



Clasificaciones del aprendizaje híbrido y criterios de buenas prácticas universitarias

José Luis Rodríguez Illera y Anna Escofet Roig¹

Resumen

Esta comunicación presenta una clasificación sobre el denominado “aprendizaje híbrido” (*blended learning*), así como un conjunto de reflexiones sobre las buenas prácticas universitarias en contextos europeos y su aplicabilidad a escenarios latinoamericanos.

En primer lugar, realizaremos una breve presentación de las ideas básicas sobre la enseñanza y el aprendizaje híbridos. A continuación presentaremos una clasificación de Bersin (2004) que nos permitirá reflexionar y realizar algunas preguntas, tanto sobre su interés, como su validez. Finalmente, describiremos algunos parámetros identificados como muy valiosos cuando se analizan buenas prácticas del uso de las tecnologías en la enseñanza universitaria, así como su utilidad para otros contextos como el latinoamericano. El análisis de estos parámetros nos permitirá diseñar un escenario para la implementación del aprendizaje híbrido.

Palabras clave:

Aprendizaje virtual, aprendizaje híbrido, enseñanza universitaria.

Abstract

This paper gives a classification of blended learning, and some reflections on good university practices in the European context and their application in Latin America. First, we will give a short presentation of the basic ideas on blended teaching and learning. Then we will introduce Bersin's classification (2004) that will allow us to reflect and ask some questions on its interest and validity. Finally, we describe some valuable parameters for the proper use of technology in higher education and their usefulness in Latin American contexts. Analyzing these parameters will allow us to design the scenario for the implementation of blended learning.

Key words

E-learning, blended learning, university education.

Introducción

Esta comunicación presenta una clasificación sobre el denominado “aprendizaje híbrido” (*blended learning*) y un conjunto de reflexiones sobre las buenas prácticas universitarias en contextos europeos y su aplicabilidad a escenarios latinoamericanos. En general, la idea del aprendizaje híbrido se refiere más bien a las situaciones de enseñanza y aprendizaje híbridas y no solo a la idea de que el aprendizaje se adquiere o se construye (según sea el marco teórico de referencia) en situaciones híbridas, presenciales y virtuales, sino también a la forma que adoptan las estrategias y planificación didácticas, es decir a las estrategias de enseñanza implementadas, tanto en las sesiones presenciales, como en los procesos que se realizan a distancia, de manera virtual. En lo que sigue, entenderemos al hablar de aprendizaje híbrido, hablamos en realidad de “enseñanza y aprendizaje híbridos”.

En primer lugar, realizaremos una breve presentación de las ideas básicas sobre la enseñanza y el aprendizaje híbridos², insistiendo en cómo la historia particular de las instituciones configura diferentes grados de conocimiento aplicado. A continuación presentaremos una conocida clasificación de Bersin (2004) que nos permitirá reflexionar y realizar algunas preguntas, tanto sobre su interés, como sobre su validez. Finalmente, describiremos algunos parámetros identificados como muy valiosos cuando se analizan buenas prácticas del uso de las tecnologías en la enseñanza universitaria, así como su utilidad para otros contextos como el latinoamericano. El análisis de estos parámetros nos permitirá diseñar un escenario para la implementación del aprendizaje híbrido.

2 También denominado aprendizaje mixto y aprendizaje combinado.

3 EAH, en adelante.

El aprendizaje híbrido

La idea de que aprendemos o enseñamos constantemente en escenarios presenciales y virtuales mezclados, o, mejor, en escenarios presenciales y mediados tecnológicamente, no es nueva. Al contrario, ocurre igual que con el personaje de Moliere, quien hablaba en prosa sin saberlo, es una práctica habitual y solo basta con nombrarla para saber que ya lo hacíamos. Se trata de algo que se aplica desde hace mucho en la formación y en la empresa, pero también en las universidades bajo formas muy diferentes.

El aprendizaje híbrido (Bersin, 2004) se caracteriza por la combinación de distintos medios de formación para conseguir un óptimo programa formativo para una audiencia determinada. Más concretamente, se caracteriza por la combinación de tecnologías, actividades y distintas tipologías de situaciones instructivas. Nos referimos a la combinación de tecnología multimedia, videos, clases virtuales, correo electrónico, clases presenciales, tutorías individuales, etcétera.

