la variedad de informes educativos implementados bajo la modalidad Blended Learning en las universidades de los países que integran la CIN. Dichas experiencias forman parte del acervo informativo desplegado en la red. A partir de ello, se seleccionó una experiencia relevante por país, en razón a que proporcionaban información sobre las categorías especificadas para nuestra investigación. El análisis investigativo abarca 22 prácticas educativas remarcables.

3.4. *Procedimientos de recolección de información*

La recuperación de la información en Internet se estableció a partir de las publicaciones digitales referidas a la modalidad educativa Blended Learning.

Para una búsqueda específica en Internet se construyeron las ecuaciones de búsqueda (Blended Learning [o semipresencial] + Universidad + «país») que, introducidas en el buscador Google, evidenciaron la ingente cantidad de estudios al respecto.

Identificadas las experiencias, se evaluó, en primera aproximación, si contenían la información requerida para el estudio; y se optó por una por país, en consideración a su mayor cercanía al propósito planteado.

La información se organizó de acuerdo a los siguientes criterios: *a*) fundamentación teórica (concepción del proceso enseñanza-aprendizaje predominante; componentes formativos: presencialidad-virtualidad, e implicación participativa); y *b*) características del diseño instructivo (competencias y/o objetivos que se potencian, tipo(s) de evaluación desarrollado(s), rol de desempeño del docente y/o tutor, estrategias didácticas y recursos de participación), planteados como referentes del estudio y en torno a los cuales gira el análisis.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La selección, identificación, organización, análisis y comparación de la información, requirió de la aplicación de las técnicas de observación, a través de la *Ficha de identificación de la experiencia educativa* (FIEE); y del análisis de contenido en el *Registro de exploración de contenidos cualitativos* (RECC).

3.6. Ámbito temporal

El universo cronológico de búsqueda de información en Internet comprende las experiencias desarrolladas durante los años 2006-2008⁷. La tabla precedente resume las prácticas educativas que, por sus resultados, constituyen una valiosa fuente de información sobre el discurrir de la modalidad Blended Learning.

7. Este periodo es arbitrario, responde a una decisión personal, de acercamiento a la modalidad por razones laborales y académicas.

Tabla 2. Innovaciones educativas seleccionadas para el estudio

Nº	País	Denominación de la experiencia y URL
1	 Andorra	Blended Learning en la Universidad de Andorra: una experiencia renovadora. < http://eprints.upc.es/cidui_2006/pag/cast/2_orales.php?action=show_ssess&idioma=cast&ssess_id=39 >
2	 Argentina	El desarrollo de prácticas de laboratorio de física básica mediadas por las NTIC para la adquisición y el análisis b-learning. < http://teyetrevista.info.unlp.edu.ar/files/No1/05_El_desarrollo_de_practicas_de_laboratorio.pdf >
3	 Bolivia	Programa Internacional de Maestría/Doctorado en Salud Pública. < http://www.uasb.edu.bo/universidad/maes_salu_publ_2007.html >
4	 Brasil	A ampliação dos vinte por cento a distância. Estudo de caso da Faculdade Sumaré-SP. < http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/172tcc3.pdf >
5	 Chile	Aproximación al mejoramiento profesional de docentes, en una experiencia chilena de formación permanente, en modalidad Blended Learning: opiniones y significados. < http://www.rioei.org/1654.htm >
6	 Colombia	EAFIT interactiva: hacia una experiencia educativa bimodal que combina la presencialidad y la virtualidad. < http://www.virtualeduca.org/2003/es/actas/8/8_05.pdf >
7	 Costa Rica	Hacia una cultura virtual universitaria: la experiencia de ULACIT. < http://www.elacvirtual.net/documents/conferencias_elac/III_conferencia/07_esalgado.pdf >
8	 Cuba	Innovación en la enseñanza de la electrónica: diseño y aplicación de un modelo presencial/virtual. < http://eprints.upc.es/cidui_2006/pag/cast/2_orales.php?action=show_aula&idioma=cast&aula_id=31&horari_id=11 >
9	 Ecuador	Universidad bimodal. Modalidad de educación abierta y a distancia y su variante virtual. < http://www.iesalc.UNESCO.org.ve/programas/internac/univ_virtuales/ecuador/vir_ec.pdf >
10	 El Salvador	Educación a distancia. Educación sin fronteras. < http://www.edutec.edu.sv/acerca.asp >
11	 España	Encouraging Blended Learning and ICT Use at Universitat de València to Improve the Learning Process with the LRN Platform: Best Practices and Tools. < http://aulavirtual.uv.es/ficheros/comunicaciones%5C/UV_AV_eatis_CRL.pdf >

