

La semipresencialidad como respuesta a los nuevos retos de la universidad

La visión de las universidades de la Xarxa Vives

Joan Simon Pallisé,
Carles Benedí González,
Cèsar Blanché Vergés



LA SEMIPRESENCIALIDAD COMO RESPUESTA A LOS NUEVOS RETOS DE LA UNIVERSIDAD

CONSEJO EDITORIAL ICE - OCTAEDRO

Dirección

Teresa Pagès Costas (Jefe Sección Universidad, ICE-UB, Facultad de Biología, Universidad de Barcelona)

Editor

Juan León (director de la Editorial Octaedro)

Consejo Editorial

Antoni Sans Martín (director del ICE, Facultad de Pedagogía, UB), Mercè Gracenea Zugarramundi (secretaria del ICE, Facultad de Farmacia, UB), Pilar Ciruelo Rando (Editorial Octaedro), Salvador Carrasco Calvo (ICE, UB), Josep Carreras Barnés (Facultad de Medicina, UB), Miquel Martínez Martín (Facultad de Pedagogía, UB), Atilà Herms Berenguer (Facultad de Física, UB), Mar Cruz Piñol (Facultad de Filología, UB), Miguel Pereyra García-Castro (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada), Miquel Oliver Trobat (director del ICE, Facultad de Educación, Universidad de las Islas Baleares), Carmen Saurina Canals (Facultad de Economía, Universidad de Girona), Pedro Allueva Torres (Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza)

Secretaría Técnica del Consejo Editorial

Lourdes Marzo Ruiz (ICE, UB), Ana Suárez Albo (Editorial Octaedro)

Normas presentación originales:

http://www.ub.edu/ice/llobres/eduuni/Normas_presenta.pdf

Revisores:

http://www.ub.edu/ice/llobres/eduuni/Revisores_Octaedro.pdf

Joan Simon Pallisé
Carles Benedí González
Cèsar Blanché Vergés

**LA SEMIPRESENCIALIDAD COMO
RESPUESTA A LOS NUEVOS RETOS DE
LA UNIVERSIDAD**

La visión de las universidades de la Xarxa Vives

Prólogo de M. Teresa Anguera



Colección Educación Universitaria

Título *La semipresencialidad como respuesta a los nuevos retos de la universidad. La visión de las universidades de la Xarxa Vives*

Primera edición en papel: diciembre de 2013

Primera edición: enero de 2014

© Joan Simon Pallisé, Carles Benedí González, Cèsar Blanché Vergés

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.

C./ Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona

Institut de Ciències de l'Educació

Campus Mundet - 08035 Barcelona

Tel.: 93 403 51 75 – Fax: 93 402 10 61

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-520-4

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

Digitalización: Octaedro

Prólogo

Agradezco profundamente a los autores, Joan Simon, Carles Benedí y Cèsar Blanché, que me hayan pedido este prólogo. Y el motivo esencial es porque comparto con ellos el planteamiento de la semipresencialidad como respuesta a los nuevos retos de la universidad. Exactamente el título del libro.

La obra está escrita desde el realismo, que capta perfectamente el momento en que nos encontramos en las aulas universitarias, y con el deseo de dar un paso adelante respecto a un fenómeno muy relevante en el ámbito docente actual. Es cierto que está escrita con ilusión (la cual comparto), pero no solo con esta, ya que la madurez que se ha ido adquiriendo durante los últimos años nos permite ser más ambiciosos, así como no contemplar la semipresencialidad como excepción, como una experimentación más o menos aislada en docencia, sino como una convergencia de puntos fuertes. Y la universidad ha de atender especialmente estos puntos y a sus gestores, proactivos.

La incorporación de la semipresencialidad supone una transformación organizativa, que no siempre será fácil de ejecutar, en el modelo educativo. Hay elementos complejos que introducen algunas piedras en el camino, como los ámbitos en que la naturaleza del conocimiento dificulta prescindir de la presencia simultánea profesor-alumno en el aula, o los alumnos que cursan por primera vez una materia, o los diversos tipos de prácticas. Es cierto, pero también lo es el hecho de que el conocimiento no solo acumulativo sino también consolidado que hoy tenemos de la semipresencialidad ha llevado a una reflexión profunda de los autores, con larga experiencia docente, y ha supuesto una bocanada de aire fresco.

Me congratulo de la decisión de llevar a cabo el estudio en el marco de la Xarxa Vives d'Universitats (Red Vives de Universidades). El alcance de las universidades diferentes entre sí, pero con el referente común del idioma, y su carácter de red viva, le da una identidad absolutamente adecuada. La realidad europea y la española de la Xarxa Vives y de Cataluña no están ni deben estar cruzadas; entendemos que en cada una de las diferentes coberturas geográficas e institucionales se están dando pasos para normalizar progresivamente la semipresencialidad, con la intención ofrecer una respuesta eficaz, eficiente e idónea en la enseñanza universitaria.

La obra está enmarcada en el seno de un estado de la cuestión absolutamente actualizado, donde los expertos nacionales y extranjeros de diferentes marcos teóricos han hecho patente todo lo que conlleva el concepto de semipresencialidad, que, sin duda, es poliédrico y admite análisis desde diversas perspectivas.

Como se menciona más adelante, «las modalidades de enseñanza-aprendizaje semipresencial (*blended learning* o *b-learning*) se están convirtiendo en una tipología

cada vez más presente en las universidades». Y este es un reto que no puede quedar sin respuesta adecuada. No solo es una realidad docente, sino también una realidad académica que, desde los responsables políticos en los diferentes niveles hasta los profesores y alumnos implicados, hay que planificar con la flexibilidad necesaria y potenciar sus efectos más positivos, y, a la vez, hay desligarla de situaciones donde no sea la vía adecuada, teniendo presente que el progreso de los medios tecnológicos obtendrá una clara influencia.

Una parte importante de la obra se dedica al análisis de las respuestas que dieron en el año 2012 los vicerrectores responsables de docencia de las universidades de la Xarxa Vives mediante una entrevista en profundidad. El esquema de la entrevista era muy completo, extenso e intensivo sobre la semipresencialidad, y totalmente adecuado para poder analizarlo de manera integral. Se ha recogido información sobre catorce epígrafes: conceptualización, contextualización, política institucional, valoración institucional, aplicación en el contexto actual, estrategias institucionales, cooperación institucional, recursos, ahorro institucional, metodología docente, perfil del profesorado, reconocimiento docente, formación del profesorado y alumnado. Difícilmente podía ser más exhaustivo el espectro de cuestiones en las que hay que profundizar por medio de un estudio riguroso de la semipresencialidad desde las posiciones institucionales de las universidades de la Xarxa Vives.

Los diferentes epígrafes se han analizado de forma comparativa: se han realizado los elementos comunes y se han destacado los específicos para tener un perfil completo. Metodológicamente, es impecable la extracción de información y la valoración efectuada.

Quiero destacar muy especialmente el capítulo referido al futuro de la semipresencialidad, nada sencillo de elaborar, y lleno de ideas que reflejan que la metodología docente debe adaptarse dinámica y flexiblemente a los parámetros que caracterizan cada una de las situaciones de aprendizaje.

Concluyo este prólogo con una felicitación sincera a los autores, con la enhorabuena por la labor realizada, y con el ruego de que sigan trabajando por una optimización continuada de la semipresencialidad en la universidad. Con ellos he tenido interesantes charlas y reflexiones en torno a las respuestas que hay que articular en el ámbito académico y docente en la Universidad. Me alegro mucho de que, finalmente, este libro salga a la luz.

M. TERESA ANGUERA

Exvicerrectora de Política Docente

y Científica de la Universidad de Barcelona

Prefacio

Las instituciones de educación superior deben enfrentarse a las nuevas expectativas en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, debidas, sobre todo, a las innovaciones tecnológicas y a los cambios sociales. Muchos de los actores que participan en la vida universitaria se están cuestionando los enfoques tradicionales y si se están alcanzando los niveles de aprendizaje y de formación continua que reclama la sociedad. La llegada a la universidad de estudiantes que han crecido con Internet y con tecnologías cada vez más interactivas, hace patente algún desconcierto en el alumnado evidenciado en una cierta incomodidad con el sistema tradicional de transmisión de información de las denominadas clases magistrales. Cada vez son más las instituciones de educación superior que reconocen la posición insostenible que supone aferrarse a prácticas del pasado a menudo poco congruentes con las necesidades y demandas de la llamada sociedad del conocimiento. Los estudiantes esperan una experiencia de aprendizaje relevante y atractiva, y los responsables universitarios tienen el reto de posicionar adecuadamente sus instituciones. Es necesario examinar críticamente las prácticas actuales de la universidad y el potencial de las TIC para apoyar la participación intensa, variada y continua de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Tenemos una gran oportunidad de revisar y recuperar los ideales dentro de la universidad señalados en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior del siglo XXI (Unesco, 1998).

El aprendizaje mixto, o semipresencial, es un enfoque de diseño coherente que evalúa abiertamente e integra los puntos fuertes de la presencialidad y de la virtualidad. Cuando el aprendizaje mixto está bien entendido y aplicado, la educación superior puede ofrecernos nuevos escenarios de reflexión crítica y creativa. El reto que se nos plantea es lograr una comprensión profunda de las necesidades, posibilidades y estrategias de aprendizaje en el marco de la semipresencialidad, para acercarnos a los postulados de excelencia universitaria de la declaración conjunta de los ministros europeos de educación superior del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).¹ Y este libro pretende hacer una pequeña aportación sumándose a este reto.

Origen del libro

El Grupo de Innovación Docente en Botánica aplicada a las Ciencias Farmacéuticas (GIBAF), grupo consolidado de la Universidad de Barcelona (UB), y del que forman parte los autores de este libro, siempre ha manifestado un especial interés en el aprovechamiento de las nuevas tecnologías al servicio del aprendizaje en la educación

superior. Fruto de esta inquietud fue la consecución de un Proyecto REDICE² (código: 1002-35) en el año 2010, donde se planteaba valorar la conveniencia de la semipresencialidad para hacer frente al creciente absentismo de los estudiantes, con especial atención a los repetidores. Las primeras tentativas para hacer un grupo piloto con alumnos en una asignatura troncal para evaluar la incidencia de la modalidad semipresencial en el éxito académico resultaron fallidas, básicamente por el escaso interés de los estudiantes en participar en el ensayo

En junio de 2011, las conversaciones con la Dra. M. Teresa Anguera, en aquel entonces vicerrectora de Política Docente y Científica de la UB, reorientaron el proyecto para establecer sinergias con los intereses de la propia universidad, y finalizaron con el encargo institucional preciso para conocer la situación actual de la modalidad semipresencial en las universidades más cercanas integradas en la Xarxa Vives d'Universitats.³ El objetivo principal fue identificar las diferencias y semejanzas en esta modalidad docente y captar, a la vez, las singularidades de cada universidad. El propio vicerrectorado de la UB dio la necesaria cobertura institucional para facilitar la realización de entrevistas con los vicerrectores de las diferentes universidades. Cuando estas entrevistas se acabaron de realizar, transcribir y analizar, se dieron a conocer los resultados preliminares en la Jornada de Debate sobre la Semipresencialidad de la UB, el 4 de julio de 2012. Los resultados definitivos se presentaron en la Jornada de Semipresencialitat de la Xarxa Vives⁴ que tuvo lugar el 28 de septiembre de 2012 en la misma UB.

Las conclusiones de este encuentro pusieron de relieve el alto interés de los vicerrectores invitados en disponer de un documento más elaborado que fuera más allá de los resultados presentados en la exposición en formato conferencia. El libro es, pues, el corolario final del análisis de las diversas entrevistas realizadas, junto con las conclusiones de la jornada y la revisión exhaustiva de la literatura reciente sobre la implementación de la semipresencialidad en la universidad.

Objetivos del libro

El principal propósito de este libro es explorar la modalidad de aprendizaje mixto, o semipresencial, desde una vertiente institucional y circunscrita a las universidades más cercanas a nuestra realidad. Las grandes diferencias entre algunas de las universidades – grandes/pequeñas o públicas/privadas– aportan una visión más amplia y completa en el contexto actual. En segundo lugar, se ha querido identificar las estrategias que se plantean en las veinte universidades objeto del estudio. Por último, este libro quiere proporcionar elementos de reflexión para guiar la exploración y comprensión de los principios básicos del aprendizaje semipresencial, a veces, engañosamente simples.

A quién va dirigido el libro

Los destinatarios principales de este libro son los gestores universitarios que necesiten

conocer el estado actual de la semipresencialidad en nuestro entorno más cercano para valorar su posible implementación. También los docentes con responsabilidades en las diferentes áreas académicas y que deseen saber qué puede aportar el aprendizaje mixto en cuanto a un mayor aprovechamiento de las actividades de aprendizaje. Además, va dirigido a todos los profesores que tratan de integrar sus diseños instruccionales⁵ a través de Internet y de las nuevas herramientas tecnológicas. Finalmente, a los estudiantes y al público en general interesado en la educación del siglo XXI.

Organización del libro

La primera parte del libro (capítulos 1 y 2) presenta el proyecto dentro del marco de las universidades del estudio. Se describe brevemente el contexto universitario donde hay que situar esta modalidad de formación y se explicita la metodología utilizada para realizar el estudio de prospección dentro del proyecto. Posteriormente se conceptualiza qué debe entenderse por semipresencialidad y otras expresiones análogas, y se enmarca la modalidad semipresencial dentro de las diferentes teorías del aprendizaje más aceptadas actualmente.

La segunda parte (capítulo 3) se centra en las entrevistas, que permiten captar el estado actual de la semipresencialidad en cada universidad, así como la visión, las expectativas y los desafíos que plantea esta modalidad. Cada uno de los grandes apartados en que está subdividida esta parte presenta una breve introducción, una recopilación de las aportaciones más destacables y, por último, unas valoraciones.

En la tercera y última parte (capítulo 4) se contrastan algunas ventajas e inconvenientes de la modalidad semipresencial a través del análisis de la situación actual y se identifican los puntos fuertes y débiles que aparecen en las entrevistas y que tal vez sean una buena base para futuras implementaciones. También se enumeran algunas tendencias futuras que algunos de los vicerrectores entrevistados citan tangencialmente y que pueden dibujar hacia dónde se encamina la semipresencialidad. En este último capítulo, a modo de epílogo, se presentan unas consideraciones finales.

Si bien cada una de estas tres partes se pueden leer en cualquier orden, los capítulos se basan en parcelas concretas y bien diferenciadas. Por ello, el aprovechamiento que se puede hacer de este libro aconseja hacer una lectura secuencial de los mismos.

Agradecimientos

Es difícil saber por dónde empezar con los agradecimientos, dado que son muchas las personas que han hecho posible este libro. En primer lugar, nuestra gratitud a los vicerrectores de las diferentes universidades que han participado en el estudio, por la atención, la buena disposición y la gran cordialidad en las entrevistas personales: Dr. Enrique Martínez (vicerrector de Ordenación Académica, Universidad Abat Oliba); Dra. Cecília Gómez (vicerrectora de Ordenación Académica y Profesorado, Universidad de Alicante); Dr. Miquel Nicolau (coordinador de Rectorado, Universidad de Andorra); Dr.

Juan Jesús Donaire (vicerrector de Política Académica, Universidad Autónoma de Barcelona); Dra. M. Teresa Anguera (vicerrectora de Política Docente y Científica, Universidad de Barcelona); Dr. Martí Casadesús (vicerrector de Política Académica, Universidad de Gerona); Dr. Juan José Montañó (vicerrector de Docencia y Calidad, Universidad de las Islas Baleares); Dra. María Fernández (vicerrectora de Ordenación Académica y Profesorado, Universidad Internacional de Cataluña); Dra. Aurèlia Bengochea (vicerrectora de Estudios y Espacio Europeo de Educación Superior, Universidad Jaume I); Dra. Maria Dolors Mayoral (vicerrectora de Docencia, Universidad de Lérida); Dra. María José Alarcón (vicerrectora de Estudios, Universidad Miguel Hernández de Elche); Dr. Pere Fabra (vicerrector de Ordenación Académica y Profesorado, Universidad Abierta de Cataluña); Dr. Bertrand Mocquet (vicepresidente de Asuntos Informáticos, Universidad de Perpiñán-Via Domitia); Dra. Anna Sastre (vicerrectora de Política Académica, Universidad Politécnica de Cataluña); Dr. Miguel Ángel Fernández (vicerrector de Estudios y Convergencia Europea, Universidad Politécnica de Valencia); Dr. Josep Eladi Baños (vicerrector de Docencia y Ordenación Académica, Universidad Pompeu Fabra); Dr. Jordi Riera (vicerrector académico, de Innovación Docente y Calidad, Universidad Ramon Llull); Dra. Maria Marquès (vicerrectora de Docencia y EEES, Universidad Rovira i Virgili); Dra. Isabel Vázquez (vicerrectora de Estudios y Política Lingüística, Universidad de Valencia); Dr. Pere Quer (vicerrector de Ordenación Académica y Profesorado, Universidad de Vic).