La mayoría de los autores (Thorne, 20003; Bersin, 2004; Ardizzzone y Rivoltella, 2003) está de acuerdo en afirmar que la EAH supone una mejora cualitativa frente a la enseñanza completamente a distancia (mediante un campus virtual u otras formas previas). Toma lo mejor de ambos mundos, presencial y virtual, si realmente se es capaz de articularlos adecuadamente. Además de la idea de comprender la EAH como simple yuxtaposición de modalidades de enseñanza y aprendizaje (sin entrar ahora en reconsiderar lo que habitualmente entendemos por enseñanza virtual).

Lo cierto es que esta manera solo descriptiva no nos ofrece novedad alguna que no consista en

su constatación. Quizá podríamos avanzar algo más en pensar el aprendizaje híbrido, poniendo alguna pequeña condición: por ejemplo, que el uso de las mediaciones tecnológicas se haya planificado al mínimo (al menos que forme parte de un plan integrado con las clases presenciales) y no simplemente que exista como uso ocasional. Dejaríamos de este modo de considerar como híbridas sesiones de enseñanza en las cuales la tecnología es utilizada en el aula solo para proyectar presentaciones o en las que, en general, no existe integración entre unas y otras modalidades: es decir, no hay un reparto diseñado y equilibrado de contenidos o tareas entre las modalidades.

Sólo con introducir un criterio mínimo de integración dirigimos el tema hacia su componente de diseño (de situaciones de enseñanza y aprendizaje), más formas de distribución de contenidos y, simultáneamente, entornos de aprendizaje que suelen tener una orientación general, aunque no obligada, de centrarse en las necesidades del estudiante.

Al igual que ocurre con muchos otros aspectos de la enseñanza, la planificación de esta se ha realizado en las universidades con diversos grados de institucionalización: desde las propuestas casi individuales de los profesores, normalmente innovadoras para su contexto, hasta la centralización casi absoluta, pasando por modelos compartidos, de organización sistémica que incluyen diferentes actores y niveles de responsabilidad. Algunos de ellos han sido analizados por Bates (2000), aunque, las universidades raramente se han planteado, de manera sistemática, el diseño de un escenario relacionado con sus modalidades de enseñanza.

Sin embargo, y a pesar de no tener una visión estratégica en la mayoría de los casos, la mayoría de las universidades ha iniciado un proceso para adoptar

la modalidad virtual parcial, transformando parte de sus cursos, reubicando a profesores, desarrollando estrategias de comercialización y de organización interna completamente nuevas. Lo han hecho de manera diversa, mediante recorridos o acciones que han priorizado la estrategia virtual o la estrategia de “hibridación” o, incluso, una estrategia compartida entre virtualización e hibridación. Pero siempre hay que entender estos recorridos diversos (fig. 1) que seguramente han enfatizado u olvidado para bien o para mal otros aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el contexto de las universidades presenciales, tradicionales.

Con lo anterior queremos señalar cómo, hablando en términos generales, ha existido y existe una lógica diferente en el campo intelectual de la educación superior cuando se trata de modalidades exclusivamente virtuales o bien híbridas (Rodríguez Illera y Escofet, 2004). El contexto presencial de estos recorridos apenas ha cambiado (como mínimo en las universidades europeas y probablemente en las latinoamericanas), es decir que los estudiantes, quienes han elegido cursos virtuales apoyados por una universidad presencial, lo han hecho en cursos de postgrado o equivalentes. Existen, sin embargo, algunas tendencias en Estados Unidos que apuntan a una cierta virtualización real de las universidades presenciales tradicionales, es decir a transformar en opciones a distancia una parte de sus cursos.