12	 Guatemala	Enseñanza de la farmacoterapia en Guatemala. Búsqueda de fuentes de información e investigación sobre uso de fármacos. < http://www.scf.sld.cu/ppt/uso-racional/5.ppt >
13	 Honduras	La formación docente en Honduras: transición hacia un nuevo sistema de formación. < http://www.iesalc.UNESCO.org/ve/programas/formacion%20docente/resumenes/Informe%20-%20UP%20-%20Honduras%20-%20Sintesis.pdf >
14	 México	Consideraciones en el sistema de enseñanza-aprendizaje semipresencial (SEAS). < http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/somece/18.pdf >
15	 Nicaragua	Educación a distancia. < http://www.upoli.edu.ni/E-distancia.html >
16	 Panamá	Diplomado de Toxicología Clínica. < http://www.ciimet.org/Documentos/Diplomado_Panama07.pdf >
17	 Paraguay	Curso de Habilitación Docente en Ciencias Sociales. < http://www.unp.edu.py/humanidades/cursos.htm >
18	 Perú	Creación del Programa de Maestrías a Distancia de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Modalidad Blended Learning. < http://ihm.ccadet.unam.mx/virtualeduca2007/pdf/240-GTL.pdf >
19	 Portugal	Blended-Learning e Aprendizagem Colaborativa no Ensino Superior. < http://www.niee.ufrgs.br/ribie2004/Trabalhos/Comunicacoes/com216-225.pdf >
20	 República Dominicana	Blended Learning o modalidad híbrida en la capacitación de docentes. < http://fgsnet.nova.edu/cread2/pdf/Leganoa.doc >
21	 Uruguay	Tecnologías y formación profesional: semipresencialidad y experiencia iberoamericana. < http://www.wien2004.ica.org/imagesUpload/pres_286_CASAS_semipresencialidad.pdf?PHPSESSID=bc60dbd43616a44ffd2f06eddac030ed >
22	 Venezuela	De la modalidad presencial a la semipresencial. Licenciatura en Computación. Facyt-UC. < http://www.formatex.org/micte2005/154.pdf >

Fuente: fichas de identificación de la experiencia educativa (FIEE) (Turpo, 2008).

4. Presentación de resultados

El análisis de las experiencias posibilitó el reconocimiento de la multiplicidad de técnicas, herramientas, diseños instruccionales, etc., que enriquecen y facilitan la enseñanza-aprendizaje en el Blended Learning.

Existe una amplia combinación de actividades presenciales sincrónicas (clases cara a cara, laboratorios, estudios de campo), con actividades en línea sincrónicas (chats, encuentros virtuales...), asincrónicas (foros, tareas, correo electrónico...), mediadas a través de una plataforma virtual u otras tecnologías como (CD, DVD...).

Esta modalidad educativa reafirmó una constatación muy sentida entre la docencia: que la tecnología no suplanta al hombre sino que lo acompaña en el decurso de aprender con y desde la tecnología, y no para la tecnología.

4.1. Rasgos distintivos de la modalidad estudiada

Reconocer una realidad de estudio, como la que motivó nuestra investigación, demanda identificar ciertas peculiaridades de una modalidad singular, que se beneficia de las buenas prácticas presenciales con las mediadas a distancia en línea.

4.1.1. Denominación predominante

El análisis de la información procesada define la dinámica de la modalidad Blended Learning, en los términos que a continuación se presentan:

Las experiencias revisadas expresan diversas designaciones y connotaciones, pero en síntesis responden a una única configuración básica: aglutinan presencialidad y virtualidad, sin más diferencial que el énfasis asignado a uno de ellos.

El Blended Learning es la denominación prevalente, conceptualizada como un paradigma que mezcla/hibridiza ambas modalidades; es decir, es concebida como una conjunción de ambos escenarios educativos que, en idénticos términos, se reconoce a la semipresencialidad, que presupone no sólo una interacción de contextos sino también de herramientas instrumentales para enseñar y aprender, lo mismo que de técnicas de estudio, recursos educativos, etc.

Asimismo, se aprecian nominaciones adicionales como bimodalidad, educación mixta, entre otras, pero que, en esencia, evidencian la concurrencia inherente de lo virtual y lo presencial como representaciones de un mismo modelo de enseñar y aprender. Ambas modalidades aparecen fusionadas y actúan como una unidad; es decir, el énfasis denominativo es puramente expresivo más no determinativo; lo central estriba en la previsión educativa que considera dichos escenarios como una síntesis sumativa, integradora y sinérgica (Turpo, 2010).

El componente tecnológico, a través del campus virtual, u otras presentaciones tecnológicas aportan la novedad a esta modalidad; su potencialidad como solución válida para mejorar la calidad de la educación, a través de la

interacción física con aprendizaje electrónico, reuniendo todas las piezas del mosaico en un solo tablero (Forés, 2003).

4.1.2. Niveles de estudio y materias que se imparten

La modalidad no excluye ningún campo del saber; por el contrario, comprende a todas las manifestaciones del conocimiento, tanto a nivel de grado y postgrado. Transita desde la enseñanza-aprendizaje de las «ciencias duras» hasta las tecnologías, pasando por las sociales (tabla 3).

El desarrollo curricular se sostiene en una planificación, organización y ejecución globalizante de los recursos tecno-pedagógicos, determinados por la naturaleza de la materia, los diseños instruccionales y las características de los participantes.

Su versatilidad hizo posible la implementación de diversas experiencias educativas, independientes del nivel de exigencia y/o especialización; de esta manera, se constituye en el recurso más proclive para la formación a lo largo de la vida. Todo está en la potencialidad imaginativa de los diseñadores instruccionales, y en cómo los tutores logran implicar a los participantes en su tarea autoformativa.