Al personal administrativo de cada universidad, que nos ha facilitado las reuniones gestionando las agendas de los vicerrectores.

A la Dra. Mercedes Torrado, del Servei d'Assessorament en Recerca, SAR (Servicio de Asesoramiento en Investigación) del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la UB, y al Dr. Antonio Bartolomé, todo un referente en semipresencialidad, por su ayuda en la confección y validación del modelo de entrevista.

Al ICE-UB, y especialmente a su jefe de la Sección de Investigación, Dr. Francisco Martínez, por la concesión del proyecto REDICE-2010 (1002-35), que ha permitido la financiación correspondiente.

A la Dra. Ana M. Rovira y a la Dra. Maria Bosch, miembros del GIBAF, como los autores, por su colaboración en la organización de la Jornada de semipresencialidad en el contexto de la Xarxa Vives; y a nuestra becaria de apoyo docente, Sra. Laia Barbosa, por su ayuda en la ardua tarea de transcripción de las entrevistas.

Al Dr. Salvador Carrasco por su amabilidad, paciencia y buen hacer. A la editorial Octaedro y a la Dra. Teresa Pagès, del ICE-UB, por posibilitar esta publicación.

Finalmente, al vicerrectorado de Política Docente y Científica de la UB, y de manera muy destacada a su vicerrectora hasta diciembre de 2012, la Dra. M. Teresa Anguera, por su constante ayuda y el apoyo incondicional a este proyecto que también es fruto de su apuesta hacia la semipresencialidad.

Esperamos y deseamos que el lector encuentre el libro de una utilidad real.

LOS AUTORES

1. Véase: <http://www.uah.es/universidad/espacio_europeo/documentos/declaracion_bolonia.pdf>.
2. El Programa de investigación en docencia universitaria (REDICE) promueve la investigación en docencia universitaria en equipos y redes de investigación dentro de la Universidad de Barcelona.
3. En catalán original por ser su denominación oficial. En castellano, *xarxa* se puede traducir por *red* (Red Vives o también Región Vives), refiriéndose a la institución sin ánimo de lucro que representa y coordina la acción conjunta de 21 universidades de cuatro estados europeos en enseñanza superior, y que adoptó el nombre en honor al humanista valenciano Joan Lluís Vives (1493-1540). La relación de universidades se puede consultar en <<http://www.vives.org/>>.
4. Grabación disponible en el repositorio de UBTV: <http://www.ub.edu/ubtv/ubtv_veurereg.cgi?G_CODI=02749&G_USCODI=78355&IDIOMA=ALL&G_LLISTA=cerca>.
5. Para ampliar la información sobre el concepto de «diseño instruccional», véase: <<http://aulavirtualkamn.wikispaces.com/file/view/2.+MODELOS+DE+DISE%C3%91O+INSTRUCCIONAL.pdf>>

Capítulo 1.

Introducción y contextualización

1.1. El contexto universitario y las TIC

La aparición de la sociedad del conocimiento exige cambios en los procesos educativos, nuevas formas de educación y de formación, así como nuevas habilidades y competencias (Castells, 1997). Aunque estos cambios son necesarios en todos los niveles educativos, son particularmente importantes en el ámbito universitario (Bricall, 2000). Crear buenos profesionales en un mundo tan cambiante requiere replantear metodológicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje para adecuarlo cuando sea necesario. Por ello, el sistema educativo debe generar un interés en el aprendizaje autónomo y preparar a los estudiantes para la formación permanente, habilidad necesaria para participar con éxito en la sociedad del conocimiento (Castells, 2002).

El uso de Internet y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han hecho cuestionar el modelo educativo tradicional. En la actualidad ya se ha asumido que se trata de herramientas indispensables en la educación superior para dar respuestas a los nuevos paradigmas de aprendizaje (Kose, 2010). Las TIC están proporcionando oportunidades y nuevos retos para buscar formas más eficaces de enseñanza y poder así ofrecer una mayor flexibilidad, un aprendizaje más personalizado y, en último término, una experiencia de formación más satisfactoria (Bates, 2000; Bates y Sangrà, 2012). Desde la perspectiva institucional, la implantación asidua de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior está significando una notable transformación en el diseño de nuevas metodologías. Pero a pesar de que las TIC son el motor de esta transformación, por sí solas no aportan ningún valor añadido si no influyen en los cambios metodológicos que, poco a poco, puedan transformar toda la estructura organizativa de la universidad.

En los últimos 30 años, la educación diferida y no presencial, es decir, el aprendizaje virtual o *e-learning*, ha recibido varios nombres (Leiner *et al.*, 2009). El término más aceptado en la actualidad es el que hace hincapié en que la tecnología en la educación aporta un complemento metodológico que determina el estímulo del aprendizaje activo. Existen varias definiciones de aprendizaje virtual como método de avanzar en el proceso educativo a través del uso de las TIC. A nuestro entender, una de las más adecuadas es la que define el *e-learning* como el método de aprendizaje a distancia que hace uso de las nuevas tecnologías multimedia y de Internet para mejorar la calidad del aprendizaje, facilitando el acceso a los recursos y los servicios, así como los intercambios y las colaboraciones mediante estas herramientas (Kaya, 2002).

Los puntos fuertes del aprendizaje virtual son la flexibilidad, la comodidad y,

últimamente, la ubicuidad. Pero esta modalidad también presenta dificultades e inconvenientes que se podían resumir, especialmente en la era predigital, en una cierta despersonalización de la enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje tiene un fuerte componente social, y las TIC pueden ser una barrera que tal vez sea el origen de las tasas altas de deserción y del fracaso universitario, sobre todo en estudiantes jóvenes. Por ello, además de las formas clásicas de aprendizaje exclusivamente virtual, también se están proponiendo modelos donde la virtualidad es entendida como una parte o una extensión de la formación presencial. Así, las TIC son introducidas como una ayuda a la enseñanza clásica, como una mezcla (semipresencial, aprendizaje híbrido o mixto) que combina el aprendizaje de la enseñanza clásica en el aula con la enseñanza asistida por la tecnología. En este aprendizaje en línea, los estudiantes aprenden de manera independiente y, mayoritariamente, a través de Internet y sin la necesidad de estar físicamente presentes en el ambiente de aprendizaje tradicional del aula a todas horas.

Las modalidades de enseñanza-aprendizaje semipresencial (*blended learning* o *b-learning*) se están convirtiendo en una modalidad cada vez más presente en las universidades. El uso intensivo de las tecnologías en las diferentes plataformas virtuales que ya han ido implementando todas las universidades, nos ha permitido vislumbrar con más facilidad las ventajas que puede suponer tomar lo mejor de las características de la formación tradicional presencial con las de la modalidad virtual. Este híbrido de lo mejor de dos mundos, hasta ahora bastante antagónicos, ha propiciado en los últimos años diversas experiencias y pruebas piloto en muchas universidades de nuestro entorno, empujadas, a la vez, por la voluntad de adopción rápida de los postulados en la Declaración de Bolonia.⁶ La transición hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)⁷ ha promovido, dentro de muchas asignaturas, una mezcla de aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en problemas (ABP) y aprendizaje autónomo que conducen, de hecho, hacia una menor presencia en el aula. Este modelo se realiza como una combinación de la presencialidad con el aprendizaje en línea, utilizando a menudo un sistema de gestión del propio aprendizaje basado en plataformas virtuales o sistemas de gestión del aprendizaje (*learning management systems*, LMS) que pueden ser adaptables a cada perfil de estudiante. Mediante el apoyo a las actividades de colaboración y con proyectos orientados a la resolución de problemas, se puede promover de manera significativa la motivación de los alumnos para el aprendizaje y el establecimiento de adquisición de conocimientos como un proceso más activo y altamente interactivo.

1.2. El cambio de paradigma en la semipresencialidad: de la web 1.0 a la web 2.0

El uso masivo y continuado de las TIC en la universidad pronto estableció un vínculo entre la utilización de una determinada tecnología y la tipología del aprendiz. La web 1.0 incluye actividades que son, básicamente, los modelos convencionales de aprendizaje: hay un editor y distribuidor de contenidos y hay un consumidor pasivo («el aprendiz 1.0»). Los recursos son desarrollados y distribuidos de manera que los usuarios solo los

pueden descargar. Esto conlleva que, desde una perspectiva pedagógica, no haya grandes diferencias en comparación con la enseñanza clásica transmisiva (Cormode y Krishnamurthy, 2008).

Con la expansión de la web 2.0,⁸ o web social, se permite a los usuarios colaborar en la elaboración de los contenidos e interactuar con ellos. Esta tecnología presenta la información más centrada en el usuario y ayuda a que haya participación, al proporcionar a profesores y estudiantes sistemas complejos de gestión de cursos. De ahí surgen entornos virtuales que ofrecen el potencial de las plataformas de aprendizaje que permiten la planificación, la entrega de materiales, la comunicación, el seguimiento del aprendizaje y la evaluación continuada. Estas plataformas inciden en el papel del propio profesor, dado que, bajo el paradigma del aprendizaje 2.0, los alumnos pueden aprender colaborativamente y de la manera que mejor se adapte a sus necesidades, preferencias y estrategias (Redecker *et al.*, 2009).

El desarrollo de la semipresencialidad ha ido paralelo a este cambio, a la vez que el cambio de rol del profesorado ha llevado a impulsar nuevas teorías del aprendizaje, aunque la importancia que tiene la generalización de las aplicaciones de la web social para la enseñanza no se halla suficientemente recogida entre los teóricos del *blended learning*, sino más bien en las corrientes del *connected learning*.

1.3. El proyecto

Como decíamos en el prefacio (ver apartado «Origen del libro»), el inicio de esta investigación fue un proyecto REDICE (ICE-UB), posteriormente redefinido como consecuencia de un encargo institucional desde el vicerrectorado de Política Académica y Científica de la misma universidad.

La investigación se ha hecho teniendo en cuenta un modelo de entrevista semiestructurada elaborada con el apoyo del Servei d'Assessorament en Recerca, SAR, (Servicio de Asesoramiento en Investigación) del ICE-UB, y constaba de 14 ámbitos. Las entrevistas se realizaron durante el primer semestre de 2012, y tuvieron el apoyo institucional del vicerrectorado de la UB, desde donde se remitió a los correspondientes vicerrectorados de cada universidad la presentación del proyecto junto con el cuestionario anteriormente mencionado. En cuanto al ámbito geográfico, se incluyeron las universidades más cercanas y con similares realidades socioculturales. La Xarxa Vives d'Universitats fue seleccionada como el referente idóneo geosocial donde enmarcar el estudio. Actualmente, esta red agrupa 21 instituciones universitarias de cuatro estados – andorrano, español, francés e italiano –, que comparten la lengua catalana como elemento común, y define una comunidad universitaria integrada por unos 500.000 estudiantes y más de 40.000 miembros de personal docente e investigador. Para la realización de este estudio se ha contado con la participación de 20 universidades: Universidad Abat Oliba; Universidad de Alicante; Universidad de Andorra; Universidad Autónoma de Barcelona; Universidad de Barcelona; Universidad de Gerona; Universidad de las Islas Baleares; Universidad Internacional de Cataluña; Universidad Jaume I; Universidad de Lérida;

Universidad Miguel Hernández de Elche; Universidad Abierta de Cataluña; Universidad de Perpiñán-Via Domitia; Universidad Politécnica de Cataluña; Universidad Politécnica de Valencia; Universidad Pompeu Fabra; Universidad Ramon Llull; Universidad Rovira i Virgili; Universidad de Valencia y Universidad de Vic, todas las de la Xarxa Vives, con excepción de la Universidad de Sàcer de Cerdeña (tabla 1 y figura 1).

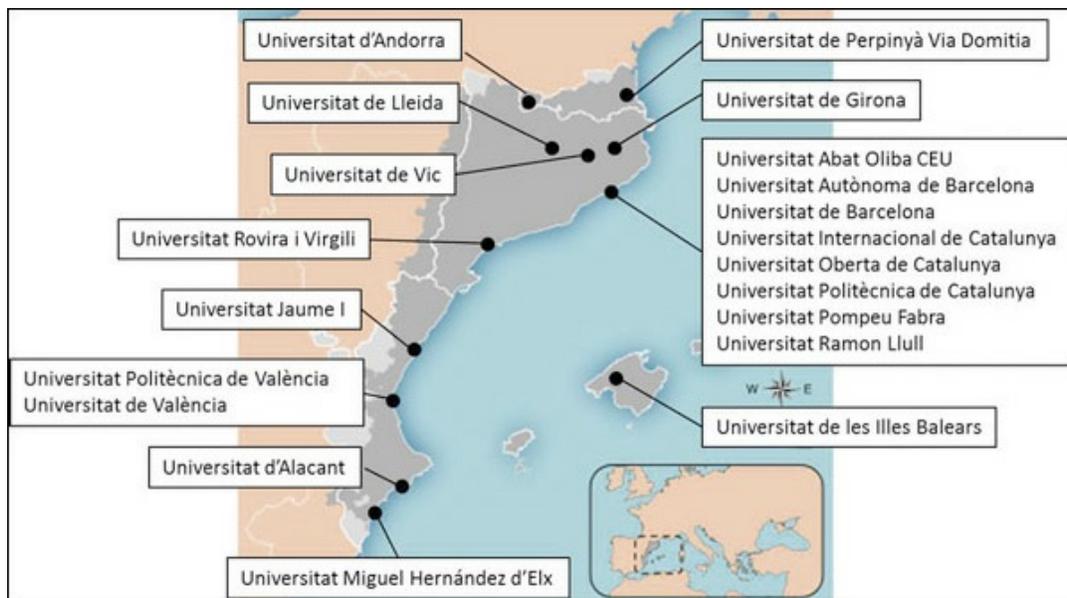
Tabla 1. Relación de universidades estudiadas con indicación de sus siglas y el carácter público o privado y presencial o en línea

NOMBRE	SIGLAS	PÚBLICA/PRIVADA	PRESENCIAL/EN LÍNEA
Universidad Abat Oliba	UAO	Privada	Presencial
Universidad de Alicante	UA	Pública	Presencial
Universidad de Andorra	UdA	Pública	Presencial
Universidad Autónoma de Barcelona	UAB	Pública	Presencial
Universidad de Barcelona	UB	Pública	Presencial
Universidad de Gerona	UdG	Pública	Presencial
Universidad Jaume I	UJI	Pública	Presencial
Universidad de las Islas Baleares	UIB	Pública	Presencial
Universidad Internacional de Cataluña	UIC	Privada	Presencial
Universidad de Lérida	UdL	Pública	Presencial
Universidad Miguel Hernández de Elche	UMH	Pública	Presencial
Universidad Abierta de Cataluña	UOC	Pública*	En línea
Universidad de Perpiñán Via Domitia	UPVD	Pública	Presencial
Universidad Politécnica de Cataluña	UPC	Pública	Presencial
Universidad Politécnica de Valencia	UPV	Pública	Presencial
Universidad Pompeu Fabra	UPF	Pública	Presencial
Universidad Ramon Llull	URL	Privada	Presencial
Universidad Rovira i Virgili	URV	Pública	Presencial
Universidad de Valencia	UV	Pública	Presencial
Universidad de Vic	UVic	Privada	Presencial

* Universidad con financiación pública pero con estructura de gestión privada.

Fuente: Xarxa Vives d'Universitats (<<http://www.vives.org/>>).

Figura 1. Ubicación de las 20 universidades de la Xarxa Vives objeto del estudio



Fuente: Elaboración propia.

Todas estas universidades fueron visitadas para llevar a cabo las entrevistas, que fueron grabadas. En todas hemos contado con la colaboración de miembros de los equipos de gobierno (básicamente los vicerrectorados académicos o los vicerrectorados de estudiantes implicados más directamente en esta modalidad semipresencial), pero también con las direcciones de los servicios tecnológicos o de áreas de innovación docente que han contribuido notablemente con sus reflexiones al desarrollo y la finalización del estudio.

1.3.1. Objetivos

De manera genérica, la finalidad del estudio ha sido poner de manifiesto y analizar cuáles han sido los elementos clave en la toma de decisiones y en el establecimiento de estrategias institucionales en relación con la semipresencialidad en las universidades consideradas. En un mayor grado de concreción, se estableció un decálogo de objetivos más específicos:

1. Conocer la situación actual de la modalidad semipresencial y las perspectivas a corto y medio plazo en cada universidad.
2. Analizar los resultados de las decisiones estratégicas tomadas por los equipos de gobierno de las universidades en la introducción, uso y promoción de la semipresencialidad.
3. Identificar diferencias y similitudes en el modelo semipresencial en las diferentes universidades.
4. Identificar las singularidades en la semipresencialidad de cada universidad y correlacionarlas con su tipología (pública/privada, tamaño, «politécnica», etc.).
5. Identificar las iniciativas institucionales realizadas en infraestructuras y en equipos

tecnológicos para la promoción de la semipresencialidad.