Aún así, no cabe duda de que cualquier proceso para adoptar la modalidad virtual importante conlleva un gran gasto, tanto en recursos económicos, como humanos, así como una reorganización de la universidad que debe ser a largo plazo y con profundidad. Por esto mismo parece muy probable que las universidades latinoamericanas no acometan un proceso para adoptar la modalidad virtual como

primera opción, sino una mezcla entre cursos virtuales e híbridos, además, sobre todo, de mantener los estrictamente presenciales. Pero, al igual que ocurre en las universidades presenciales más tradicionales, las cuales representan de hecho la casi totalidad de la oferta universitaria, la enseñanza y aprendizaje presencial acabará convirtiéndose a corto y mediano plazo en una enseñanza y aprendizaje híbridos.

Este proceso representa el cambio (Ardizzone y Rivoltella, 2003) de las universidades tradicionales –*brick universities*– a las universidades híbridas –*brick and clic universities*–. De las universidades centradas en los espacios físicos (aulas, laboratorios, bibliotecas) y en las clases presenciales, a las universidades que usan diferentes espacios de encuentro –físicos y virtuales– y distintas metodologías de aprendizaje.

Clasificaciones del aprendizaje híbrido

De lo afirmado anteriormente se desprende que las situaciones de aprendizaje híbridas pueden ser diversas, según las tecnologías y las actividades. Esto hace necesario intentar caracterizar los posibles modelos de aprendizaje híbrido. En este sentido, Bersin (2004) distingue dos aproximaciones básicas:

- **Programa de flujo**

Se caracteriza por crear / usar un curso que integra diversos medios en un currículo. Representa una visión tradicional del proceso de aprendizaje, en el sentido de que sigue un orden lineal de progresión a través de los contenidos y termina con actividades de ejercitación y evaluación para comprobar el aprendizaje conseguido.

- **Programa con núcleo y ramificaciones**

Se basa en una presentación inicial de un tema, normalmente basada en una sesión presencial o en una clase virtual que se complementa con distintos medios, actividades y recursos.

Ambas aproximaciones tienen aspectos positivos y negativos y pueden ser más útiles en unas u otras situaciones de aprendizaje, en función de los usuarios a quienes va dirigido el posible curso. Así, la primera aproximación permite un alto seguimiento de la evolución de los usuarios; favorece que estos se sientan rápidamente motivados, al reconocer lo que se espera de ellos y poder planificar su proceso de aprendizaje y, por último, es un modelo fácil de mantener y modificar.

La segunda aproximación se caracteriza por su flexibilidad y permite el acceso a los contenidos a usuarios con perfiles y necesidades distintas, ya que cada uno puede crear su propio recorrido de aprendizaje.

Ambas aproximaciones no tienen porque ser usadas siempre independientemente, por el contrario, pueden presentarse de manera combinada, en función de los objetivos del curso y del perfil de los usuarios. Por ejemplo, en determinados momentos del curso puede ser más adecuado ofrecer una visión lineal de los contenidos y permitir después que los usuarios marquen su propio recorrido para profundizar en los temas de su interés.

A su vez, podrían distinguirse cinco⁴ modelos de aprendizaje híbrido, tal y como se recoge en el cuadro siguiente:

4 Siguiendo a Bersin (2004).

Cuadro 1

Modelo	Características
Estudio independiente	Curso de estudio independiente mediante aprendizaje electrónico, combinado con otros medios integrados.
Programa dirigido por un instructor	Combinación de acontecimientos dirigidos por un instructor y actividades de estudio independiente mediante aprendizaje electrónico.
Seminarios en la red	Actividades sincrónicas de aprendizaje basadas en la red.
Formación en el trabajo	Demostración práctica de habilidades que deben ser aprendidas.
Simulación y laboratorio	Creación de ambientes de aprendizaje que reproducen la realidad.

Cada uno de estos modelos puede ser más adecuado, según la situación de aprendizaje que se plantee. Por sí solo, ninguno de estos no es mejor o más recomendable que otro. La elección del modelo debe ser realizada de manera cuidadosa y, posiblemente, pueden ser usados de manera combinada.

Así por ejemplo, el estudio independiente permite a los estudiantes ocupados realizar sus estudios en función del tiempo disponible para esta actividad; además del hecho de que cada uno puede ir avanzando según su propio ritmo. Y el programa, dirigido por un instructor, complementa al anterior, pues el instructor puede usar el conocimiento que tiene del grupo para plantear las situaciones instructivas más adecuadas y, posteriormente, proponer actividades de estudio independiente complementarias.