4.1.3. Apoyos tecnológicos

El Blended Learning recurre a diferentes recursos telemáticos, dependientes del nivel de incorporación de las TIC en las instituciones universitarias (tabla 4).

El análisis demuestra que se asume el uso de plataformas electrónicas y de otros recursos digitales de apoyo, no siempre de vanguardia pero funcionales a las necesidades e intereses educativos, en relación directa con la capacidad tecnológica de las universidades que la llevan a cabo.

Tabla 3. Ámbitos formativos de aplicación de la modalidad

	Ciencias experimentales y formales	Ciencias sociales	Tecnologías
Grado (licenciaturas)	Física, Cálculo Diferencial, Métodos Numéricos	Inglés, Historia y Estética de la Imagen, Archivología	Electrónica Analógica, Farmacoterapia, Computación
Postgrado (actualización profesional/ maestría/ doctorado)		Salud Pública, Administración de Empresas, Pedagogía, Capacitación Docente	Farmacoterapia, Toxicología

Fuente: Internet World Stats. En <<http://www.internetworldstats.com/stats.htm>> [12/05/2010].

Tabla 4. Recursos tecnológicos más utilizados en la modalidad

Plataformas electrónicas			
Comerciales	Gratuitas	Específicas	Otros recursos
Webct, Blackboard, LRN.	Moodle.	English Online, TelEduc.	Internet, CD interactivos, páginas web, software aplicativo.

Esta distinción aplicativa permite conjugar las herramientas tecnológicas en la gestión de la enseñanza y el aprendizaje, tanto en el escenario virtual como en la sesión presencial, con un único propósito: hacer una aportación a la tarea educativa. Evidenciando la sumatoria de cuanto recurso sea posible sin mayor exclusión, todo lo contrario, revelando las potencialidades de adaptación.

4.2. Fundamentación teórica de las experiencias analizadas

4.2.1. Concepción del proceso pedagógico

En las innovaciones revisadas, la concepción constructivista es la predominante. El enfoque comprende las diversas acciones realizadas por los participantes de las experiencias: los diseñadores didácticos prevén procesos de aprendizaje activos, inductivos (por descubrimiento), cooperativos y significativos; en ambientes formativos flexibles y versátiles, con cierta autonomía organizativa; los tutores enfatizan la interacción didáctica mediante la comunicación multimedia (correo electrónico, conversación por teclados, audio y videoconferencia, intercambio de ficheros, etc.), y por el uso del refuerzo como garantía de satisfacción y de evitación del absentismo y el abandono (Ortega, 2003).

En ese acontecer, el constructivismo ubica al estudiante (participante) como gestor de su aprendizaje, regulado por el tutor-docente, a partir de acciones sustentadas en las TIC, generando la construcción del conocimiento (resultados de aprendizaje); estructuradas, tanto en momentos de interacción física como virtual. Ello demanda un posicionamiento institucional y/o docente en relación con los fines/objetivos y contenidos educativos; los roles del enseñante y el aprendiz; el tipo de actividad didáctica/proceso instruccional; la contextualización pedagógica, entre otros, para situar a la modalidad como una seria alternativa de formación universitaria.

No basta con exhibir la etiqueta «constructivista» en las propuestas pedagógicas, sino que toda la organización se implique; que el conjunto educacional promueva la interacción social, dotando al participante para la experimentación de su propio aprendizaje, con capacidades para aprender, basado en conocimientos previos sobre tecnología digital, y apoyado por los tutores o su padres.

Recordar que los estudiantes de hoy pertenecen a la generación red o *Net Generation* (Oblinger, 2005), que define a los nacidos en la década de 1980 y que han crecido con Internet. Su forma de aprender tiene que ver con esta

naturaleza generacional, por lo que se requiere de nuevos enfoques educativos. Pero no sólo tiene que ver esta renovación con los «nativos digitales»; en mayor sentido, lo requerimos los «inmigrantes digitales», quienes en razón de nuestra etapa generacional nos situamos en posición expectante en las TIC.

«Indígenas y colonos digitales» avanzamos hacia el mismo propósito, ser protagonistas de una construcción del conocimiento. Toda secuencia didáctica debe contribuir a ese proceso, mediante una adaptación dinámica y situada en un contexto entre lo que conoce el participante y lo que se le presenta como contenido nuevo; debe suscitar la reconstrucción del saber en implicación directa con el medio de actuación.

4.2.2. *Implicación participativa*

El proceso de implicarse en la cotidiana tarea de enseñar y aprender demanda una participación ampliada de los protagonistas del hecho educativo, a partir de actividades concretas, como las resumidas en la tabla 5.

Estas diligencias son susceptibles de protagonizar ambos escenarios (presencial/virtual), facilitando que el participante asuma a la modalidad como forma de estudio y se involucre en ella.