6. Conocer los cambios en innovación docente, con especial observación de las políticas de incentivación para cambios metodológicos ligados al uso intensivo de TIC.
7. Visibilizar la transformación de los servicios académicos y los cambios organizativos y de administración, en caso de haberse producido.
8. Esbozar algunos procedimientos genéricos que faciliten la implementación en la introducción de la semipresencialidad.
9. Analizar los puntos fuertes y puntos débiles de esta modalidad en el momento actual y en el futuro más inmediato.
10. Compendiar las tendencias que pueden incidir en el futuro en la semipresencialidad.

1.3.2. Metodología

El método cualitativo utiliza como eje central entrevistas personales en profundidad a miembros de los equipos de gobierno de las universidades objeto de estudio y según un cuestionario⁹ semiestructurado, previamente entregado. También se han establecido dinámicas de trabajo colaborativo con profesores que ya están llevando a cabo experiencias en semipresencialidad en la propia UB.¹⁰

Para garantizar el rigor metodológico, la entrevista y la secuenciación de etapas, fueron evaluadas por el SAR del ICE-UB, con la finalidad de establecer un sistema de análisis teórico y un diseño metodológico de la toma de datos adecuado a los fines del proyecto. Las preguntas estaban redactadas con el objetivo de conocer el grado de cimentación, potenciación y difusión de la modalidad semipresencial en el seno de la universidad visitada y, siempre que fuera posible, buscando la justificación a las decisiones tomadas desde el rectorado para su implementación futura. El enfoque de la entrevista requiere la recopilación de datos a través de las habilidades del entrevistador en la formulación de las cuestiones (Dreves, 1995). La entrevista es, pues, flexible en la secuenciación de las preguntas disponibles, y se busca en todo momento un ambiente relajado y cercano para poder aprovechar al máximo el diálogo que va siendo grabado. El cuestionario, subdividido en grandes ámbitos, incluye preguntas para cada uno de ellos, aportando el punto de equilibrio óptimo entre concreción y a la vez flexibilidad para hacer la entrevista fluida y útil.

En total se han obtenido 19 grabaciones de una media de 72 minutos (y una entrevista sin grabación), siempre con permiso previo de los diferentes entrevistados. En conjunto, son más de 24 horas de grabaciones que se han transcrito manualmente en su totalidad y que, posteriormente, se han analizado en profundidad y forman parte de la base de los resultados de este trabajo.

El modelo de análisis de las entrevistas ha necesitado, posteriormente, trabajar en dos direcciones. En primer lugar, de forma transversal, analizando los procesos de toma de decisión institucionales y su coherencia con los planes estratégicos de la propia universidad y las demandas sociales. En segundo lugar, de forma vertical, trabajando específicamente en cuatro ámbitos: los cambios organizativos, el aspecto económico, la responsabilidad docente y los perfiles de los estudiantes como usuarios.

Por último, se ha recopilado documentación de revistas científicas y libros monográficos sobre esta temática. También específicamente documentación de estas tres fuentes de información:

- sitios web de las instituciones participantes en el proyecto para identificar las políticas institucionales, y del vicerrectorado de cada universidad responsable del ámbito de la docencia semipresencial;
- documentos oficiales (si los hay) relativos a las políticas institucionales que afectan a los ámbitos de estudio del proyecto suministrados por cada una de las universidades participantes;
- consulta de informes de carácter interuniversitario emitidos por organismos nacionales, como la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE), e internacionales, como la organización Elearningeuropa.info,¹¹ que da visibilidad a las políticas europeas respecto al uso de las TIC en educación.

⁶. Véase: <http://www.uah.es/universidad/espacio_europeo/documentos/declaracion_bolonia.pdf>.

⁷. Véase: <<http://www.eees.es/es/eees-estructura-antigua-estructura-nueva-eees>>.

⁸. El término web 2.0 comprende aquellos sitios web que facilitan el compartir información, la interoperabilidad, el diseño centrado en el usuario y la colaboración en la world wide web.

⁹. Disponible en: <http://www.ub.edu/botanica/pdf/GIBAF/entrevista_semipresencialitat.pdf>.

¹⁰. Véanse *Directrices sobre semipresencialidad en la UB*. Disponible en: <http://www.giga.ub.edu/acad/comaof/fitxers/semipresencialitat_2012.pdf>.

¹¹. Más información en: <<http://www.elearningeuropa.info/>>.

Capítulo 2.

El marco pedagógico

2.1. Lo mejor de dos mundos: la semipresencialidad

Últimamente es frecuente oír hablar de la semipresencialidad a expertos autores, que, como Bonk y Graham (2012) en el excelente compendio de artículos *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, pronostican que será una de las principales tendencias en la educación superior durante los próximos años.

Cuando queremos averiguar el porqué de la mejora atribuida al aprendizaje semipresencial, vemos que se acude constantemente al argumento de que «combina lo mejor de ambos mundos». Aunque es obvio que en ello hay algo de verdad, pocas veces se reconoce que en un entorno de aprendizaje híbrido también se pueden mezclar, si no está bien diseñado, los elementos menos eficaces de ambos mundos. Bliuc *et al.* (2007) concluyeron que hay tres razones principales bien definidas para explicar el éxito del aprendizaje mixto:

- *Flexibilidad.* El acceso a la educación es uno de los factores clave que influyen en el crecimiento de los entornos de aprendizaje híbrido. Muchos programas y cursos no son factibles por la imposibilidad de compatibilizar el tiempo de estudio con otras tareas. La semipresencialidad resulta beneficiosa para los estudiantes, al proporcionarles la comodidad y la facilidad horaria del aprendizaje virtual (y, por tanto, libera tiempo para el trabajo, las obligaciones familiares o las actividades extracurriculares), pero sin sacrificar el carácter socializador de la interacción con los compañeros y profesores.
- *Pedagogía innovadora.* Permite desarrollar un conjunto de habilidades y de nuevas competencias (alfabetización digital, gestión de la información, autoaprendizaje, trabajo colaborativo, etc.) que de otra manera no serían posibles en un aprendizaje estrictamente virtual o solo presencial. En la formación continuada empresarial se considera un buen ejemplo de esta potencialidad el hecho de que unas prácticas pedagógicas más efectivas y las estrategias de aprendizaje activas puedan ayudar en la adquisición de nuevas aptitudes en la toma de decisiones, así como en el fomento del liderazgo o la adquisición de nuevas capacidades.
- *Rentabilidad y costes.* Las universidades y otros centros corporativos tienen la posibilidad de gestionar mejor los recursos para proporcionar un mayor rendimiento de las inversiones realizadas. La búsqueda de soluciones que sean rentables y que mejoren tanto en calidad como en ahorro de costes es una de las quimeras atribuidas a la semipresencialidad.

2.2. Algunos antecedentes

La modalidad semipresencial es otro escalón en la convergencia continua de dos ambientes de aprendizaje clásicos, como son el aprendizaje masivo y el aprendizaje personalizado. El acceso masivo a la universidad propició las clases magistrales en contra de la mentoría individualizada. Diferentes tecnologías (televisión, CD-ROM, Internet, etc.) facilitaron la aparición de los cursos a distancia y, finalmente, de las universidades denominadas «abiertas». Pero ha sido en los últimos años cuando la web 2.0 ha propiciado la expansión de forma exponencial del uso intensivo de las tecnologías en educación.

En el pasado, estos dos entornos de aprendizaje se han mantenido en gran parte por separado porque se han utilizado diferentes medios de comunicación y combinaciones de métodos. Por ejemplo, las tradicionales clases magistrales son entornos dirigidos por el profesor con una interacción síncrona de persona a persona, y se utiliza con estudiantes noveles. Los sistemas de aprendizaje a distancia, en cambio, enfatizan el propio ritmo de aprendizaje, las interacciones de aprendizaje de tipo asíncrono y suelen darse con estudiantes de más edad.

La literatura revisada sobre el desarrollo de políticas relacionadas con la semipresencialidad es tan diversa como dispersa, y engloba desde algunas excelentes monografías (entre otros: Garrison y Vaughan, 2008; Kitchenham, 2011; Bonk y Graham, 2012) a revisiones en la planificación estratégica de universidades anglosajonas (Georgina y Olson, 2008; Graham *et al.*, 2012). Existen también muchos estudios de caso sobre el diseño y la implementación (Harris *et al.*, 2009; Hoic-Bozic *et al.*, 2009), pasando por revisiones en diferentes países (Marçal y Caetano, 2010; Joutsenvirta y Myyry, 2010), o incluso de comunidades autónomas españolas (Morueta *et al.*, 2012). En Cataluña hay que tener en cuenta las interesantes aportaciones de Bartolomé (2004, 2008).

Respecto a la recopilación de experiencias previas, hay que señalar que no se disponemos de datos suficientemente concluyentes. Es significativa la advertencia de que la adopción demasiado rápida de las TIC puede convertirse en contraproducente, con el riesgo asociado de generar frustración a los estudiantes y conseguir malos resultados de aprendizaje. En este sentido, Wallace (2007) subraya el reto de las instituciones para enfrentarse a la difícil relación entre el uso de la tecnología y la política institucional, y subraya que las decisiones tecnológicas son, invariablemente, decisiones académicas que tienen un impacto directo a largo plazo en las prácticas docentes y en las políticas. Así, no es de extrañar que las políticas innovadoras relacionadas con la tecnología puedan resultar polémicas o difíciles de implementar en el contexto mediterráneo. Suelen mostrar desafíos para no perder lo que es más tradicional y seguro. Los conflictos que se derivan se consideran a menudo como «resistencias al cambio». Esto es especialmente manifiesto, además, en épocas de crisis económica y social como la actual, donde las instituciones educativas tienden a proteger las prerrogativas, la autonomía y, en definitiva, la tradición de su cultura universitaria más patrimonial.

2.3. Pero... ¿cómo definimos la semipresencialidad?

Las definiciones de la semipresencialidad son muy variadas y dependen del contexto universitario donde son formuladas y de las diferentes culturas universitarias. Recopilaciones sobre este tema, como la de Graham (2006), ya enfatizan que el querer definir esta modalidad a menudo lleva a la imprecisión.

Históricamente, se han considerado dos grandes modelos en la enseñanza universitaria, en algunos casos enfrentados conceptualmente: la tradicional enseñanza presencial y la enseñanza a distancia, actualmente muy virtualizada. En el aprendizaje híbrido, cuando ponemos el acento en el papel preponderante de las TIC, se complica su delimitación; sin embargo, esta es la forma más simple de definir lo que es la semipresencialidad. La tabla 2 muestra porcentualmente cada uno de estos límites.

Tabla 2. Caracterización del tipo de docencia según el uso de la virtualidad

VIRTUALIDAD	TIPO DE DOCENCIA	DESCRIPCIÓN
≤ 9%	Tradicional	Los contenidos se entregan por escrito u oralmente y de forma presencial. Las TIC se usan muy poco o nada.
10% - 49%	Uso intensivo de las TIC	Se usan constante e intensivamente las TIC (generalmente en forma de plataformas de gestión de cursos o CMS),* pero de manera complementaria a las clases magistrales tradicionales.
50% - 89%	Semipresencial	Se combina la presencialidad con la virtualidad, pero con una mayor proporción de esta última. La mayor parte de contenidos se entregan vía web.
≥ 90%	En línea	Un curso se entrega en su mayor parte o totalmente a través de Internet.

* CMS son las siglas de *content management system*; en castellano, sistema de gestión de contenidos.

Fuente: modificado de Allen *et al.* (2007).

Wallace y Young (2010) nos presentan una definición bastante simple y, en general, aceptada actualmente: «El aprendizaje mixto es aquel que integra actividades en línea con parte de la instrucción presencial, pero siempre de forma planificada, y que redundante en la mejora de la docencia».

Esta definición reconoce que la mezcla de presencialidad/virtualidad puede tener un abanico muy amplio, pero, además, puntualiza que estas combinaciones deben ser pedagógicamente planificadas y eficaces. Además, hace hincapié en que el aprendizaje mixto debe ser considerado más que un simple «complemento» a una modalidad ya existente, dado que se trata de un proceso que implica un claro rediseño instruccional.

2.4. Las implicaciones de las teorías del aprendizaje en la semipresencialidad

El objetivo de cualquier método de enseñanza es promover el aprendizaje. Por eso es conveniente una visión de conjunto de las principales escuelas para poder ver el encaje

de la modalidad semipresencial en cada una de ellas. A pesar de las diversas perspectivas, las diferentes teorías o enfoques del aprendizaje se complementan entre sí y, generalmente, integran elementos de las distintas escuelas con el objetivo principal de promover la evolución de la enseñanza tradicional hacia un aprendizaje activo. Las tres principales escuelas de aprendizaje (conductista, cognitivista y constructivista) proporcionan diferentes enfoques a las estrategias de enseñanza, con independencia de la modalidad elegida (Hoic-Bozic *et al.*, 2009). La comprensión de estas teorías permite establecer distintos grados de profundización en el procesamiento de la información, atender las diferencias individuales de los estudiantes, el impulso del aprendizaje significativo, el fomento de la interacción y la motivación personal y, por último, proporcionar un apoyo pedagógico adecuado durante todo el proceso de aprendizaje (Ally *et al.*, 2004).

Aunque todavía hoy se consideran tres grandes escuelas de aprendizaje en la creación de ambientes formativos, las bases teóricas fueron desarrolladas en una época en que el proceso de enseñanza-aprendizaje no había sido tan profundamente influido por la tecnología. En los últimos veinte años, esta ha reorganizado la forma en que vivimos, nos comunicamos y aprendemos, hasta el punto de que la tecnología ya ha penetrado también en las teorías de aprendizaje. En este contexto, ha surgido una nueva teoría emergente: el conectivismo (Siemens, 2005), que tiene como base el aprendizaje informal, aspecto significativo de nuestra experiencia de aprendizaje. Comentaremos a continuación los rasgos principales que caracterizan las diversas escuelas y sus implicaciones en relación con el aprendizaje semipresencial (figura 2).

Figura 2. Teorías del aprendizaje y su relación con el diseño de actividades de aprendizaje en la semipresencialidad



Fuente: elaboración propia.

2.4.1. Teoría conductista

Esta escuela postula que la conducta observable indica si un alumno tiene aprendido algo, de manera que los comportamientos son buenos indicadores de aprendizaje y, por tanto, observables y medibles (Hoic-Bozic *et al.*, 2009). Los estudiantes deben ser examinados para determinar si han alcanzado los objetivos de aprendizaje establecidos. En todos los aprendizajes, especialmente en la semipresencialidad, es importante que los estudiantes reciban retroalimentación, de manera que puedan controlar su éxito y, si es necesario, adoptar acciones correctivas. Los materiales de aprendizaje deben ser debidamente escalonados para promover el aprendizaje adecuadamente.

2.4.2. Teoría cognitivista

Los cognitivistas perciben el aprendizaje como un proceso mental que implica el pensamiento, la reflexión, la abstracción y la metacognición (Ally *et al.*, 2004). El aprendizaje debe entenderse como un proceso activo donde la experiencia se transforma en la organización de conceptos, pero con diferencias individuales entre los alumnos en cuanto a habilidades y motivación. El alumno utiliza distintos tipos de memoria durante el aprendizaje; así, si es capaz de procesar la información de manera eficiente, esta se almacena finalmente en una memoria a largo plazo. En este supuesto, la cantidad de información integrada viene determinada por la calidad y la profundidad de procesamiento profundo y significativo (Hoic-Bozic *et al.*, 2009). Las actividades de aprendizaje diseñadas para la semipresencialidad deben dar cabida a las diferencias individuales para que el estudiante perciba, interactúe y responda adecuadamente a cada ambiente de aprendizaje (Ally *et al.*, 2004). En el diseño de la semipresencialidad es importante que la información esté organizada para evitar la sobrecarga de trabajo durante el proceso de procesamiento profundo y para apoyar la transferencia a largo plazo.