Por último, otro punto clave por tener en cuenta está relacionado con los medios que se utilizarán. La selección depende de varios factores, entre los cuales

pueden destacarse siete criterios básicos⁵:

1. Visión pedagógica del aprendizaje.
2. Destinatarios.
3. Financiamiento.
4. Recursos.
5. Tiempo.
6. Contenidos de aprendizaje.
7. Tecnología.

Cada uno de estos criterios tiene su propia importancia y todos deben ser considerados. Algunos son básicos, en el sentido de que condicionan completamente los medios que serán usados. Nos referimos a los criterios relacionados con los recursos, el financiamiento y el tiempo. En segundo lugar aparecen los criterios pedagógicos, como la concepción del aprendizaje que subyace, los usuarios y los contenidos. Por último, estaría el factor tecnología, que determina la decisión final.

⁵ Estos criterios se basan en la aproximación de Bersin (2004). Otros enfoques, en Bates. (1995).

Buenas prácticas e institucionalización del aprendizaje híbrido

Las concepciones sobre el aprendizaje híbrido requieren, siempre, comprender el escenario más general de una universidad presencial que transforma su docencia por el uso de las tecnologías de la información. Estos procesos de innovación docente son muy complejos y no pueden comprenderse aisladamente, sino en el conjunto de interrelaciones que afectan a muchas unidades y formas organizativas de las universidades; es decir, no pueden verse como la “simple” utilización de tecnologías en las aulas o la compra de ordenadores para los profesores, ni tan siquiera como las decisiones para utilizar un tipo de software, ni, incluso, el disponer de un campus virtual. A pesar de su importancia, tales decisiones suelen ser contempladas de manera aislada y no como acciones con efectos sobre otras partes del conjunto del sistema universitario.

Por esto, creemos que un análisis de buenas prácticas universitarias o, mejor, de criterios para la implementación de buenas prácticas es un punto de partida muy adecuado. Entendemos que los puntos de partida no son los finales y, por tanto, su crítica primero y su adecuación posterior a las realidades nacionales e institucionales latinoamericanas es fundamental y que no debe olvidarse en ningún momento. De manera similar, comprendemos también que un análisis de criterios como el que vamos a proponer es utilizable o reutilizable pues apunta, por su propia generalidad, a algunos aspectos que pueden considerarse genéricos y van (o deberían ir) más allá de su inserción contextual.

Quizá nada mejor que empezar revisando lo planteado por algunos proyectos europeos dedicados a este tema. Por ejemplo, el informe encargado por

la Comisión Europea (2004) sobre las universidades virtuales señala como problemas:

Primero que todo, para la mayoría de universidades, un reto importante es llevar las TIC de las iniciativas individuales a un componente de la educación en general, lo que no se facilita por la falta de un enfoque coherente y comprehensivo en la integración de TIC con un grado de resistencia al cambio en la cultura universitaria.

Segundo, la mayoría del personal académico no tiene conocimiento sobre el potencial de las TIC y las nuevas formas de usarlas. Ya que se necesita un enfoque fuerte en las universidades, es necesario animar al personal académico para servir de balance al enfoque administrativo. Así, existe la necesidad correspondiente de intercambiar experiencias y buenas prácticas, y destacar cómo las TIC pueden apoyar y desarrollar el proceso de enseñanza.

Tercero, y relacionado con lo anterior, el estudio descubrió una falta de material de alta calidad para la enseñanza con TIC. Esto es una consecuencia natural del aún inmaduro grado de desarrollo actual. Ya que tanto el personal académico como el administrativo requiere inspiración para comenzar a desarrollar su propio material, este es un importante obstáculo. Además, desarrollar material y contenidos con el apoyo de TIC es muy costoso. Por lo tanto hay una necesidad de mayores iniciativas que lleven a cabo tal desarrollo, que las iniciativas nacionales y regionales lo apoyen, y que exista cooperación para divulgar los costos.