Una posibilidad pasa, por ejemplo, cuando se realizan las reuniones presenciales: convocarlos en ambientes informatizados propicia entre ellos un acercamiento conjunto mediante una actividad involucradora, que supone estar contiguos y separados en el mismo espacio y tiempo; combinar las estrategias de aprendizaje de los entornos cara a cara y los ambientes propiciados por la TIC; explotar las fuerzas de cada entorno y reducir al mínimo sus debilidades (Osguthorpe y Graham, 2003). En esas condiciones, se puede promover el debate en línea sobre diversas temáticas o aspectos propios de la formación, pudiendo ser: sobre los estilos de aprendizaje, qué es la virtualidad, etc.

En síntesis, son varias y variadas las contingencias para aprovechar cada momento formativo en la implicación educativa, es decir, en el compromiso que vaya más allá del académico, tornándose en una extensión más de sus múltiples vivencias. Esto presupone una actividad más extensiva (en tiempo) e

Tabla 5. Actividades de participación de la modalidad

Dinámicas de implicación
— Recuperación de saberes previos.
— Determinación de preferencias en los estilos de aprendizaje.
— Presentación del material didáctico: actividades de apoyo.
— Definición de fases del proceso: presencial y virtual.
— Potenciación de la utilidad de la TIC.
— Modificación en la interacción docente-estudiante.
— Complementación en la utilización de las TIC.
— Organización de la formación.

intensiva (en profundizar «temas colaterales») del tutor y participantes; en variados espacios: en el medio en línea, la cafetería, el tablón de anuncios, etc.; y las propias reuniones presenciales.

Así, se «traslada la responsabilidad formativa» al participante, minimizando su dependencia e incrementando su autodeterminación, piedra angular de la modalidad.

4.2.3. Componentes formativos (presencial-virtual)

El proceso formativo recurre a toda una parafernalia pedagógica y tecnológica, pero que armonizada refleja sus dos modos de actuación (tabla 6).

Tabla 6. Momentos educativos de la modalidad

Presencialidad	Virtualidad
— Actividades sincrónicas físicas.	— Actividades a distancia/sincrónicas en línea.
— Actividades/lecciones presenciales.	— Ambiente/aula/campus/docencia virtual.
— Andamiaje presencial ⁸ .	— Clases/modalidad en línea.
— Campus físico.	— Espacio físico con recursos informáticos.
— Cátedra docente.	— Espacio virtual con recursos telemáticos.
— Clase-encuentro.	— Eventos educativos a distancia.
— Docencia presencial.	— Foros virtuales de actualización.
— Espacio físico con recursos de comunicación e informáticos.	— Pagina web.
— Eventos presenciales.	— Periodo a distancia (virtual).
— Interacción presencial docente-alumno.	— Plataforma virtual de gestión del aprendizaje.
— Periodo presencial.	— Recursos didácticos interactivos (CD-ROM multimedia, plataforma tecnológica).
— Sala de aula.	— Red de aulas virtuales/sala virtual abierta.
— Sesión/clase/modalidad presencial.	— Teleaula.

8. La metáfora del andamiaje (o Scaffolding), creada por Bruner y colaboradores el siglo pasado en los años setenta, ilustra los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las interacciones didácticas. La metáfora tiene origen en la teoría general del aprendizaje desarrollada por Vigotsky, para quien aprender se constata en dos niveles de desarrollo: el actual, que representa lo que el aprendiente sabe, y el potencial, lo que llegará a saber. A ello lo denomina zona de desarrollo próximo (ZPD), refiriéndome al grado de conocimiento que se halla un nivel inmediatamente por encima de aquel que el aprendiz posee en un momento determinado, y que se hace más eficaz cuando trabaja con otra persona; esta interacción posibilita la construcción del conocimiento, progresando del desarrollo actual hacia el potencial. La construcción de este andamiaje entre los participantes no precisa necesariamente de un individuo experto o más experto, capaz de transmitir conocimientos al menos experto (interacción profesor-alumno o padre-hijo), sino que esta puede darse entre iguales, es decir, entre aprendices con un grado similar de conocimientos ('andamiaje colectivo'). En resumen, el andamiaje constituye la mediación del proceso desarrollado durante la interacción en el que un aprendiz es guiado en su aprendizaje por su interlocutor (docente o par).

Las situaciones pedagógicas reseñadas configuran las posibilidades educativas de la modalidad. Dicha clasificación recupera la variedad de los escenarios del Blended Learning, denominaciones asignadas en las diferentes experiencias llevadas a cabo, con el propósito de involucrar a los participantes en las instancias formativas.

Su actuación conjuga las perspectivas de análisis y la valoración entre lo presencial o lo virtual, mostrando que no basta con disponer de equipos; es necesario usarlos adecuadamente, de forma que hagan posible y faciliten nuevos aprendizajes y formas de enseñar, a través de los escenarios y/o componentes referidos. Esto ha de entenderse, no como una acción aislada de una secuencia didáctica, sino como un proceso de adaptación dinámica y situada en el contexto del participante.