2.4.3. Teoría constructivista

La escuela constructivista reconoce el aprendizaje como un proceso activo para la construcción del significado. Los estudiantes no pueden aprender «recibiendo conocimientos», sino que ellos mismos deben crear sus propias estructuras de aprendizaje. Lo que se aprende está estrechamente relacionado con la forma como se aprende y, en consecuencia, el aprendizaje tiene lugar a través de la interpretación y el procesamiento de lo que se recibe. Según Rosenbaum (2012), el aprendizaje es considerado como un proceso activo en el que las personas construyen su conocimiento a partir de experiencias previas en situaciones complejas y reales de la vida, y a través de la interacción con el entorno. En la semipresencialidad, esto significa que hay que contextualizar siempre la información que se aporta, dado que las personas aprenden mejor cuando esta información tiene una connotación personal.

Últimamente, las interacciones sociales proporcionan un nuevo marco dentro de esta

teoría. El constructivismo social sostiene que el conocimiento se produce socialmente por la comunidad que nos rodea y cada persona puede tener más conocimientos si se unen los conocimientos de la comunidad (Rosenbaum, 2012). Los estudiantes comparten sus ideas, experiencias, sentimientos e información, y dentro de este proceso de intercambio es más fácil llegar a una comprensión de lo que es valioso y aceptable. La construcción social del conocimiento por medio del aprendizaje es, por tanto, un proceso de colaboración básicamente entre la comunidad educativa y la comunidad general.

2.4.4. Conectivismo

Aunque esta corriente no se considera, hasta el momento, una teoría del aprendizaje plenamente reconocida, sí vale la pena tenerla en cuenta atendiendo a las posibles repercusiones en un mundo cada vez más tecnificado e interconectado. El conectivismo, propuesto por Siemens (2004, 2005) manifiesta que el aprendizaje y el conocimiento existen dentro de las redes, de manera que permiten a las personas estar al día en su campo de estudio. Esta teoría propugna la precisión y la relevancia de la información sobre la base del filtrado que se puede hacer en todo momento a través de la red. El conocimiento preciso y siempre actualizado es la finalidad del aprendizaje conectivista. Las implicaciones que esta teoría tiene en el ámbito de la semipresencialidad pueden ser muy notables. Para empezar, las conexiones dentro de una red de aprendizaje pueden estar potenciadas y alimentadas para facilitar el aprendizaje continuo. El diseño instruccional y las actividades de aprendizaje promueven de manera efectiva la gestión de la información a través de diversas herramientas en línea que, recientemente, se engloban en lo que se entiende por entornos personales de aprendizaje, o PLE.¹² El último objetivo del conectivismo es instruir y desarrollar en los estudiantes la capacidad de evaluación crítica de los contenidos y, finalmente, almacenarlos, compartirlos y publicarlos para avanzar hacia lo que se denomina «inteligencia colectiva».¹³

En conjunto, aunque muchas de las teorías de aprendizaje se superponen a la vez que se complementan, son evidentes algunas diferencias (ver figura 2). En la modalidad semipresencial parece adecuado utilizar estrategias conductistas para enseñar básicamente hechos (o sea, «qué aprender»), recibiendo de manera constante retroalimentación para conocer el grado de competencias adquiridas. Las estrategias cognitivistas consideran el aprendizaje como un proceso mental; por tanto, son un buen punto de partida para establecer el «cómo aprender». Hay que centrar la atención en cómo los estudiantes adquieren, interpretan, almacenan, memorizan y, finalmente, expresan la información. Las estrategias constructivistas, en cambio, hacen hincapié en «por qué nos enteramos» a través de un proceso activo de construcción de significados personales en situaciones contextuales adecuadas. Actualmente, uno de los modelos donde pone el acento el llamado proceso de Bolonia es el del constructivismo social, enfocando el aprender colaborativamente («aprender con los demás y de los demás») y en un modelo centrado en el estudiante y el aprendizaje activo (Monteiro *et al.*, 2013). Por último, las recientes estrategias conectivistas propugnan «aprender de manera continua» mediante la interacción entre persona y tecnología.

Lejos del marco encorsetado de teorías o escuelas de aprendizaje, recientemente se defiende la idea de que hay una «pedagogía emergente» (Adell y Castañeda, 2012) que está surgiendo paralelamente con las TIC de última generación. Según estos autores, esta pedagogía emergente se define como «el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje». La semipresencialidad ofrece un excelente marco experimental y experiencial para tomar lo mejor de cada escuela de aprendizaje o de esta naciente «pedagogía emergente».

12. Los entornos personales de aprendizaje (PLE, por las siglas en inglés de *personal learning environment*) son conjuntos de servicios de información de Internet personalizados según las necesidades y preferencias de cada uno y que ayudan a tomar el control y gestión del propio aprendizaje.

13. En la sociedad del conocimiento, se llama *inteligencia colectiva* al proceso que surge de la colaboración de muchos individuos para conseguir un rendimiento intelectual mejorado.

Capítulo 3.

La semipresencialidad en la Xarxa Vives

En este capítulo, se contrastan las ventajas y los inconvenientes de la semipresencialidad por medio del análisis de las veinte universidades estudiadas.

Aunque la encuesta sobre la que se realizaron las entrevistas (fig. 3) constaba de un total de 14 ámbitos, una vez transcritas, se han reagrupado en diez bloques para presentarlos de un modo más sintético. La descriptiva que sigue, teniendo en cuenta lo que han ido respondiendo los diferentes responsables universitarios, pone énfasis tanto en las coincidencias existentes como en las diferencias, e intenta, en este último caso, correlacionarlas con la propia tipología (pública-privada, grande-pequeña, etc.) de cada universidad.

Figura 3. Entrevista a María José Alarcón (centro), vicerrectora de Estudios de la Universidad Miguel Hernández, de Elche



Cabe destacar el reto que ha supuesto para los entrevistados saber diferenciar sus roles (como gestor académico, profesor o ciudadano) en sus respuestas. A la vez, también ha sido a menudo difícil discriminar en las respuestas entre el «qué se hace» y el «qué se debería hacer» en un ámbito tan candente como el de la semipresencialidad. En cualquier caso, este conjunto de opiniones aportadas solo pretende ser un reflejo de la visión que

en el momento actual tienen las universidades estudiadas, como «foto fija», que permita aportar elementos de análisis y reflexión para su implementación.

3.1. Conceptualización de la semipresencialidad

El uso amplio y extenso de las tecnologías, junto con un mundo cada vez más «hiperconectado», ha afectado directamente a las instituciones universitarias, determinando que en la actualidad haya mundialmente una multitud de formas de transición hacia modalidades semipresenciales.

Casi todas las universidades hablan de una delimitación poco neta, pero en la que invariablemente hay una sustitución de horas presenciales por una cantidad equivalente de tiempo de trabajo fuera del aula. Es sintomático que buena parte de las universidades piensen directamente en «aprendizaje mediado por las tecnologías» cuando se habla de trabajo externo al aula y sin la presencia física del profesor. Del análisis de las entrevistas, hemos podido observar tres visiones diferenciadas en la definición de la semipresencialidad.

3.1.1. Visión administrativa

En las universidades europeas, la unidad básica del crédito actual es el ECTS,¹⁴ que nos indica el volumen de trabajo que debe realizar un estudiante (generalmente 25 h/ECTS) en la modalidad clásica presencial. Estas horas se subdividen en actividades en el aula (7-10 h/ECTS), y el resto corresponde a horas de trabajo dirigido o supervisado y de trabajo autónomo del alumno. La clave, pues, para precisar correctamente la semipresencialidad es, según muchos de los entrevistados, la proporción y disminución de horas en el aula a favor de las de trabajo dirigido, siguiendo la máxima de menos clases presenciales pero más relevantes. Por tanto, para poner unos límites, se considera que por debajo de unas 7 h/ECTS de presencialidad (en algún caso se rebaja hasta 5 h) es cuando se podría empezar a hablar de semipresencialidad; así se considera, por ejemplo, en la UAB, la UdG, la UIB, la UJI o la URV. En este sentido, algunas universidades comentan la rigidez del criterio de la Agencia de Calidad del sistema universitario catalán¹⁵ (AQU) que no verifica títulos como semipresenciales hasta que no tienen una presencialidad en el aula inferior a las 7 h/ECTS y, como contrapartida, más del 30% de los créditos ECTS de las actividades formativas no presenciales. En cualquier caso, esta visión más burocratizada da siempre un peso importante a la suma o mezcla de dos modalidades de aprendizaje bien consolidadas: presencial y en línea.

3.1.2. Visión tecnológica

A menudo se ha asociado implícitamente el uso intensivo de las herramientas tecnológicas con la modalidad híbrida o mixta, hasta el punto de que una parte importante de los entrevistados directamente apuntan al uso de las TIC como elemento básico e indispensable en modalidades etiquetadas como semipresenciales.

3.1.3. Visión metodológica

Para algunas universidades la característica esencial hay que situarla, sin duda, en el modelo pedagógico, como, por ejemplo, se considera en la UdA. Así, se resalta que lo importante es que el modelo sea explícito y que se establezca una metodología específica que permita compaginar una formación en línea con parcelas de presencialidad a través de unas actividades muy concretas, de asistencia más o menos obligatoria. Por lo tanto, debe ser inexcusablemente una modalidad explícitamente programada y estructurada independientemente de las demás modalidades, que implique también dar menos relevancia a la clase magistral y que introduzca otras actividades no presenciales de metodología diversificada en función de las competencias que se vayan a trabajar.

Alguna universidad, como la UOC, ha mencionado la confusión que a menudo se da entre la semipresencialidad y lo que se entiende por modalidad «bimodal», que implica recorridos curriculares en paralelo allí donde el estudiante puede elegir entre presencialidad o virtualidad.

Cuando preguntamos sobre los límites en los que hay que situar la semipresencialidad, nos encontramos a menudo con respuestas que denotan una frontera poco definida entre la semipresencial y el resto de modalidades, sean estas de carácter presencial o virtual. Para la UdA, por ejemplo, el límite solo se ve claro y definido en los extremos: el límite extremo virtual en línea, donde no hay prácticamente ninguna coincidencia espacio-tiempo y donde debería haber exclusivamente un acto de evaluación final, por una parte, y el límite puramente presencial, por otra; donde se desarrolla toda la actividad docente exclusivamente en el aula, a pesar de que siempre hay trabajo del estudiante fuera de ella. La mayoría de entrevistados buscan los límites de carácter administrativo como ayuda práctica, además de manifestar, en muchos casos, que no tiene mucho sentido poner límites cuantitativos absolutos, dado que todo ello depende de muchos factores y no debería haber un criterio cuantificado exclusivamente por porcentajes de tipo administrativo.

Cuando pedimos identificar la frontera entre la semipresencialidad y las modalidades presenciales tradicionales, se comenta que el límite está en ese punto donde la presencialidad queda reducida a lo que sea estrictamente necesario, con un mínimo imprescindible para salvaguardar la calidad docente de todo el proceso. Si se pone el foco en el límite con la virtualidad, la idea recae invariablemente en no infravalorar las potencialidades que nos ofrecen las TIC, sin otorgarles en ningún caso todo el protagonismo y entendiendo que solo son una herramienta, potente, pero solo eso.

Otras universidades, como la UPF, aunque reconocen las virtudes de la semipresencialidad, apuestan por hacer presenciales la totalidad de las horas. Esto se complementa con mucho apoyo y orientación por parte del profesorado y, además, con la planificación de actividades dirigidas, pero sin ningún tipo de merma en las horas presenciales. En este caso, nos encontramos con una modalidad híbrida que administrativamente debe considerarse dentro de la modalidad presencial, pero donde la parte metodológica, desde el punto de vista didáctico, la acerca hacia la semipresencialidad.

Más de la mitad de los entrevistados dudan sobre si la modalidad semipresencial se encuentra más cerca de la presencialidad o de la virtualidad, argumentando que dicha ambigüedad depende mucho del contexto. En ocasiones hay quienes consideran la semipresencialidad como una variante de la modalidad presencial, donde el hecho de enseñar está centrado en la presencia como modelo relacional para el aprendizaje; esta presencialidad se refuerza reduciendo un poco la presencia física y estableciendo otros espacios de relación instructiva entre los estudiantes y el profesor en el espacio virtual. Otros, sin embargo, asumen que es una modalidad de enseñanza fundamentalmente en línea donde se da un apoyo presencial a los estudiantes en temas concretos; de ahí, la semejanza de las denominaciones en inglés de *e-learning* y *b-learning*.

Por último, dentro de este marco conceptual, debemos anotar los comentarios en torno a la relación entre el desarrollo del EEES y el crecimiento de la modalidad semipresencial. La necesidad de replantearse las nuevas enseñanzas ha provocado que las instituciones, en todos los niveles (órganos de gobierno, departamentos y equipos docentes), vean en la semipresencialidad un cruce de lo mejor de los dos mundos a menudo malentendidos como antagónicos: la presencialidad y las modalidades virtuales

3.2. Cuantificación y contextualización de la semipresencialidad

Un aspecto importante ha sido la consideración de la docencia semipresencial según los niveles académicos. Por un lado, había que determinar qué enseñanzas se ofrecen formalmente en modalidad semipresencial; por otro, intentar determinar cuál era su incidencia dentro de los estudios presenciales (este aspecto se tratará en el apartado 3.4).

El análisis se realizó a partir de la guía de estudios de la Xarxa Vives,¹⁶ donde hay un catálogo de titulaciones (grado, *bàtxelor*,¹⁷ primer y segundo ciclo, posgrado y doctorado), así como de las webs de cada universidad, junto con las precisiones más detalladas en las entrevistas realizadas a los vicerrectores.

En el primer nivel, con respecto a las enseñanzas de grado, de los 700 títulos incluidos en el catálogo del conjunto de universidades integradas en la Xarxa Vives, solo 11 (un 1,57% del total) son ofrecidos de forma explícita y total en la modalidad semipresencial (ver tabla 3). Es remarcable que, en cuanto a las ramas de conocimiento¹⁸ en las que se adscriben los grados, excepto la de Artes y Humanidades, todas las demás incluyen grados semipresenciales: Ciencias Sociales y Jurídicas (seis), Ciencias (dos), Ingeniería y Arquitectura (dos) y Ciencias de la Salud (uno). Por otra parte, de los grados semipresenciales, siete (un 63,6%) corresponden a universidades privadas. En el caso de los grados semipresenciales de universidades públicas (cuatro grados, el 36,4%), también se ofrecen en doble modalidad en la propia universidad o en otras; así, Documentación y Biblioteconomía, grado presencial y semipresencial en la UB y virtual en la UOC; Óptica y Optometría, grado presencial y semipresencial en la UPC; Administración de Empresas e Informática, grado semipresencial y virtual en la UdA. También hay que señalar que, en algunas universidades, la oferta de grados semipresenciales respecto al total de grados puede llegar a ser bastante importante, como ocurre en las universidades privadas: un

40% de la oferta es semipresencial en la UdA, un 15% en la UAO, un 14 % en la UVic y un 7% en la UIC. Únicamente ofrecen grados exclusivamente semipresenciales la UOA y la UIC: de Criminología y Seguridad, y de Ciencia Política (UOA), de Ciencia Política y Gestión Pública (UIC), con el valor añadido de asociarlos a dobles titulaciones, vinculándolos siempre a un grado presencial (tabla 4).

En cuanto a las enseñanzas de posgrado, hay que considerar la dificultad en la identificación de la oferta de enseñanzas semipresenciales. Hemos utilizado la citada guía de estudios de la Xarxa Vives, donde no siempre se diferencia entre la oferta de posgrado propio y las enseñanzas oficiales de másteres universitarios. Por este motivo, para hacer una primera evaluación, hemos abordado el análisis preliminar agrupando todos los estudios de posgrado (tabla 4), incluyendo las diversas tipologías y, si es necesario, haciendo observaciones específicas en relación con los másteres universitarios. Del análisis conjunto de datos, se desprende que, del total de las 2.790 enseñanzas de posgrado, 282 (un 10,1%) son en modalidad semipresencial y 2.508 (el 89,9% restante) en modalidad presencial o virtual. Se evidencian, sin embargo, dos bloques bien definidos: uno, mayoritario, de universidades con una oferta de posgrado semipresencial que va del 0-15% (UAO, UAB, UB, UIB, UIC, UdA, UdG, UJI, UOC, UPC, UPF, UPVD, URL, UV, UVic) y un segundo bloque con una oferta de posgrado semipresencial más elevada, que oscila entre el 20 y el 50% (UA, UdL, UMH, URV, UPV). Cabe señalar que, en algunas universidades, la oferta de másteres universitarios semipresenciales es cuantitativamente importante, como en la UAO, donde alcanza el 75%, o se dan porcentajes menores pero notables: 35% (UMH), 30% (UdL), 8% (UIB). En cuanto al doctorado, toda la oferta en la Xarxa Vives es presencial, con dos excepciones: la UdA, con el Programa de doctorado de la Universidad de Andorra, que es único y tiene solo 15 estudiantes, y la UVic, con el Programa de doctorado en Traducción, Género y Estudios Culturales.