Cuarto y último, las tendencias en Estados Unidos probablemente alcancen Europa, en la producción masiva de material educativo y el gradual proceso de industrialización. En este sentido, las regulaciones sobre la propiedad intelectual y los sistemas de pago para aumentar

el re-uso de recursos deberán ser refinadas. Esto cambiará los valores tradicionales sobre la libertad académica y la enseñanza basados en la investigación individual de tutores. (Comisión Europea, 2004)

Al resumir algunos de los problemas generales que las universidades encuentran para implementar alguna forma para adoptar la modalidad virtual, el informe nos muestra, en los tres primeros aspectos, que conviene tener siempre presente:

- La calidad de los materiales.
- La formación del profesorado.
- La institucionalización de las iniciativas individuales.

Quizás no pueden considerarse únicos, sino parte de una acción más global que no está reflejada en esta forma analítica de verlos. Digamos que al centrarse, por ejemplo, y dada su importancia innegable, en aspectos organizativos (en el eje: acción innovadora individual vs. acción integrada institucional), registran casi un único aspecto del problema, valorando solo ese eje.

Un intento más global, aunque también y lógicamente mediante ejes de análisis, es el propuesto por el proyecto europeo MASSIVE⁶. Este proyecto intenta analizar un conjunto de buenas prácticas y extraer de éstas y de la experiencia acumulada en distintas universidades, criterios que las definan y ejes que podrían considerarse como obligatorios. Se plantean seis ejes o dimensiones, los cuales deben estar presentes en cualquier intento para adoptar la modalidad virtual universitaria (la distinción entre “completamente virtual” versus “hibridez “ no es fundamental en este momento del análisis). Los ejes son:

- Evolución de las bibliotecas universitarias.
- Gestión de los derechos de autor y de propiedad.
- Apoyo para el profesorado.
- Apoyo para los estudiantes.
- Estrategias para la integración de las TIC en la práctica de enseñanza / aprendizaje.
- Adopción de la modalidad virtual de los contenidos.

Idealmente, cada uno de estos ejes tendría que ser descompuesto, a su vez, en otros ejes o en auténticos sistemas de indicadores (tarea nada fácil, desde luego), además de mostrar su interrelación con los otros. Sin embargo, el proyecto no ha llegado, por el momento, tan lejos y a nosotros nos interesan más como grandes ejes por considerar que en su aspecto detallado o por elaborar.

Cabe decir que estos ejes convergen en un campus virtual, o artefacto equivalente, es decir, su lugar de interrelación es un espacio virtual configurado como un campus universitario o, simplemente, como un lugar de docencia y aprendizaje. Desde el punto de vista del estudiante es muy importante que las acciones docentes resultantes de estos ejes estén unificadas en cuanto a su uso / disponibilidad virtual, es decir que su acceso a través de Internet sea lo más amplio posible. Por tanto, la interrelación de varios de estos ejes se tiene que producir en un entorno de aprendizaje virtual (y los restantes, algunos que afectan sólo al profesorado o son aspectos claramente organizativos, también deben relacionarse en un espacio virtual, probablemente distinto, la propia intranet de la universidad).

En el caso concreto del espacio latinoamericano, creemos que es necesario revisar algunos de los ejes anteriores, en función de ciertas observaciones,

6 <http://www.massive-project.org>.

las cuales enmarquen cualquier posibilidad de aplicación.

Por una parte, al no tratarse de un espacio homogéneo, ni en la relación entre países, ni el interior de algunos países (especialmente de los más grandes o de los que tienen un PIB más elevado), tanto en lo que afecta la política, como las inversiones en TIC dentro y fuera de las universidades. Lo que podríamos denominar el "modelo europeo", está basado en unos mínimos infraestructurales, en una inversión continuada y en un plan a largo plazo (cfr. el informe eLig, 2005), que no siempre se dan en América Latina.

Y lo mismo ocurre si nos fijamos en el grado de institucionalización de las universidades (es decir, en su permanencia a lo largo del tiempo con un funcionamiento organizado y con estándares de calidad en cuanto a su docencia e investigación). Por más que sea una cuestión controvertida, no puede pensarse la institucionalización universitaria se da de la misma manera, o, mejor, con el mismo grado de homogeneidad en Latinoamérica que en Europa.