4.3. Características de los diseños instructivos

4.3.1. Logro de competencias y objetivos

Las experiencias revisadas asumen los diversos dominios de aprendizaje (cognitivo, psicomotor, actitudinal)⁹ como una unidad en el proceso formativo. La diferencia está en el énfasis: a algunos se le asigna mayor prioridad en determinado momento, porque se presta para ello; pero en conjunto se propugna la consolidación de todos. Por ejemplo, se aprovecha los momentos de presencialidad para enfatizar determinadas capacidades psicomotoras, que no supone la ausencia de los otros dominios; lo mismo que en las situaciones mediadas por las TIC, el énfasis estará, sin perjuicio de otros, en los dominios cognitivos, que no implica la exclusión de lo afectivo, puesto que toda interacción implica relaciones actitudinales. Todos estos aspectos son transferidos y/o construidos. A partir de los objetivos/competencias se integran en un propósito, y algunas satisfacen una demanda específica. Ejemplo, formación de médicos con dominio racional de los medicamentos.

Concluyendo, el Blended Learning no difiere en lo sustancial de otra modalidad en cuanto al desarrollo de objetivos/capacidades. Contempla en su proceso previsiones hacia una formación integral. El asunto estriba en saber cuánto se logra de lo planeado y cómo se concreta. Esta disyuntiva es aplicable a cualquier modalidad educativa; no es exclusiva de un determinado acto académico o intención formativa.

9. Los dominios de aprendizaje se expresan en términos de capacidades, añadiendo una referencia explícita a los contenidos, como conjunto de saberes que configuran las áreas curriculares.

4.3.2. Recursos para la participación

Los recursos más utilizados, de acuerdo a los escenarios previstos, son los siguientes:

Tabla 7. Recursos, según componente de la modalidad

Presencial	Virtual	Presencial/Virtual
<ul style="list-style-type: none"> • Andamiaje presencial. • Clases presenciales de encuentro. • Comunicación presencial. • Material impreso de autoestudio. • Materiales de aula (pizarra, tizas, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Bibliotecas virtuales. • Chat/clase/aula virtual. • Correo electrónico. • Enlaces de interés. • FAQ (preguntas frecuentes). • Foro de discusión. • Herramientas administrativas. • Material multimedia/mediateca (CD, DVD). • Páginas web. • Plataforma electrónica. • Programas interactivos. • Radio/teléfono/televisión. • Salas de conversación sincrónicas. • Simulación electrónica. • Software de aplicación. • Video/audio/web-conferencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Banco de datos/preguntas/exámenes. • Consultas/contactos con el profesor/conversatorios sincrónicos/encuestas. • Evaluaciones/autoevaluaciones • glosarios/guía del curso/historias. • Laboratorio de computación. • Lectura administrada/manual. • Mensajería. • Moderación de discusiones. • Monitoreo en línea y presencial. • Presentaciones. • Propuesta de actividades. • Protocolo de tratamiento. • Registros/resúmenes. • Reuniones periódicas. • Seguimiento y supervisión • Seminarios y talleres/tareas. • Texto base/para lectura.

La distinción de los recursos transita por la dinámica evolutiva de las TIC, suscitando posiciones divergentes. Algunas experiencias formativas se fundan en tecnología avanzada, adaptadas a las exigencias y ofrecimientos; y otras recurren a tecnologías rezagadas. En instancias últimas, el propósito formativo adquiere singularidad a pesar de los contrastes que refleja la realidad iberoamericana.

La labor del tutor y de los participantes implica recurrir a la diversidad de recursos, transitando indistintamente de un recurso a otro, dejando constancia de la mutabilidad y la plasticidad que caracteriza a la modalidad. Así por ejemplo, se pueden aplicar las autoevaluaciones en línea como medio de retroa-

limentación, sea consultando los manuales o guías en línea, o materiales impresos. También se recurre a otros dispositivos como el teléfono, la radio y TV para acrecentar el aprendizaje, al tiempo que se puede consultar al tutor vía chat, correo electrónico o foros.

4.3.3. Roles de desempeño docente

En la modalidad, es destacable una presencia real y virtual de los desempeños docentes en la mediación del aprendizaje, estableciendo una colaboración concreta, no sólo en la construcción de significados (presencia cognitiva), sino también en la construcción misma de la comunidad. Colaboración entendida como servicio concreto. Esto, evidentemente, implica una mayor inversión personal, lo cual refuerza el sentido de comunidad y contribuye a generar ese clima de colaboración y confianza necesario para que el aprendizaje conjunto pueda suceder (Estela, 2007).

La tabla 8 refleja los diversos desempeños docentes, pero que en la práctica real va matizando y cubriendo todas las posibilidades en los escenarios formativos. Estos ejercicios muestran una realidad casi generalizada: el profesor, docente, formador, combina sus habilidades de «profesor contenidista», «docente presencial» con habilidades propias de «tutor en línea», «asesor», «consultor». Recurre a sus mejores «herramientas formativas», para dotar a su tarea de la flexibilidad demandada.

En este decurso, la tarea tutorial adquiere una singular trascendencia, función que se orienta a brindar paulatinamente un apoyo sistemático y organizado. Su intervención estimula y orienta al alumno, facilitando las situaciones de aprendizaje y ayudando a resolver los distintos tipos de dificultades (Pagano, 2008).