Tabla 3. Enseñanzas de grado/bàtxelor que se ofrecen totalmente en modalidad semipresencial en las universidades de la Xarxa Vives (2012).

GRADOS/BÀTXELOR (UNIVERSIDAD)	RAMA DE CONOCIMIENTO
Administración de Empresas (UdA)	Ciencias Sociales y Jurídicas
Ciencia Política y Gestión Pública (UIC)	Ciencias Sociales y Jurídicas
Ciencias Ambientales (UVic)	Ciencias
Ciencias Políticas (UAO)	Ciencias Sociales y Jurídicas
Criminología y Seguridad (UAO)	Ciencias Sociales y Jurídicas
Ingeniería de Organización Industrial (UVic)	Ingeniería y Arquitectura
Información y Documentación (UB)	Ciencias Sociales y Jurídicas
Informática (UdA)	Ingeniería y Arquitectura
Multimedia (UVic)	Ciencias Sociales y Jurídicas
Óptica y Optometría (UPC)	Ciencias de la Salud
Tecnología y Gestión Alimentaria (UVic)	Ciencias

Fuente: Xarxa Vives d'Universitats (<<http://www.vives.org/>>) y datos aportados por los vicerrectorados de cada universidad (2012).

Tabla 4. La semipresencialidad (SMP) en los estudios de las universidades de la Xarxa Vives. En las columnas de grado, posgrado y doctorado se hacen constar los cursos programados totalmente en formato semipresencial ofrecidos en el curso 2012-13

UNIVERSIDAD	GRADOS SMP	POSGRADOS* SMP	DOCTORADO SMP	OBSERVACIONES
UAO	2 (Criminología y Seguridad, Ciencias Políticas) (15% de la oferta).	6 (3,5% de la oferta).	No hay.	Grados SMP asociados a dobles titulaciones con el grado de Derecho. El 75% de los másteres universitarios son SMP.
UA	Ninguno.	23 (21% de la oferta).	No hay.	En un 8% de asignaturas de los grados hay SMP.
UdA	2 (Informática y Administración de Empresas) (40% de la oferta).	Ninguno	Todo semipresencial.	El programa de doctorado es único y tiene 15 estudiantes.
UAB	Ninguno.	39 (11% de la oferta).	No hay.	
UB	1 (Información y Documentación) (0,6 % de la oferta).	52 (11% de la oferta).	No hay.	En un 5% del total de asignaturas de grado hay SMP.
UdG	Ninguno.	8 (6% de la oferta)	No hay.	
UIB	Ninguno.	3 (5 % de la oferta)	No hay.	Prueba piloto SMP en el grado de Derecho. Un 8% de los másteres universitarios son SMP. En el conjunto de los grados, se da un fuerte componente SMP.
UIC	1 (Ciencia Política y Gestión Pública) (7% de la oferta).	1 (1,7% de la oferta).	No hay.	El grado semipresencial va asociado a doble titulación con los grados de Derecho, de Humanidades y Estudios Culturales, y de Administración y Dirección de Empresas.
UJI	Ninguno.	12 (14% de la oferta).	No hay.	Experiencias previas SMP en diplomatura en Ciencias Empresariales, Ingeniería Técnica de Informática de Gestión.
UdL	Ninguno.	22 (37% de la oferta).	No hay.	De los 37 másteres universitarios, 11 (30%) son semipresenciales.
UMH	Ninguno.	17 (22% de la oferta).	No hay.	El 35% de los másteres universitarios son SMP.
UOC	Ninguno.	Ninguno.	No hay.	
UPVD	Ninguno.	Ninguno.	No hay.	
UPC	1 (Óptica y Optometría) (1,6% de la oferta).	5 (4% de la oferta).	No hay.	
UPV	Ninguno.	50 (50% de la oferta).	No hay.	Tres másteres universitarios semipresenciales.
UPF	Ninguno.	5 (0,6% de la oferta)	No hay.	
URL	Ninguno.	Ninguno.	No hay.	Un 10% de asignaturas de grados usa la SMP. Un 50% de la docencia en posgrado es SMP.
URV	Ninguno.	17 (20% de la oferta).	No hay.	
UV	Ninguno grado.	15 (3,5% de la oferta).	No hay.	
	4 (Ciencias ambientales,		De los nueve programas de	

UVic	Ingeniería de Organización Industrial, en Multimedia y en Tecnología y Gestión Alimentaria) (14% de la oferta).	2 (15% de la oferta).	doctorado, uno semipresencial (Programa de doctorado en Traducción, Género y Estudios Culturales).
------	---	-----------------------	--

* Incluye las enseñanzas de posgrado propio en las diversas modalidades y másteres universitarios.

Fuente: Guía de estudios de la Xarxa Vives (<<http://www.vives.org/>>) y datos aportados por los vicerrectorados de cada universidad (2012).

3.3. Política y valoración institucional

En las universidades analizadas –consideradas en conjunto– no se ha observado una política clara y específica respecto a la semipresencialidad, como lo demuestra la falta de normativas específicas para esta modalidad. La única normativa que nos consta fue elaborada por la UB, aprobada y publicada¹⁹ en 2008, en la que se define el concepto de semipresencialidad en esta universidad y se establecen los criterios académicos y docentes para programar asignaturas en tal modalidad. Sin embargo, en alguna otra universidad (UJI, por ejemplo) se establece en sus principios de modelo educativo «el fomento de una oferta formativa específica basada en la semipresencialidad».²⁰ Por otra parte, en la práctica y al margen de si existe o no normativa, cada vez son más frecuentes los foros (figura 4) que se impulsan sobre la docencia semipresencial desde las distintas universidades o en la propia Xarxa Vives.²¹

Figura 4. Presentación en el marco de los Fòrums Universitaris de la Vives, de la jornada «La semipresencialidad en el contexto de la Xarxa Vives: situación actual y retos de futuro» celebrada en septiembre de 2012 en la UB (Joan Simon, al fondo)



En algunas universidades hay grupos específicos de trabajo con un encargo institucional para detectar los puntos fuertes y débiles de la docencia semipresencial (UAB, UB, URL, URV) y valorar la implantación de pruebas piloto en las enseñanzas de grado o de posgrado.

La docencia presencial es la tradicional en las universidades integradas en la Xarxa Vives, excepto las universidades conceptualmente definidas en línea, como la UOC. Por ello, una parte de las universidades reivindican la modalidad presencial como prioritaria y definitoria de su sistema docente. Y este, en algunos casos (UAO), pasa incluso por la obligatoriedad de asistencia a un 80% de las clases presenciales como mínimo. Las políticas relacionadas con la semipresencialidad seguidas por las universidades estudiadas han sido de carácter estratégico, bien sea por motivos de sostenibilidad de la oferta, de ubicación geográfica, de diseño de dobles titulaciones, coyunturales, o de aumento de la flexibilidad para facilitar el seguimiento académico. Estos aspectos se consideran con detalle en el apartado 3.4.

En la valoración institucional de la semipresencialidad hemos agrupado en un primer bloque, muy bien definido, la incidencia que puede suponer la incorporación de la semipresencialidad en la mejora de la calidad docente de los estudios. En un segundo bloque, en una valoración más general, se incluyen las ventajas e inconvenientes citados para esta modalidad.

En cuanto a la posible disminución de la calidad docente de la modalidad semipresencial relativa a su referente presencial, los vicerrectores consideran, en general, que no debería disminuir. De hecho, con amplio consenso, se considera que lo que

determina la calidad de una enseñanza no son las herramientas utilizadas, ya que una docencia presencial puede tener la misma baja o alta calidad que una que sea semipresencial o no presencial.

Los entrevistados opinan que, para evitar una merma en la calidad, es necesario que todas las evidencias evaluativas se diseñen para garantizar la obtención de las competencias que el estudiante debe alcanzar, y lo mismo debe ocurrir en la formación presencial. Es importante mantener unos estándares de referencia, con unos indicadores claros, y hacer el seguimiento correspondiente. Por ello, por parte de los responsables académicos (profesores, coordinadores de asignaturas, consejos de estudios, comisiones académicas), se tienen que fijar los procedimientos y los requisitos necesarios para poder programar asignaturas que incluyan créditos semipresenciales, con el objetivo de garantizar el logro de las competencias y conocimientos establecidos. En este sentido, es ilustrativo el estudio llevado a cabo por Flores (2011), donde se analiza la planificación de la docencia en la UdL a partir del estudio de las guías docentes de diferentes asignaturas presenciales, semipresenciales y no presenciales.

En algunos casos, como en la UB, se enfatiza la importancia de que cuando en un plan docente se incorpore docencia semipresencial, se expliciten de forma inequívoca todas las actividades presenciales y las no presenciales. En el caso de que la asignatura tenga grupos con docencia presencial y grupos con docencia semipresencial, será necesario que en los programas docentes de cada grupo se expliciten igualmente.

En ocasiones, se considera que las universidades tradicionales (entendidas como presenciales) deberían tener la capacidad de poder ofrecer también enseñanzas abiertas y mixtas, ya que, al introducir una mayor flexibilidad, la docencia semipresencial también incorpora un grado más en la promoción de la calidad, especialmente en el segundo ciclo y en la formación continuada.

Entre los puntos débiles que puede comportar la implantación de la docencia semipresencial, está la pérdida de contacto directo entre el profesor y el estudiante. Esto es especialmente problemático en los primeros cursos de grado, donde este mayor contacto en la docencia presencial puede beneficiar al estudiante que acaba de salir del bachillerato. Además, en modalidad presencial, el estudiante construye con sus compañeros un entorno que le puede facilitar el aprendizaje. Por ello será necesario promocionar siempre todos los recursos necesarios para compensar esta debilidad, especialmente en lo que se refiere al seguimiento y la orientación del alumnado.

De forma transversal, los vicerrectores identifican el riesgo de perder la interacción presencial en el caso de asignaturas experimentales, en particular en la docencia práctica de laboratorio. Sin embargo, se suele considerar que el hábito en el uso cotidiano de las herramientas informáticas por parte de los profesores «de ciencias» los hace más hábiles, en principio, que el uso intensivo de las TIC en docencia semipresencial, más fácil para los «de letras», que emplean simulaciones, etc.

Finalmente, no se percibe una presión social clara en la demanda de docencia semipresencial, pero, generalmente, se ve como una tendencia que abre el abanico de posibilidades formativas en el sistema universitario. En alguna universidad, como la UPV,

hay un firme convencimiento de la clara evolución a nivel mundial para incrementar la oferta semipresencial o totalmente virtual, citando como ejemplos los EDX *courses* que ofrecen conjuntamente las universidades de Harvard, Berkeley, Texas y el Massachusetts Institute of Technology (MIT),²² o Udacity, con sede en Stanford.²³ En todo caso, es una demanda más acentuada desde el sector de potenciales estudiantes con cierto nivel formativo universitario (Ladyshevsky y Taplin, 2013), o con una edad a partir de los 25 años, para quienes la semipresencialidad puede suponer la adaptación de la oferta académica a nuevas realidades sociales (véase apartado 3.9.5). En la valoración institucional también se reflexiona sobre la semipresencialidad en relación con las competencias, la evaluación continua y el rendimiento académico que específicamente se consideran en el apartado 3.4.3.

3.4. Estrategias institucionales y aplicabilidad de la semipresencialidad

En primer lugar, hay que identificar las estrategias diseñadas como resultado de la planificación y coordinación de la docencia semipresencial para toda una titulación (especialmente grados y másteres universitarios) y que podríamos considerar, con todo rigor, estrategias institucionales, ya que son la consecuencia de buscar en la semipresencialidad soluciones a situaciones globales (sostenibilidad de la oferta, valor añadido en el diseño de dobles titulaciones, internacionalización, etc.) o coyunturales (cursos puente de adaptación de diplomaturas a grados, por ejemplo).

En segundo lugar, habría que distinguir las pruebas piloto en docencia semipresencial impulsadas a nivel institucional (vicerrectorados, juntas de facultad) en asignaturas o bloques de asignaturas de una enseñanza, a menudo en forma bimodal (presencial y semipresencial), pero que también responden a problemas de carácter general (absentismo, oferta específica a repetidores, etc.), así como a una estrategia institucional. La formación del profesorado para ser competente en docencia semipresencial formaría parte, asimismo, de esta estrategia institucional, pero se considerará de forma específica en el apartado 3.9. Todo lo referente a los recursos se tratará particularmente en el apartado 3.6.2. Este conjunto conforma lo que llamamos estrategias institucionales diseñadas, por decirlo de alguna manera, «de arriba abajo».

Asimismo, como consecuencia de proyectos financiados con cargo a las universidades en los programas de mejora e innovación docente de cada universidad, a partir de los programas de los ICE respectivos o de proyectos de mejora de la calidad docente en las universidades, el profesorado o los equipos docentes toman iniciativas personales en el ámbito de la semipresencialidad. Este bloque no lo enmarcamos en las estrategias institucionales, aunque estas consiguen lo que llamaríamos «abrir el camino», ya que en ocasiones sientan las bases para el diseño de posteriores iniciativas institucionales de mayor alcance y compromiso. En las enseñanzas de posgrado propio, en general, el profesorado que lo coordina establece el carácter semipresencial, por lo que tampoco lo incluimos en el análisis de las estrategias institucionales, aunque alguna universidad (como la UPV) ha logrado el objetivo institucional de aumentar la semipresencialidad en

el posgrado propio hasta alcanzar el 50% de la oferta.

3.4.1. Tipología de estrategias institucionales

A continuación, reunimos cinco tipos de estrategias institucionales identificadas a través de la información de las entrevistas:

a) *Sostenibilidad y factor geográfico*

En la UdA, por sus características (tamaño y situación geográfica), se ha impulsado decididamente la modalidad semipresencial como fórmula para mantener una oferta formativa sostenible a la demanda de estudiantes andorranos (con promociones de 15-20 estudiantes). Por otra parte, el sistema permite una formación colaborativa con otras universidades de su entorno. Inicialmente, algunos estudios programados para la UdA tenían dos formatos bien diferenciados (presencial y virtual), pero cada vez más han ido convergiendo hacia la oferta mixta semipresencial; lo cual ha sido estratégico, ya que ha permitido disminuir el abandono en el primer curso de titulaciones en modalidad no presencial, como en el *bàtxelor* de Informática. Otro ejemplo de motivación geográfica lo encontramos en la UIB, donde desde el año 1997 existe una política de promoción de la docencia mixta tras las ampliaciones de las sedes de Menorca y de Ibiza-Formentera, con la creación del Campus Extens UIB Virtual como servicio de educación semipresencial. Por otra parte, esta promoción incluye la bonificación del desplazamiento de profesorado para realizar las sesiones presenciales en cada sede, así como un reconocimiento académico específico. En esta modalidad, en la UIB se reduce la presencialidad en un 30%, e incluso se está llevando a cabo una prueba piloto en el grado de Derecho, con una reducción del hasta el 50% de la presencialidad. Destacamos la UVic por ser la que presenta la mayor oferta de grados semipresenciales (cuatro, de un total de 29) de las 20 universidades consideradas. Un último ejemplo lo encontramos en la UP-VD, que ha diseñado sistemas de semipresencialidad específicos para atender a los estudiantes del Centre d'Alt Rendiment Esportiu de Font Romeu, que no pueden desplazarse a Perpignan.

b) *Dobles titulaciones*

Desde la implantación de las directrices del proceso de Bolonia, ha aumentado la oferta de dobles titulaciones en grados integrados en un único itinerario con el objetivo de mejorar la empleabilidad del doble graduado. Una estrategia en el establecimiento de las dobles titulaciones ha sido diseñar uno de los dos grados en formato de semipresencialidad, como lo han hecho algunas universidades de carácter privado. Así, la UIC tiene en su oferta el grado semipresencial en Ciencia Política y Gestión Pública, que se ofrece asociado como doble titulación con Derecho, Humanidades, y Administración y Dirección de Empresas (ADE) para obtener las correspondientes dobles titulaciones. En el mismo sentido, la UAO, ha diseñado los grados semipresenciales de Criminología y Seguridad, y de Ciencias Políticas, que se ofrecen exclusivamente para las dobles titulaciones con el grado de Derecho. La UdA y la UOC han establecido un convenio de

dobles titulaciones UdA-UOC (véase apartado 3.5), que conceptualmente se pueden incluir en

la modalidad semipresencial. Se han diseñado un total de 12 itinerarios específicos que permiten obtener el título oficial de *bàtxelor* en el Estado andorrano a través de la UdA y la obtención de título oficial de grado del Estado español a través de la UOC. Las dobles titulaciones son de Administración de Empresas, de Derecho, de Humanidades, de Informática, de Comunicación y de Lengua Catalana.