Por tanto, hablando en términos muy generales, es posible que alguno de estos parámetros no sea adecuado o que, por el contrario, falten otros, tomando en cuenta que, tanto por su generalidad en la descripción, como por la menor homogeneidad interna del campo universitario latinoamericano, no se puede pretender una extrapolación generalizada.

Probablemente habría que restar algo de importancia a la Gestión de derechos de autor y de propiedad o, como mínimo, no considerarla en el mismo nivel que los otros parámetros. No tanto porque no tenga una gran importancia, sino por la práctica generalizada (y considerada legítima) en muchos

países de utilizar y reutilizar los textos, copiándolos y duplicándolos. Es decir, por la escasa importancia percibida. Sobre todo, porque es un tema que está en evolución constante, sobre el cual la sociedad de la información tiene mucho que decir y donde se están produciendo los cambios y las discusiones más importantes desde sus lejanos orígenes a principios del siglo XVIII. En aquellos países que no han adoptado un modelo industrial de producción de contenidos (como sí ocurre en parte de Estados Unidos o con la extensión de la idea, nada crítica, de los denominados "objetos de aprendizaje"), como es el caso de los países latinoamericanos y, también, mayoritariamente de los europeos, creemos que este parámetro se puede relativizar en los próximos años.

No ocurriría lo mismo con otros que, sin embargo, no están presentes en el listado anterior. Por ejemplo, el disponer de infraestructuras adecuadas como habíamos señalado. También, se trata de un parámetro temporal, en sentido inverso al anterior, es decir que irá dejando de tener relevancia en los próximos años, según la calidad y extensión de las redes tecnológicas que se vayan configurando o afianzando. Las infraestructuras de telecomunicación parecen casi una condición previa para el desarrollo de los otros parámetros, aunque los grados y matices con los que se pueden dar son muy variados.

Otro parámetro, también básico, está conformado por las condiciones de trabajo del profesorado. No las acciones de formación o de soporte (que están contempladas), sino aspectos más relacionados con la división social del trabajo, horarios y salarios, condiciones espaciales en términos de aulas y despachos, posibilidades reales de promoción e incentivos, carga docente o lectiva, acceso a viajes y a una política de apoyo para publicaciones e investigación, etcétera.

En conclusión, estas son algunas de las ideas, clasificaciones y criterios para comprender la realidad del aprendizaje híbrido, así como para situar una reflexión que es urgente realizar en las universidades presenciales, las cuales han iniciado un proceso de virtualización. Sin embargo, los criterios para su análisis y, de manera especial, su adecuación al contexto latinoamericano y regional, apenas se ha iniciado y es una tarea que se deberá realizar en un futuro próximo.

Referencias

- Ardizzone, P. y Rivoltella, P. C (2003). Didáctica para el e-learning. Métodos e instrumentos para la innovación universitaria. Málaga: Aljibe.
- Bates, T. (1995). Technology, open learning, and distance education. London; New York: Routledge.
- Bates, A. W. (2000). Managing Technological Change. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bersin, J. (2004). The Blended Learning Book. Best Practices, Proven Methodologies and Lessons Learned. San Francisco: Pfeiffer.
- Commission, E., Virtual Models of European Universities. 2004. En http://www.elearningeuropa.info/extras/pdf/virtual_models.pdf
- Finn, A.; Bucci, M. (2004) A Case Study Approach to Blended Learning. 2004 En <http://www.conferzone.com/resource/wp.html#elearning> (consultado en febrero de 2006).
- eLIG., i2010: Fostering European eLearning Content to Make Lisbon a Reality. 2005. En: <http://www.elig.org/downloads/i2010%20Fostering%20European%20eLearning%20Content.PDF> (consultado en febrero de 2006)
- Rodríguez Illera, J.L. y Escofet Roig, A. (2004). La enseñanza virtual en la universidad: balance de diez años. Ponencia en la Conferencia ELAC, México, UAM.
- Rodríguez Illera, J. L. y Suau, J. (2003). Tecnologías multimedia para la enseñanza y aprendizaje en la universidad. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Thorne, K. (2003). Blended Learning. How to integrate online & traditional learning. Londres: Kogan.