Tabla 8. Desempeños docentes de la modalidad

Roles	Actividades o funciones
Profesor contenidista	Elabora contenidos, prepara materiales didácticos (textos, lecturas, etc.), propone ejercicios, desarrolla sesiones presenciales, monitorea los procesos de formación virtual.
Docente tutor	Atiende los aspectos organizativos (relacionados con la planificación de los estudios), cognitivo-reflexivos (relacionados con los contenidos) y afectivos, generalmente en el ámbito virtual, aunque no exclusivamente, suele acompañar la presencialidad.
Contenidista-tutor	Involucra ambos roles de desempeño.

4.3.4. Estrategias didácticas utilizadas/potenciales

Cualquiera que sea el momento formativo, en el Blended Learning, las estrategias didácticas incluyen técnicas, operaciones o actividades. Son flexibles: abiertas (públicas) o reservadas (privadas). Incluyen componentes de interac-

tividad (presencial y virtual), y son instrumentos socioculturales aprendidos. En esta modalidad, se contemplan fundamentalmente tres elementos:

- Un modelo instructivo con garantías para abordar el objetivo ambicioso del desarrollo de competencias básicas.
- Una herramienta de aprendizaje electrónico cuyo diseño sea capaz de soportar el modelo instructivo anterior.
- El apoyo de profesionales para complementar y optimizar el modelo de aprendizaje anterior (Alemany, 2009).

La puesta en operatividad precisa de la adecuación de diversas estrategias didácticas que coadyuven al procesamiento de la ingente cantidad de información de la web, optimizando su racionalización mediante el uso combinado y apropiado de los recursos tecnológicos, en especial de aquellos que sirven para comunicarse y profundizar fuentes de contenido (académico, laboral u otro) (Fainholc, 2006).

Algunas estrategias didácticas útiles para aprender a vincularse y solidariamente, en tiempos de incertidumbres y complejidades, se resumen en la tabla 9.

La clasificación distingue tres fases (al margen del momento presencial/virtual), desarrolladas como propias y que ocurren en determinadas actividades didácticas. En cada una de ellas se incluyen estrategias dependientes del tipo de aprendizaje. El aprovechamiento de los recursos didácticos supone programar, considerando las características tecnológicas y de los materiales (organización y metodología), y brindar mejores oportunidades para la reflexión conjunta (Sanz et al., 2009).

4.3.5. Tipo(s) de evaluación desarrollada(s)

La evaluación se configura como un componente intrínseco a los procesos educativos, dado que toda acción es susceptible de valoración y la consiguiente emisión del juicio estimativo sobre lo desarrollado. Con esa pretensión, en la modalidad se incorporan diversos instrumentos de monitoreo y evaluación para reconocer algunos parámetros de buenas prácticas, viabilizadoras de aprendizaje y de reflexión sobre la propia enseñanza. Asimismo, evaluar en estos entornos presupone pensar siempre en términos de evaluación formativa (Martínez et al., 2003); es decir, durante todo el proceso, mediante instrumentos y métodos que nos permitan evaluar los logros y carencias de aprendizaje. Lo que exige definir los logros de aprendizaje y cómo concretarlos a lo largo del proceso. El carácter combinatorio de la modalidad se impone aquí también: puesto que no hay una única forma de evaluar se pueden armonizar distintos modos.

Tabla 9. Organización didáctica de las estrategias educativas según la modalidad

De activación	De presentación	De transferencia
<ul style="list-style-type: none"> • Actividad grupal/ independiente de los estudiantes. • Actividades individuales (preguntas y ejercicios de inmediata ejecución y corrección)/ complejas que permiten el trabajo en grupo. • Estudio individual. • Eventos a distancia (al concluir la fase presencial). • Eventos presenciales de concentración. • Interacción docente-estudiante. • Lección magistral. • Tutorías o consultas. • Uso de la plataforma de educación virtual, como complemento de las lecciones presenciales. • Estudio autodirigido/de casos. • Elegir/iniciar/ supervisar un tratamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de desempeño en situaciones reales. • Análisis de contenido. • Aprendizaje colaborativo en línea. • Atención diferenciada al participante. • Comunicación directa. • Dar información/ instrucción/advertencia. • Dictado de clases. • Discusión conceptual. • Estrategias de moderación docente: motivación, gestión del conflicto, reflexión, retroalimentación, Acompañamiento personalizado. • Participación y modelación docente (discusiones en línea). • Retroalimentación (observaciones sobre tareas/ participación en discusiones/ progreso general)/ personalizada y referida al trabajo individual/a toda la clase/a las formas de aprendizaje colaborativo a distancia. • Técnica de la pregunta e investigación/de debate. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje cooperativo (diálogo, debate y búsqueda de soluciones en grupo). • Autoinstrucción e integración de los conocimientos adquiridos. • Comprobaciones prácticas de las teorías estudiadas. • Cursos por encuentro: primer momento: reforzamiento y socialización del estudio individual; segundo momento: profundización en el abordaje programático; y, tercer momento: asegurar el autoestudio requerido para el tema siguiente. • Diseño conceptual/ experimental. • Interacción grupal (selección de variables, planificación del proceso de medición y desarrollo de la experiencia). • Fomento de una comunidad colaborativa. • Metodología de resolución de problemas. • Práctica activa y participativa (experiencias vivenciales). • Trabajo y comunicación grupal.