c) *Internacionalización*

Algunas universidades vinculan la semipresencialidad a una apuesta estratégica para el fomento de la internacionalización. Por ello se promueven iniciativas formativas que supongan la captación de alumnado más allá del entorno geográfico inmediato. Podemos tomar como un ejemplo la UP-VD, que ha impulsado conjuntamente con la UdG, la UIB y la Université Pierre et Marie Curie el Proyecto MIRO.EU-PM (Master Interdisciplinaire par Regroupement des Organismes Économiques et Universitaires dans le territoire Pyrénées Méditerranée), centrado en la valorización del patrimonio y del territorio del entorno de las universidades participantes y en el que la semipresencialidad tiene un papel muy relevante. En el ámbito del grado/*bàtxelor*, el caso de las dobles titulaciones UdA-UOC citado en el anterior apartado se podría incluir también en este epígrafe.

d) *Coyuntural*

Definimos esta tipología como aquella que encuentra en la modalidad semipresencial la respuesta a un problema circunstancial; como por ejemplo, un cambio en los planes de estudios y la necesidad de establecer mecanismos para pasar de licenciaturas-diplomaturas a grados. Encontramos un ejemplo en la UMH, donde la estrategia para facilitar la transición de algunas diplomaturas a grados ha sido la de diseñar cursos-puente semipresenciales, como ocurre en la adaptación de los diplomados en Ciencias Empresariales para el grado de Administración de Empresas, o como el diseñado para la adaptación de los diplomados al grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de esta universidad. En la misma línea, la URV ha optado por diseñar cursos semipresenciales de complementos de formación para titulados de Ingeniería Técnica de Telecomunicación y de Ingeniería Técnica en Informática, que permitan conseguir los títulos de grado en Ingeniería de Telecomunicación y de grado en Ingeniería Informática, respectivamente.

e) *Flexibilidad y adecuación a determinados perfiles de estudiantes*

Más allá de la estricta cuantificación de la semipresencialidad referida en el apartado 3.2, en un segundo nivel de análisis de contextualización de la misma hemos buscado identificar la incorporación de la docencia semipresencial en los diversos formatos y en el seno de grados presenciales. En ocasiones, no se ofrece toda la enseñanza como semipresencial, pero, respondiendo a una estrategia institucional, algunas asignaturas se

programan, específicamente, como semipresenciales. La URL (LaSalle) puso en marcha en el curso 2001-2002 una línea de formación semipresencial en las titulaciones de segundo ciclo de Ingeniería Informática y de Telecomunicación, que posteriormente se amplió a másteres y cursos de complementos para conseguir los grados en Ingeniería. Diez años más tarde, la misma URL promovía ya un programa de estudios en formato semipresencial²⁴ en varias enseñanzas. Además del ejemplo citado, hemos escogido cinco más que nos parecen significativos. Los dos primeros se encuentran en la UAB, donde, en la Facultad de Economía y Empresa, la diplomatura en Ciencias Empresariales se ofrece solo en modalidad presencial, pero como complemento se da la oportunidad de cursar algunas asignaturas²⁵ (Matemáticas aplicadas a la Empresa, Matemática Financiera, Contabilidad de Gestión, Análisis de estados financieros) de forma semipresencial, básicamente dirigidas a alumnos repetidores o, en algún caso, a alumnos de ciclos formativos. En estas asignaturas, la docencia presencial se reduce y se sustituye por docencia tutorizada, con un seguimiento individualizado de los estudiantes. En la misma UAB se han llevado a cabo experiencias para testar de forma comparada la docencia presencial y la semipresencial en unidades didácticas de la titulación de Traducción e Interpretación durante dos cursos (2007-2008 y 2008-2009), con unos resultados bastante aceptables (Galán-Mañas y Hurtado, 2010). Otro ejemplo, en cuanto a asignaturas, es la experiencia realizada por iniciativa de la Junta de la Facultad de Derecho de la UB en asignaturas de primer curso de Derecho en formato semipresencial, como son Teoría del Derecho y de Ciencia Política, con unos resultados (Turull y Roca, 2010) que han constatado que la metodología docente ha influido en los resultados académicos, ya que las tasas de rendimiento de los grupos adaptados (semipresenciales) son significativamente superiores a las de los grupos ordinarios (presenciales). En la misma UB, en el curso académico 2011-12 se inició una prueba piloto de introducción de la docencia en formato semipresencial en el grado de Información y Documentación,²⁶ paralelamente a la oferta presencial y con la previsión de implantar esta oferta de forma progresiva curso por curso. La apuesta estratégica era aprovechar todas las ventajas del contacto presencial entre alumnado y profesorado y facilitar a la vez el seguimiento de los estudios a las personas que no disponen de tiempo en el horario habitual de las clases, o que viven lejos de Barcelona y no pueden desplazarse diariamente para asistir a clase. Ante los buenos resultados, en el curso 2013-14 se han ofrecido íntegramente en modalidad semipresencial los tres primeros cursos de esta titulación. Finalmente, el último ejemplo que ofrecemos corresponde a la diplomatura de Ciencias Experimentales de la UJI, donde se puso en marcha la introducción de la semipresencialidad en una asignatura de primero (Matemáticas), con un rendimiento académico superior al de los grupos presenciales de la misma asignatura (Vidal *et al.* 2008). En esta experiencia se planteó una disminución de un 30% de asistencia, con la voluntad de facilitar la compatibilidad de los estudios universitarios con la vida laboral. En esta prueba piloto, los resultados académicos de los estudiantes que siguieron la modalidad semipresencial fueron superiores a los de la presencial, aunque hay que considerar que, dada la gran demanda de la modalidad semipresencial, se tuvo

que realizar una selección a través del expediente de los estudiantes.

3.4.2. Adecuación y aplicabilidad de la semipresencialidad

Al tener en cuenta la adecuación y la aplicabilidad de la semipresencialidad como modalidad docente se han separado dos bloques, bien delimitados, que trataremos por separado en este apartado. El primero se centra en la idoneidad de la modalidad, en función de las distintas áreas o ámbitos de conocimiento. El segundo agrupa las consideraciones sobre su uso en los diferentes niveles académicos.

En cuanto a la adecuación de la semipresencialidad a los ámbitos de conocimiento, uno de los puntos de más amplia coincidencia detectados en las universidades, es que las posibilidades de extensión de la modalidad semipresencial no son iguales en todas las áreas del conocimiento. Hay cierto consenso en que sería más fácil su implantación en titulaciones de las ramas de ciencias sociales y jurídicas, en artes y humanidades o en ingenierías y arquitectura, que en las ramas de ciencias y ciencias de la salud. A pesar de esta percepción, ya hemos visto (tabla 3) que en estas dos últimas ramas hay grados semipresenciales, y que su incidencia en ellas, en el ámbito del posgrado propio, resulta aún más evidente.

De entrada, las sesiones prácticas de laboratorio, clínicas, de campo o estancias en empresas parecen descartadas en la modalidad semipresencial. No se puede sustituir virtualmente el hospital (Enfermería, Medicina, Farmacia, etc.) o las prácticas en la escuela (Ciencias de la Educación, Maestro en Educación Infantil o Primaria, etc.). En algunos estudios, sería, pues, imprescindible mantener un componente de presencialidad en un modelo combinado con partes virtualizadas que se puedan adaptar (por ejemplo, apartados más teóricos o de reflexión) y partes de presencialidad obligada. En cambio, en las enseñanzas de la rama de ciencias sociales y jurídicas, se ve mucho más natural una opción prácticamente sin limitaciones para la semipresencialidad.

Desde la URL se añade una segunda dimensión a la estrictamente técnica o referida al ámbito de conocimiento: la importancia de la acción humana o de la interacción entre personas en cuanto a la actuación profesional. Esto es válido tanto en ciencias de la salud o experimentales (enfermos y profesionales sanitarios) como en ciencias sociales o humanidades (niños y profesionales de las ciencias de la educación). Pues bien, aunque esta acción o interacción se considera como un componente clave en la actividad profesional, se aleja la posibilidad de sustitución de la docencia presencial por la semipresencial.

En definitiva, en las universidades de tradición presencial es mayoritaria una apuesta híbrida, con límites en ciertas disciplinas y a un plazo medio. Desde la UOC, en cambio, con identidad en la enseñanza virtual, se ve con más naturalidad la docencia semipresencial en un abanico mayor de disciplinas. En este sentido, y en el campo a priori poco propicio de las ciencias de la salud, la propia UOC ha conseguido aprobar un máster universitario en Telemedicina y ha puesto en marcha el Laboratorio de Telemedicina (LabTM), donde los estudiantes se encuentran con las experiencias reales, que incluyen la gestión clínica para usos en la salud pública, vigilancia de la enfermedad,

salud personal, etc., y que permiten la adquisición de conocimientos sobre el diseño, el proceso de implantación, integración y evaluación de sistemas de telemedicina a partir de experiencias reales.

En el caso de la UPV, destaca el máster en Protección Radiológica en Instalaciones radiactivas y nucleares (con próxima homologación por el Consejo de Seguridad Nuclear), que combina prácticas de laboratorio en equipos presenciales con teoría en línea. Desde la UdL se sugiere la posibilidad de programar una organización temporal que concentre las sesiones prácticas y presenciales en un periodo concreto del curso, buscando soluciones a la limitación en la disponibilidad de algunas instalaciones muy solicitadas en algunos tramos del curso. Esto ya sucede, por ejemplo, en la oferta de posgrado propio de la UPV, en los cursos de Cunicultura o de Jardinería y Paisaje, que combinan sesiones prácticas presenciales concentradas (una o dos semanas) con el curso regular en línea. Estos ejemplos demuestran que la semipresencialidad también se puede extender, plenamente, a ámbitos del conocimiento donde, de entrada, parecería poco apropiado. Una de las tendencias de futuro que podría solucionar, en la docencia semipresencial, el hándicap de las prácticas de laboratorio podría ser el uso de simulaciones interactivas en la denominada realidad aumentada (véase capítulo 4.2.3).

En lo que se refiere a la adecuación de la semipresencialidad según el nivel académico, casi todas las universidades coinciden en que la principal potencialidad de la docencia mixta se ha de situar en los estudios posteriores al grado, y en que la modalidad semipresencial mejora el acceso de parte del alumnado ya incorporado al sector laboral:

- *Grado*. Se considera difícil que el acceso directo desde el bachillerato o ciclos formativos aporte a la universidad estudiantes con capacidad y voluntad para el trabajo autónomo y con competencias tecnológicas reales (no exclusivamente de redes sociales) para inscribirse directamente en enseñanza semipresencial. De todos modos, como mínimo, para los primeros cursos de los grados se detecta una notable prevención entre los entrevistados.
- *Máster universitario*. Incluso las universidades menos proclives ven el máster como el nivel donde sería más adecuado iniciar la implantación de la semipresencialidad, que permitiría también el acceso de mayor número de estudiantes a estos estudios y facilitaría las complementariedades internacionales.
- *Doctorado*. El nuevo doctorado se considera, ocasionalmente, como otro ámbito académico donde la semipresencialidad podría tener éxito. El doctorado español, regulado por el decreto de 2007 (RD 1393/2007), exigía una etapa formativa, generalmente equiparada a los másteres, pero el nuevo sistema (RD 99/2011) no prevé una etapa de docencia regular, sino de «actividades formativas», donde la semipresencialidad puede tener un papel importante, con estudiantes obligados a finalizar su tesis en plazos cada vez más cortos.
- *Posgrado propio y formación continuada*. Parece bastante adecuado como un nivel académico donde aplicar la semipresencialidad de manera bastante inmediata. También influiría el ámbito temático donde se inscribiera.

Pero más que el nivel académico en sí mismo, la clave de la aplicabilidad de la semipresencialidad recae, según la mayoría de opiniones expresadas, en la madurez del estudiante: se requiere un perfil de personalidad formada, responsable y madura (atributos citados muy a menudo) para trabajar de forma autónoma y perseverante en el tiempo. Este perfil se puede encontrar en estudiantes de máster o de últimos cursos de grado o en estudiantes con motivaciones especiales, y es poco habitual, en cambio, en estudiantes de primeros cursos de grado. Curiosamente, constatamos que gran parte de las experiencias que implican semipresencialidad llevadas a cabo en grados presenciales se han realizado en primer curso. Los aspectos de la semipresencialidad referidos al alumnado son tratados más específicamente en el apartado 3.10.

3.4.3. Competencias, evaluación continua y rendimiento académico

En todas las universidades consideradas, los responsables académicos han manifestado la importancia, en la implantación de la semipresencialidad, de velar por el logro adecuado de las competencias de cada enseñanza, los aspectos relacionados con la evaluación continua y el rendimiento académico en comparación con los estudios presenciales. A continuación consideraremos estos aspectos.

En cuanto a las competencias alcanzadas al final de unos estudios, aunque a priori la docencia presencial y la semipresencial se consideran modalidades equivalentes, existen pocos estudios comparativos. Se reconoce que, en algunos casos, las competencias transversales se verían favorecidas o reforzadas por la semipresencialidad. Paradójicamente, se trata de metodologías clásicas (capacidad de expresión oral y escrita –aunque sea en línea–, búsqueda y síntesis de información, desarrollo de capacidad crítica, planificación del trabajo, etc.), que se integrarían con facilidad en un nuevo sistema mixto que permitiría el logro más eficaz de estas competencias.

Un segundo ámbito es el que hace referencia a la evaluación continuada, relacionado también con la calidad (véase apartado 3.3). En general, se considera que la enseñanza semipresencial puede aportar más herramientas para realizar una evaluación continuada (Brew, 2008). Una cuestión clave es el cambio necesario de roles que exige la docencia semipresencial por parte de los estudiantes, pero también por parte del profesorado (ver apartados 3.9 y 3.10), que debe ser un guía de conocimiento y que, durante el proceso de educación-aprendizaje, debe verificar la adquisición de conocimientos y competencias.

En las universidades de la Xarxa Vives se admite que la evaluación continua puede ser aplicada sin ningún problema a la docencia semipresencial o con unas mínimas adaptaciones que las TIC facilitan. De hecho, casi todas las universidades ya tienen desarrollada la evaluación continuada de las enseñanzas presenciales en formatos virtuales (portafolios, trabajos, tareas, etc.). Eso haría que ya no fuera tan diferente la evaluación continua en formato semipresencial. Más bien, si se producen reticencias, no se manifestarían hacia la semipresencialidad, sino hacia la evaluación continua misma, tanto por parte de los profesores (exceso de trabajo, poco reconocimiento de la carga docente incrementada) como de los alumnos (exceso y dispersión de ejercicios y cargas

menores, que provocan cansancio y saturación).

En ocasiones (UB, UIC, UJI...), los vicerrectores han opinado que la semipresencialidad puede considerarse como un complemento o refuerzo general que favorece la evaluación continua. En otros casos (UdG, UdL, UPV...) han opinado que la modalidad ni favorece ni perjudica la evaluación continua: la semipresencialidad es, simplemente, otra manera de formar a las personas y no afecta por sí misma a la calidad de la enseñanza; como mucho, la calidad de la docencia está relacionada con la definición de objetivos y de cómo se evalúa su logro, lo cual se da en los sistemas presenciales y no presenciales. De hecho, la modalidad semipresencial favorece la planificación y la preparación de los contenidos, más que la improvisación que se da a veces en la docencia presencial.

No obstante, se coincide en que tiene mucha más importancia la evaluación final presencial de cada asignatura en los estudios semipresenciales, debido a cuestiones de seguridad y de riesgo de suplantación de identidad en la parte realizada a distancia.

El tercer bloque de este apartado valora, de acuerdo con las informaciones disponibles, si la implantación de la semipresencialidad puede significar una mejora de rendimiento académico o servir para disminuir los índices de fracaso o de abandono.

Aunque no hay muchos datos disponibles, se han dado a conocer los resultados de comparaciones de rendimiento entre grupos presenciales y grupos semipresenciales de enseñanzas presenciales, como en la licenciatura de Traducción e Interpretación de la UAB (Galán-Mañas y Hurtado, 2010), en el grado en Derecho de la UB (Turull y Roca, 2010), en las diplomaturas de Fisioterapia y de Enfermería de la URV (Boixareu *et al.*, 2007) o a la enseñanza de Física de la UB (Peiró *et al.*, 2005). En todos estos estudios se constata que los resultados académicos mejoran con la semipresencialidad, sobre todo cuando se programan para repetidores. En cambio, en otras experiencias programadas con la misma finalidad, como en los grados de Administración y Dirección de Empresas y de Economía de la UB,²⁷ el rendimiento académico es menor en los grupos semipresenciales. La URL dispone de la comparativa entre asignaturas organizadas en dos grupos paralelos, uno presencial y otro semipresencial, y los resultados indican que no hay diferencias significativas en el rendimiento. Tampoco la Uvic ha observado diferencias especiales en el rendimiento. En el caso de la comparación entre dos itinerarios de un mismo grado programados en paralelo de forma presencial-semipresencial desde el primer curso, como en el grado de Información y Documentación de la UB, en los grupos semipresenciales el rendimiento académico es muy superior al de los grupos presenciales.²⁸ De los estudios anteriores, examinados en su conjunto, podemos deducir que posiblemente la mejora en el rendimiento depende del perfil del alumnado para el que se ha diseñado la modalidad semipresencial.