Tabla 10. Formas evaluativas de la modalidad

Tipo	Formas (presencial-virtual)
Actividad presencial y virtual	Revisión de tareas/proyectos, participación/moderación de discusiones, exposiciones de trabajos, discusiones presenciales y reflexión.
Prueba/examen presencial o en línea	Evaluación de conocimientos/actitudes/destrezas, evaluación sistemática, evaluación formativa, retroalimentación/refuerzo, evaluación diagnóstica, evaluación de casos, evaluación parcial y final.
Tutoría presencial y virtual	Evaluación de informes tutoriales, asistencia a eventos presenciales, discusiones y resolución de problemas en línea, entrevistas y cuestionarios de opinión.
Taller presencial y virtual	Presentación de trabajos prácticos, pruebas de actuación, evaluación aplicativa sobre dominio de las TIC.
Proyecto presencial y virtual	Ensayos y proyectos estudiantiles en línea, exposición oral de casos clínicos, evaluación de proyectos e investigaciones.

Estas diversas formas evaluativas se concretan a través de una vía preferente (presencial/virtual) o de una combinación de ambas. A su vez, estos procesos evaluativos indagan y verifican logros en diversos dominios (cognitivos, procedimentales y afectivos), que permiten determinar la efectividad del proceso seguido, en términos de resultados, de aprendizaje.

5. A modo de conclusiones

La revisión de los informes sobre la modalidad Blended Learning implementadas en las universidades iberoamericanas admite introducir algunas proposiciones, que sin ser concluyentes permiten distinguir algunos atributos de generalización.

Existe en la realidad descrita un ingente bagaje de conocimientos y prácticas que meritan ser sistematizadas como referentes para continuar construyendo renovadas posibilidades sobre la modalidad. Sin duda, las universidades avanzan en ese imperativo, lo que es reconocible, pues a pesar de sus limitaciones no cejan en su empeño de apostar por las TIC como recurso validado de su tarea educadora. En ese devenir, continuar revisando otras experiencias en latitudes diferentes o considerando otras innovaciones de nuestro entorno, a fin de seguir proyectando otros tantos marcos referenciales; pues de esa manera se dispondrá de los insumos para pensar en cómo innovar, qué enmendar, dónde afianzar, cuáles aspectos considerar y cuáles excluir, etc. En esencia, pensar en educación para transformar nuestras sociedades tradicionales en nuevas sociedades de la información y del conocimiento, aprovechando las

enormes potencialidades de las nuevas tecnologías en la promoción de mejores niveles de vida para su población (Casas, 2005).

6. Perspectivas para seguir investigando

Uno de los aspectos presentes en la modalidad, y hasta cierto punto de inhibición, estriba en que no se ha superado el criterio de dualidad combinatoria de lo presencial/virtual, lo que significa concebir y desarrollar una integración pedagógica de ambos escenarios, mediante la dinamización de marcos teóricos y operatorios validados, es decir, sinergizarlos. Así, es probable que la modalidad deje de ser el «hermano menor» de las demás modalidades y se erija como protagonista de sus propios designios.

Profundizar en la investigación sobre otras variables de la interactividad e interacción didáctica en la construcción del conocimiento, que verifiquen la efectividad del diseño instruccional. Por ejemplo, las percepciones y las vivencias de los participantes sobre las formas de tutoría (presencial y virtual); la función extensiva e intensiva de la tutoría; los estilos de aprendizaje, etc.

Valorar el coste/beneficio de la educación universitaria (carreras/signaturas/cursos). Si justifica migrar en una u otra dirección. Si será rentable «transformar» las universidades/cursos presenciales en virtuales o una integración de ambos.

Destacar el papel renovador de la universidad iberoamericana. Su potencial de colaboración y participación en la generación de espacios de integración universitaria para la construcción del conocimiento.

Y en fin, cuantas posibilidades podamos imaginar, para seguir (re)creando en el enseñar y aprender nuestras potencialidades.

En conclusión, un pequeño paso se ha andado. Falta muchísimo por recorrer. Aun el paso dado a tropezones, vislumbra que es mucho lo caminado; pero el trayecto es largo, y queda bastante por hacer.

Referencias bibliográficas

- AIELLO, M. y CILIA W. (2004). «El Blended Learning como práctica transformadora». *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 23, 21-26. <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n23/PIXEL_BIT_23.pdf>. [Consulta: 5 de mayo de 2009].
- ALEMANY, C. (2009). «Blended Learning y sus aplicaciones en entornos educativos». *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1 (2). <<http://www.eumed.net/rev/ced/02/cam3.htm>>. [Consulta: 12 de octubre de 2009].
- BANCO MUNDIAL (2006). *Informe sobre el desarrollo mundial 2006. El desarrollo y la nueva generación*. Bogotá: Mundi-Prensa y Mayor.
- BARTOLOMÉ, A. (2004). «Blended Learning. Conceptos básicos». *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20. <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n23/PIXEL_BIT_23.pdf>. [Consulta: 5 de mayo de 2009].
- CASAS, M. (2005). «Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2 (2). <<http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/casas.pdf>>. [Consulta: 11 de noviembre de 2009].

- CASTELLS, M. (2000). *Conferencia inaugural del programa de Doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento. en la Universitat Oberta de Catalunya*. <<http://www.uoc.edu/web/cat/articles/castells/print.html>>. [Consulta: 14 de septiembre de 2009].
- CASTELLS, M. y PEKKA, H. (2002). *El estado de bienestar y la sociedad de la información. El modelo finlandés*. Madrid: Alianza.
- CERF, V. (2000). *Internet en el siglo XXI: la ola imparable*. Conferencia pronunciada el 23 de mayo de 2000 en la Universitat Oberta de Catalunya. Internet Interdisciplinary Institute.
- COLL, C. (2004). *Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista*. *Sinéctica*, 25. <http://giddetunam.org/prod/articulos/practicas_mediadas.pdf>. [Consulta: 11 de febrero de 2009].
- DECLARACIÓN DE MONTEVIDEO (2006). *XVI Cumbre Iberoamericana de Presidentes y Jefes de Estado*. Del 3 al 5 de noviembre. Montevideo, Uruguay.
- DREYFUS, H. (2003). *Acerca de Internet*. Barcelona: UOC.
- ENEBRAL, J. (2004). «Blended Learning para el desarrollo de directivos». En: *Gestiondelconocimiento.com*. Fundación Iberoamericana del Conocimiento. <<http://www.gestiondelconocimiento.com/leer.php?colaborador=enEBRAL&id=332>>. [Consulta: 2 de mayo de 2009].
- ESTELA, M. (2007). «¿Cómo abordar el estudio de una comunidad de aprendizaje Blended Learning?». *Revista Electrónica de Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (3), 200-221. <<http://www.usal.es/teoriaeducacion>>. [Consulta: 14 de noviembre de 2009].
- FAINHOLC, B. (2006). «Optimizando las posibilidades de las TIC en educación». *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 22. <<http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec2/beatriz.htm>>. [11/09/2009].
- FERRATÉ, G. (2004). «Universidad y nuevas tecnologías: el camino hacia la hiperuniversidad». En: PORTA, J. y LLADONOSA, M. (coord.). (1998). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza.
- FINQUELIEVICH, S. y PRINCE, A. (2006). *Universidades y TIC en Argentina: universidades argentinas en la sociedad de la información*. Buenos Aires: Telefónica.
- FORÉS, A. y TRINIDAD, C. (2003). «¿Amalgama o puzzle? El Blended Learning». *EducaWeb*, 69. <www.educaWeb.com/esp/monograficos>. [Consulta: 29 de abril de 2009].
- GARCÍA, F. (2005). «Estado actual de los sistemas e-learning». *Revista Electrónica de Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 6 (2).
- GARCÍA, L. (2004). *Blended Learning ¿Enseñanza y aprendizaje integrados?* Editorial de BENED. <<http://www.uned.es/catedraUNESCO-ead/editorial/p7-10-2004.pdf>>. [Consulta: 5 de mayo de 2009].
- HANNA, D. (2002). «Nuevas perspectivas sobre el aprendizaje en la enseñanza universitaria». En: HANNA, D. (ed.). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro.
- MARTÍNEZ, A. et al. (2003). «Combining qualitative evaluation and social network analysis for the study of classroom social interactions». *Computers & Education*, 41, 353-368.
- MENA, M. (2004). *La educación a distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades*. Buenos Aires: La Crujía.

- OBLINGER, D. y OBLINGER, J. (2005). (eds.). *Educating the Net Generation, Educause, e-book*. <<http://www.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf>>. [Consulta: 29 de abril de 2009].
- ORTEGA, J. (2003). «Construyendo la ciberescuela: guía práctica». *Revista Escuela Española*, 8, 20-22.
- OSGUTHORPE, R. y GRAHAM, C. (2003). «Blended learning systems: Definitions and directions». *Quarterly Review of Distance Education*, 4 (3), 227-234.
- PAGANO, C. (2008). «Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4 (2). <<http://rusc.uoc.edu>>. [Consulta: 2 de enero de 2008].
- SALINAS, J. (2004). «Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1). <<http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>>. [Consulta: 12 de octubre de 2009].
- SANZ, C. et al. (2009). «La importancia de la modalidad "Blended Learning". Análisis de una experiencia educativa». *TE&ET, Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 3, 47-54.
- TURPO, O. (2008). *Concepción y desarrollo de la modalidad educativa o modelo integrado en el sistema universitario iberoamericano*. Trabajo de grado. Universidad de Salamanca. España.
- (2010). «Contexto y desarrollo de la modalidad educativa Blended Learning en el sistema universitario iberoamericano». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (45), 345-370.
- VALZACCHI, J. (2005). *Los caminos del Blended Learning*. Editorial El Magazine de Horizonte. Informática Educativa (Argentina). IV (66). <<http://www.educoas.org/Portal/boletin/horizonte/66-mayo05-oea.aspx>>. [Consulta: 3 de mayo de 2009].
- WIKILIBROS (2006). *Aprendizaje combinado y su evolución*. <http://es.wikibooks.org/wiki/Aprendizaje_combinado/_Evoluci%C3%B3n>. [Consulta: 5 de mayo de 2009].