De acuerdo con muchos de los responsables académicos de la Xarxa Vives, la adaptación curricular y una planificación docente que facilite el seguimiento a distancia para estudiantes motivados y que por circunstancias no pueden seguir el ritmo de la presencialidad es el camino de éxito para la semipresencialidad. La mejora del rendimiento vendría por el compromiso del alumno, la eficacia de la tutoría, del control,

del uso cuidadoso de las TIC y de la adecuada inversión en los recursos suficientes. En este sentido, los primeros datos que se disponen del grado de Información y Documentación de la UB así lo indican (Argudo *et al.*, 2012).

En cuanto al abandono, en la UVic se ha determinado que las tasas de abandono son más altas en las modalidades semipresenciales, aunque posiblemente este hecho tiene que ver con las condiciones personales del estudiante que ha optado por cursar esta modalidad o con otras circunstancias externas. En cambio, la UdA programó como oferta semipresencial el grado de Informática para frenar el abandono de *bàxtelors* virtuales.

Los estudios sobre el abandono llevados a cabo en la UIB, informan de que los estudiantes que han abandonado querían más flexibilidad y más semipresencialidad para retornar a la universidad. En la formación continuada, se da un grado máximo de aceptación y éxito para los cursos que se ofrecen totalmente en línea o con un elevado contenido semipresencial, en comparación con tasas mucho más bajas de inscripción en cursos presenciales (incluidos los cursos dirigidos al propio profesorado de la universidad). Para que la ventaja de la semipresencialidad sea apreciable, la reducción de presencialidad debe ser sustancial: reducciones del 25%, por ejemplo, no tendrían efectos muy significativos.

En relación con el absentismo, en algunas universidades que han estudiado el fenómeno (UdG, UB, entre otras), este parece, paradójicamente, favorecido por la facilidad de acceso a plataformas virtuales: cuanto más uso de los campus virtuales, más absentismo («no hay que ir a clase»), y a la inversa, aspecto que vuelve a incidir en el grado de madurez y autodisciplina del estudiante como determinante en la implantación de la semipresencialidad. En general, se considera un error pensar en la semipresencialidad como generadora de «comodidades» tanto para el profesor como para el estudiante.

3.4.4. Los destinatarios de la semipresencialidad

Los ejemplos más citados de situaciones óptimas para la semipresencialidad son:

- *Alumnos séniors*. De más edad que los habituales (mayores de 25 años) y que quieren cursar algún grado; a menudo con experiencia laboral previa, responsabilidades familiares, etc.
- *Alumnos de formación continuada*. Con perfil de madurez, interés y motivados por las necesidades de formación continuada a lo largo de la vida (*lifelong learning*; LLL).
- *Alumnos con limitaciones de disponibilidad*. Con limitaciones objetivas de disponibilidad para la presencialidad, que se superan con un exceso de motivación y de esfuerzo: repetidores que no pueden asistir a clases presenciales, alumnos con actividad laboral, alumnos que son deportistas de alto nivel, con dedicación a algunas ONG en el extranjero, etc.
- *Alumnos con oportunidad de rentabilizar esfuerzos*. Con interés en aumentar su empleabilidad al finalizar los estudios y que eligen, si tienen la opción en su

universidad, realizar una doble titulación de grado, donde uno de ellos se programa totalmente en formato semipresencial.

Este perfil de estudiante comprometido, maduro, adulto se encuentra mucho más en los niveles de posgrado y de formación continuada. En algunos casos, como en la UB, se prevé un incremento de la semipresencialidad a todos los niveles, también en los grados, aunque este incremento será más fuerte y más rápido, precisamente en los másteres, en los próximos tres o cuatro años.

El colectivo de alumnos repetidores es uno de los perfiles de aplicación de la semipresencialidad reiterado en muchas entrevistas, y sobre el que se han llevado a cabo varios estudios (ver apartado 3.4.1). Estos estudiantes a menudo no pueden asistir (o simplemente no asisten) a las sesiones presenciales de una asignatura; obstáculo no resuelto de la enseñanza clásica, que afecta a un porcentaje muy elevado de estudiantes cada curso. La alternativa sería una modalidad mixta con un seguimiento en línea, combinado con sesiones presenciales específicamente programadas, con atención a la diversidad para alumnos que ya han cursado previamente la asignatura pero que no la han superado.

En ocasiones, como el caso de la UJI, la oferta de vías semipresenciales en algunas pruebas piloto ha disparado la demanda, por lo que ha sido necesario fijar criterios de selección adicionales, tales como la consideración del expediente académico o la demostración documentada de actividad laboral.

3.5. Cooperación institucional

En los últimos decenios del siglo XX, en nuestro entorno se ha hecho una apuesta por la vertebración del territorio a través de los campus universitarios. Fruto de esta política fue la multiplicación de la oferta «local». Sin embargo, en los últimos años se ha considerado la necesidad de la reordenación del mapa de titulaciones, dejando entrever que podría estar sobredimensionado.

Paralelamente, la sociedad poco a poco empuja la universidad hacia una mayor flexibilización para poder compatibilizar estudios y trabajo. La responsabilidad política, social e incluso personal hacia el aprovechamiento de nuestras estructuras de educación superior nos debería conducir a un sistema universitario más eficiente en este sentido. Según Fearon *et al.* (2012), las alianzas dentro del mundo universitario nacen como una respuesta directa a los desafíos estratégicos, lo que permite a las instituciones alcanzar niveles superiores de competitividad, al tiempo que reducen las posibilidades de fracaso, ya que han de compartir costes y riesgos.

En este contexto, las alianzas y la cooperación para crear sinergias en las modalidades semipresenciales son todo un reto para los distritos universitarios cercanos, y pocos centros se están posicionando al respecto. Huelga decir que las diferentes administraciones (comunidades autónomas en España, departamentos en Francia, gobiernos estatales, etc.) están muy interesadas en encontrar fórmulas para agrupar

servicios diversos con los que hacer frente a necesidades comunes, especialmente ante proveedores de servicios tecnológicos. Un ejemplo lo tenemos en el Grupo 9²⁹ (consorcio universitario español líder en su momento), al compartir una misma oferta formativa de asignaturas de libre configuración a través de un campus virtual conjunto. En nuestro ámbito territorial también tenemos el ejemplo de éxito en el contexto de las bibliotecas del CBUC,³⁰ y cada vez más se proponen iniciativas para la mancomunación de servicios académicos, científicos y de gestión de las entidades consorciadas con el fin de favorecer las economías de escala y las sinergias con las que mejorar desde el punto de vista de la eficiencia. Dada esta necesidad, recientemente se ha desarrollado el Consorcio de Servicios Universitarios de Cataluña (CSUCA) a partir de la fusión de los actuales Centros de Servicios Científicos y Académicos de Cataluña (CESCA) y del Consorcio de Bibliotecas Universitarias de Cataluña (CBUC), que, además, incorporará un programa de servicios consorciados TIC.

Cabe mencionar también que, en el actual contexto de crisis económica, las grandes universidades públicas tienden hacia políticas de externalización de servicios y procesos (*outsourcing*),³¹ sobre todo, a los ligados a la tecnología. Pero se sospecha que forzar el ahorro y pretender ser más competitivos a través de esta externalización a empresas informáticas desligadas de la enseñanza difícilmente podrá aportar valor añadido a la universidad a largo plazo.

Casi la totalidad de los vicerrectores entrevistados creen que la modalidad semipresencial podría ser una buena apuesta para unificar recursos y concentrar en formato mixto los estudios con un bajo número de estudiantes matriculados. La vicerrectora de la UB incluso expresó que esta modalidad podría impulsar en un primer momento la aparición de lo que podría ser un futuro «campus universitario de Cataluña», siguiendo el modelo de la Universidad de California.

Actualmente ya existe una fuerte cooperación entre universidades en el ámbito de los másteres interuniversitarios, algunos de los cuales son semipresenciales. Según la mayoría de vicerrectores, hay un gran potencial futuro respecto a las alianzas en la formación continuada, dada la menor reglamentación de esta. En cambio, la complejidad legislativa, burocrática y normativa actual hace difícil entrever, para la mayoría de vicerrectores, colaboraciones a corto plazo en el nivel de grado. Un caso aparte es la colaboración entre la UdA y la UOC ya citado, con un total de 12 itinerarios específicos de dobles titulaciones UdA-UOC que permiten el reconocimiento como *bàxtelor*/grado entre el sistema universitario andorrano y el de nuestro país³² (véase apartado 3.4.1).

Desde el punto de vista exclusivamente académico, estas colaboraciones semipresenciales en grados podrían dar lugar, según algunos vicerrectores, a muchos celos si no están bien planificadas y si no existe un órgano superior garante del proceso. La movilidad del profesorado se ve obstruida por las actuales lagunas legislativas, lo cual complica de manera extrema el hecho de responder a algunas cuestiones, como por ejemplo, dónde se computa la carga docente, cuál es la universidad que coordina o a quién se le asignan los estudiantes. Desde la UOC se comenta que el contexto actual no

ayuda a tal movilidad, ya que la firma de convenios en este nivel se ve dificultada por los «corsés burocráticos». En algunos casos, como la URV, no se ha visto con tanto optimismo fomentar estas alianzas, y se puntualiza que, prioritariamente, hay que tener presente la misión de cada universidad en su territorio como motor del desarrollo profesional a nivel local. En esta misma línea, el vicerrector de la UPF cree que las diversas culturas universitarias y la propia visión estratégica de cada universidad no pueden facilitar este tipo de colaboraciones de manera estable y sí crear frustraciones por el derroche de esfuerzos poco útiles. En resumen, y dada la gran diversidad de matices expresados por los vicerrectores entrevistados sobre la posible cooperación, hemos creído oportuno recopilar las ventajas e inconvenientes de estas posibles coaliciones.

- *Ventajas:*

- Se aplican a una parte específica de la oferta formativa de la universidad en lugar de a la totalidad de la misma, lo que permite la adaptación en el caso de que varíen las circunstancias que originaron las colaboraciones.
- Permiten compartir y reducir los riesgos de los proyectos innovadores al ser asumidos por las diferentes universidades consorciadas.
- Reducen costes a través de la consecución de economías de escala.
- Pueden evitar duplicaciones de recursos, tanto de espacios físicos y de plataformas tecnológicas como de recursos humanos.

- *Riesgos e inconvenientes:*

- Necesidad de que haya un marco legal adecuado, además de un clima de buen entendimiento entre las partes, ya que en caso contrario, podría generarse cierta rivalidad, cerrando la posibilidad de llevar a cabo acuerdos en el futuro. En este caso es importante que algún organismo externo estudie previamente si la relación beneficio-coste de la alianza será similar para todas las partes o no, con el fin de no generar desconfianzas.
- La alianza puede provocar que las universidades participantes pierdan parte de su independencia al instaurar un control compartido y la correspondiente reducción de la autonomía en la toma de decisiones.
- Posibilidad de que alguno de los socios no pueda cumplir con sus responsabilidades, bien porque no lleve a cabo lo acordado, o bien por estar forzado por circunstancias externas; por ejemplo, económicas.
- Factores del entorno no controlados por la universidad, como la tecnología docente, la cultura o la política universitaria.

3.6. Recursos

Como se afirmaba con lucidez desde el conocido informe Bricall³³ del año 2000, «las tecnologías auguran, en el campo educativo, la progresiva desaparición de las restricciones de espacio y tiempo en la enseñanza y la adopción de un modelo de aprendizaje centrado en el estudiante. Asimismo, favorecen la comercialización y la

globalización de la educación superior, así como un nuevo modelo de gestión de la organización».

Este informe profetizó una realidad que ahora nadie cuestiona: las tecnologías no solo entrarán en la universidad para transformar las acciones docentes, sino que lo harán de manera especial para catalizar cambios de tipo organizativo. Por otro lado, lo que más singulariza la semipresencialidad como modalidad mixta es, justamente, ese entorno tecnófilo mencionado en el informe Bricall. Pero... ¿es este el elemento fundamental en la semipresencialidad?

Las universidades entrevistadas nos han dibujado un buen marco en cuanto a la tipología de los recursos necesarios en la semipresencialidad. Los hemos agrupado en cuatro ámbitos: recursos en infraestructuras (idoneidad de espacios), recursos humanos (profesorado y técnicos de apoyo), recursos tecnológicos (plataformas virtuales flexibles) y recursos formativos (creación de materiales, actividades, etc.).

3.6.1. Infraestructuras

Aunque muchas universidades manifestaron que el único ahorro bastante obvio en la implementación extensiva de la semipresencialidad recaería exclusivamente sobre las infraestructuras, una reflexión más profunda y centrada sobre las necesidades reales nos permite ver que muchas universidades no tienen una buena adaptación de espacios a lo que sería deseable en esta modalidad. En este sentido, a menudo se trabaja con grupos pequeños y, según la actividad (por ejemplo, tutorías) de manera casi personalizada. Eso obliga a muchas universidades a invertir recursos en la adecuación de los espacios. A menudo, las aulas actuales están diseñadas para clases magistrales de grupos numerosos de hasta 150 estudiantes o más. La semipresencialidad obliga a un mayor número de seminarios, presentaciones en grupo o resolución de dudas que implican espacios más reducidos y con elementos (mesas y sillas) móviles para poder trabajar de manera flexible (con el grupo entero, en grupos reducidos, etc.). También se suelen adecuar salas de reuniones con una mesa central redonda para sesiones de mentoría o *coaching*. Obviamente, para cada uno de estos espacios habría que disponer, a la vez, de la oportuna infraestructura de comunicaciones para acceder a la red con los elementos multimedia y de proyección correspondientes.

3.6.2. Personal

La formación docente en esta modalidad es un aspecto destacado en muchas entrevistas e implica la preparación adecuada de los profesores en las nuevas competencias (tecnológicas, metodológicas, etc.) para ser suficientemente autónomos y solventes. Ello supone disponer de formadores que, a su vez, actualicen competencialmente tanto a los propios docentes, como al personal de apoyo en la parte académica. Así, algunas universidades han querido remarcar que la orientación que en muchos centros se da de la formación en TIC quizás está sesgada; se tendría que centrar más en los procesos de enseñanza-aprendizaje y no limitarse tanto a la simple instrucción en herramientas telemáticas. Tampoco hay que olvidar la formación en los nuevos roles que deberán

adoptar los docentes que implementen la semipresencialidad. Figuras como las del e-tutor, el mentor o el *coach* suelen ser bien valoradas en las experiencias de semipresencialidad en universidades del entorno anglosajón.

Probablemente, el procedimiento de formación del profesorado más estructurado para la semipresencialidad es el diploma francés de Capacitación en TIC, coordinado por el vicerrector de la UP-VD, impartido a nivel estatal en Francia y que otorga méritos en los concursos de profesorado.

Los centros pioneros en modalidades semipresenciales apuntan que los profesores deberían ser asistidos tanto por los formadores como por personal de apoyo («tecnólogo educativo») con el objetivo de facilitar la integración de la tecnología en el diseño instruccional del curso. Hay que distinguir, pues, dos tipos de apoyo: el técnico y el pedagógico. El soporte técnico incluye aspectos referidos a la tecnología, como software o hardware con relación a las herramientas que se pretendan utilizar. El apoyo pedagógico incluye estrategias didácticas y la aplicación de diferentes metodologías del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a nuestra realidad, los vicerrectores entrevistados no contemplan esta figura, aunque entienden la importancia de su función. Sí existe, en algunos casos, la figura de becario docente con tareas de apoyo, generalmente, a grupos de innovación docente.

3.6.3. Tecnología

Paralelamente al desarrollo y éxito de plataformas de apoyo docente, las universidades han facilitado el uso intensivo de herramientas telemáticas que, a menudo, se han englobado en los llamados «campus virtuales». Sin embargo, la rápida evolución de Internet y especialmente de las posibilidades que nos ofrecen los servicios 2.0, está marcando una progresión en los servicios en línea que puede prestar una institución educativa, facultando cada vez más la utilización con propiedad del término «campus virtual», que pretende recoger un concepto complejo de acceso a múltiples servicios educativos y la conveniente flexibilidad de incorporación y uso de nuevas tecnologías emergentes. Algunos vicerrectores apuestan decididamente por la necesidad de integrar en la semipresencialidad las plataformas docentes con los sistemas de gestión académica (matriculación, expediente académico, etc.) y otros servicios, como pueden ser, por ejemplo, las bibliotecas de la propia universidad. Cabe destacar, en este sentido, que casi todas las universidades incluyen en sus planes estratégicos una apuesta decidida por las TIC y las redes sociales.

En cuanto a la tipología de las plataformas, los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje apoyan tecnológicamente la semipresencialidad en todas sus dimensiones. Aunque no todos los vicerrectores disponían de la información sobre la plataforma utilizada en su universidad, sí han dado suficiente información sobre sus características para observar tendencias claras. De entrada, las universidades privadas son las que más han utilizado soluciones propias diseñadas expresamente por sus departamentos informáticos o por software comercial como podría ser WebCT. No obstante, se observa una predisposición clara a migrar a medio plazo a soluciones más generalistas de software

de código libre, como Moodle. Hace ya varios años que la mayoría de universidades públicas apostaron por Moodle, salvo algunas excepciones como la UPV o la UdL, que optaron por Sakai, también de código libre. Complementariamente, cinco universidades (UMH, UPF, UAB, UJI y UdG) utilizan de forma gratuita Google Apps. En cualquier caso, las plataformas, sean propias, comerciales o de código libre, deben ser, en opinión de los vicerrectores, flexibles y escalables en el sentido de que, en función del aumento de necesidades, se puedan ir añadiendo herramientas. Además, consideran muy conveniente que el entorno docente esté integrado en todo el marco informático de la gestión académica y matriculación.

Uno de los recursos que está despuntando en la modalidad semipresencial es la posibilidad de grabación de las clases presenciales. Ya se ha efectuado a menudo a través de la grabación de la clase magistral (especialmente con conferenciantes invitados), o bien a partir de vídeos de refuerzo específico de corta duración (entre 10 y 15 minutos) que inciden en un tema que requiere de una mayor argumentación de la que puede ofrecer un simple texto. Un ejemplo de este último formato de filmación existe en la URL, cuando edita vídeos especialmente adaptados a la pantalla de los *smartphones*. La mayoría de universidades encuentran adecuado este recurso siempre y cuando tenga la aceptación del profesorado. La infraestructura técnica necesaria para estas grabaciones, aunque no es de un coste excesivo, necesita un montaje fijo en el aula. Pocas universidades cuentan con esta posibilidad de grabación y volcado en Internet bajo criterio del profesor en un determinado momento. Aquí destaca la UJI, donde buena parte de su aulario está adaptado a esta posibilidad de grabación, y la UPV, con ocho estudios de producción y nueve aulas del proyecto Polimèdia,³⁴ y miles de vídeos disponibles para el alumnado. Otras universidades tienen salas multimedia de grabación dependiendo de los propios servicios de audiovisuales que se ocupan de hacer grabaciones bajo demanda de manera muy profesional, pero a un alto coste. La grabación en tiempo real o videoconferencia a través de software específico como Adobe Connect (por ejemplo, el utilizado por la UOC) es poco habitual; normalmente se reduce a seminarios o sesiones de tutoría grupal.

3.6.4. Objetos de aprendizaje

Hay plena coincidencia en considerar poco idóneo el aprovechamiento de los recursos pensados para un curso presencial haciendo, simplemente, una adaptación para la modalidad semipresencial. Casi todos los entrevistados manifiestan la necesidad de diseñar y crear estos recursos de nuevo, repensados de manera específica para ser utilizados en nuevos canales de comunicación. Además, habría que agrupar estos recursos en verdaderos «objetos de aprendizaje», resultado de la integración de varias actividades y su evaluación posterior y siempre con una función didáctica explícita dentro del diseño instruccional. Es evidente que todo ello representaría un gran esfuerzo durante el primer año de implementación de un curso semipresencial, por lo que algunos vicerrectores apuestan por la gradualidad, modularidad y escalabilidad de estos recursos.

Es pertinente detenernos ahora en la propiedad de los recursos y materiales docentes.

Hasta hace pocos años, el mundo académico ha prestado poca atención a las políticas de derechos de autor, tanto para las obras producidas durante el curso como por la utilización de obras derivadas de otros autores. Durante la última década, sin embargo, la propiedad intelectual y los derechos de autor han estado cada vez más presentes en el debate universitario, hasta el punto de que las propias universidades están empezando a marcar directivas claras al respecto, sobre todo, frente a grandes corporaciones. El hecho de que se hayan extendido las licencias «en abierto» (*Creative Commons*) y que se discuta si la cesión de derechos a la sociedad debería ser obligatoria en las universidades financiadas con fondos públicos ha abierto también el debate entre el colectivo docente. Además, algunas asociaciones españolas de defensa de los autores, como CEDRO,³⁵ están poniendo actualmente demandas judiciales a algunas universidades por incumplimiento de la legislación vigente en sus plataformas virtuales.

Todo ello afecta de lleno las modalidades no presenciales, ya que generan muchos recursos en formato digital de tal manera que las universidades tienen que terminar pronunciándose. En las universidades privadas entrevistadas, predomina el criterio de que la propiedad intelectual quede en manos de los autores de la obra, sea ésta del tipo que sea. En cambio, una parte importante de las universidades públicas impulsan a sus profesores a almacenar y compartir sus materiales docentes en repositorios institucionales bajo licencias *Creative Commons* y, por tanto, de libre acceso. Casi todas las universidades tienen estos repositorios.

La UOC presenta una política institucional muy clara referente a la propiedad intelectual de su estamento docente: apuesta claramente por los recursos en abierto. También la UB dispone de una guía institucional sobre el acceso abierto,³⁶ donde se explicitan muchas medidas sobre derechos y deberes de los profesores con respecto a los recursos docentes. Ninguna universidad ha comentado que obligue a una cesión de derechos de autor a sus profesores, aunque algunas tienen claro que les corresponde el derecho de explotación, siempre respetando, obviamente, la autoría.

En el ámbito internacional (véase el apartado 3.3) hay también toda una gradación: desde universidades que ofrecen los materiales en abierto, hasta otras que emiten clases enteras filmadas, previa suscripción y pago.

3.7. Ahorro institucional

Diversos autores (Twigg, 1999; Bartley y Golek, 2004; Meyer, 2012; Taplin *et al.*, 2012) mencionan lo que se consideró una de las principales ventajas de la educación virtual: la rebaja de costes de la formación y el ahorro que ello representa para la institución universitaria. El tiempo ha desmentido en buena parte esta percepción, pero cuando interviene, a la vez, la enseñanza presencial, el análisis de coste-beneficio institucional del aprendizaje mixto no resulta nada sencillo (Taplin *et al.*, 2012). No obstante, por sus implicaciones obvias, se deberá considerar el factor económico en las políticas y estrategias de cara a su futura implementación. Para las instituciones universitarias, públicas o privadas, los cálculos de las valoraciones económicas son muy importantes

porque proporcionan un criterio que se utiliza y se reconoce en cualquier sistema financiero. De ahí que sea necesario analizar el coste-beneficio institucional (y más por los efectos de la responsabilidad financiera de los fondos públicos) y pedir a los gestores de educación superior la cuantificación con respecto al gasto que pueda suponer la implementación de la semipresencialidad de manera extensiva.

Hay que indicar el escaso conocimiento del coste real de esta modalidad (Owston, 2013). Además, las pocas investigaciones disponibles provienen frecuentemente del ámbito anglosajón, donde predominan sistemas universitarios privados con una realidad universitaria ajena a la propia del área mediterránea. La mayor parte de universidades americanas e inglesas consideradas de excelencia son privadas, mientras que las mejores universidades de nuestro entorno son públicas. No es de extrañar, pues, que términos tan frecuentes dentro de la universidad americana como el retorno de la inversión o ROI³⁷ nos suenen lejanos e incluso los percibamos como absurdos o extravagantes. Además, en contextos poco «funcionariales» se perciben preceptos propios de la «teoría microeconómica empresarial», como que el aprendizaje híbrido debe ser sostenible y se han de adecuar los ingresos y costes (Littlejohn y Pegli, 2007).

Dejando a un lado el hecho de que esta realidad nos sea más o menos lejana, lo cierto es que en las universidades públicas es igualmente importante conocer si el beneficio económico de proporcionar un servicio adicional de alto valor añadido (como lo puede ser la mezcla de presencialidad y virtualidad) es acertado en comparación con el coste de la prestación de este servicio. Por tanto, es fundamental evaluar si la evidencia presentada a menudo en favor del aprendizaje híbrido se puede traducir en un beneficio económico para la sociedad que implique a largo plazo un retorno de la inversión y que este sea sostenible por motivos económicos (Taplin *et al.*, 2012).

La Universidad de Tel Aviv ha proporcionado un amplio modelo de lo que representa el coste-efectividad para una instrucción académica en línea con soporte presencial (Cohen y Nachmias, 2006; Cohen y Nachmias, 2009). En este extenso y completo estudio, en un entorno mediterráneo, se midieron seis dimensiones:

- el aumento en la eficiencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje (centrándose en la reducción de costes y ahorro de tiempo);
- la mejora en la calidad de la docencia;
- la mejora de los aspectos afectivos (el aumento de la motivación, el interés, la confianza en relación con la tecnología, la actitud y la satisfacción final del curso);
- la mejora en la gestión del conocimiento;
- los costes de las infraestructuras;
- los costes de la docencia.

Los resultados de estos estudios indican que podría existir un ahorro sustancial en los primeros cuatro ítems, pero no en los dos últimos. Es curioso que, en las entrevistas, cuando se habla de ahorro, nadie ha mencionado estos aspectos más intangibles y sutiles, como podría ser la mejora en la eficiencia de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje;

lo que demuestra, de nuevo, la dificultad de generalizar cualquiera de los resultados de los estudios mencionados y de transferirlos a nuestras instituciones de educación superior.

Las preguntas planteadas en las entrevistas tenían como objetivo poner el foco en los aspectos económicos ligados a la semipresencialidad, pero también a cuestiones de equidad con respecto al resto de estudiantes universitarios.

Casi todos los vicerrectores entrevistados, prescindiendo del carácter público o privado de la institución, coinciden en el error que representa presuponer un abaratamiento en la modalidad semipresencial como estrategia de ahorro. Si bien es cierto que una parte considerable de horas de formación no necesitan espacios físicos ni profesorado, también es cierto que hay costes «encubiertos» si se persigue mantener unos estándares de calidad altos o similares a los existentes. Los profesores se deben formar metodológica y tecnológicamente para esta nueva modalidad, y las infraestructuras de las aulas deben adecuarse, como se ha comentado anteriormente. A eso hay que añadir que los nuevos cursos programados en este formato tendrán un coste superior, dado que se deben crear nuevos recursos digitalizados, aunque después la amortización de estos materiales sea rápida y pueda abaratar la inversión inicial. Algunos vicerrectores dan un máximo de cuatro años al ciclo de vida de los materiales docentes preparados y, por tanto, creen que habrá que ir actualizándolos periódicamente.

A pesar de que estas afirmaciones son ampliamente compartidas, con matices, por los diferentes vicerrectores, también es evidente la preocupación por el tema económico, mucho más palpable en las universidades privadas. En estas mismas universidades se denota una mayor preocupación por el desajuste que se puede dar en la dedicación de su profesorado en la modalidad semipresencial. Por el contrario, las universidades públicas manifiestan que, en el actual entorno de recortes presupuestarios, la universidad, más que nunca, debe rendir cuentas para hacer transparente en qué se gasta un presupuesto proveniente de recursos públicos.

A juicio de algunos vicerrectores, no es menor la preocupación por cómo se computa el coste en el incremento de la dedicación horaria del profesorado en comparación con las actividades presenciales.

Atendiendo, pues, a la dificultad para calcular el coste comparativo de una modalidad a otra, y a falta de un estudio económico detallado, todas las universidades consideran, de momento, que el precio del crédito semipresencial para un estudiante debe ser el mismo que el del crédito presencial. Además, dentro del sistema de precios públicos, que afecta a los estudios ofrecidos por las universidades de carácter público, el hecho de que esto no fuera así podría representar una desvalorización de esta modalidad frente al resto.

3.8. Metodología docente

Los modelos de enseñanza actuales en el entorno universitario se encaminan hacia un mayor grado de flexibilidad a través de un aprendizaje más activo, donde el estudiante asume su propio proceso de formación (Garrison y Kanuka, 2004; Moskal *et al.*, 2012).

De esta forma, el proceso de enseñanza-aprendizaje parece decantarse de manera natural hacia una semipresencialidad con dos fases bien diferenciadas: la no presencial y la presencial. La fase presencial es fundamental para garantizar la resolución de dudas, así como para programar la parte no virtualizable; como por ejemplo, las prácticas de laboratorio. La fase no presencial debe asegurar digitalizar la parte más descriptiva y cognitiva del curso a través de los materiales didácticos, actividades en línea y el trabajo independiente de los estudiantes (Derntl y Motschnig-Pitrik, 2005).

En opinión de la vicerrectora de la UB, desde el punto de vista metodológico, habría que considerar la semipresencialidad como una variante del modelo presencial y no caer en la trampa de replantearse como una derivada de la modalidad no presencial. Por lo tanto, la premisa es que tenemos elementos esenciales como la presencialidad y, como elementos modulables, los que se pueden sustituir por actividades virtualizadas. Metodológicamente hay que garantizar un mínimo de presencialidad en el aprendizaje mixto. En esta misma línea, en la UP-VD están esperando la publicación del «libro blanco» francés de la denominada *pedagogie universitaire numérique* (pedagogía universitaria digital), redactado por expertos en la integración de la virtualidad en el trabajo pedagógico.

Siguiendo las directrices del EEES, la metodología docente debe promover que los estudiantes universitarios desarrollen la capacidad de autogestión en el proceso de aprendizaje. La modalidad semipresencial fuerza a los profesores a suscitar el aprendizaje autorregulado mediante recursos didácticos que faciliten a los estudiantes aprender de manera independiente. Estos recursos deben ser diversos, teniendo en cuenta que las personas aprendemos en función de las diferentes calidades cognitivas y asimilamos los conocimientos de diferentes maneras (Levin y Wadmany, 2008). Hay tantos estilos de aprendizaje y tantas realidades personales que, según el vicerrector de la URL, necesitamos una gran variedad de estrategias didácticas y una mayor riqueza metodológica.

3.8.1. Planificación metodológica y evaluación

La planificación de nuevas modalidades de formación que impliquen el trabajo en entornos no presenciales supone un proceso metódico para la programación, la organización y el desarrollo de la acción formativa de manera armónica. Este proceso es, sin duda, mucho más importante en modalidades (parcialmente) virtuales, dado que no hay lugar para la improvisación. Además, muchas acciones docentes se desarrollan de forma asíncrona sin que el profesor esté participando en todo momento, y, por tanto, no puede llevar el control una vez iniciada la actividad. Esto, en opinión de la mayoría de vicerrectores, precisa un claro diseño y una organización precisa que sirva como sistema de navegación tanto para el estudiante como para el profesor. La vicerrectora de la UdL opina que es necesario un replanteamiento a fondo desde los contenidos hasta los propios objetivos o las competencias que se piensan trabajar. Hay universidades, como la UA, que continúan apostando firmemente para que, dentro del diseño metodológico, se reformule igualmente la parte presencial con profesores que sean buenos comunicadores

y que sepan cautivar al alumnado. Los vicerrectores también están de acuerdo en que, además de las clases, las actividades presenciales deben ser programadas y con objetivos concretos, tanto si son tutorías de seguimiento como prácticas de laboratorio o trabajos en grupo. La interrelación y complementariedad entre actividades presenciales y virtuales debe ser uno de los rasgos distintivos del método docente semipresencial.

La mayoría de vicerrectores coinciden en que la modalidad híbrida requiere una metodología docente muy diferenciada y absolutamente explícita, no una simple adaptación de metodologías previas. El hecho de que el aprendizaje híbrido comporte a menudo un mayor número de actividades hace que estas sean susceptibles de ser utilizadas como indicadores del aprendizaje y, por tanto, fácilmente evaluables. Los primeros datos que tienen las universidades (véase apartado 3.3) ponen de manifiesto la disminución del absentismo en las pocas clases presenciales que hay en modalidades semipresenciales. La tutoría, entendida como seguimiento del estudiante, abona el terreno para un mayor control desde la perspectiva de una auténtica evaluación continua.

3.8.2. Impulsando las competencias transversales

Según Condie y Livingston (2007), las nuevas competencias profesionales requeridas en el ámbito empresarial, como las habilidades para negociar, resolver problemas en equipos interdisciplinarios, etc., demandan más exigencia al sistema de educación universitaria en estos aspectos. Muchas empresas se quejan de la escasa importancia que, a menudo, da la universidad a las competencias transversales y la poca formación que muestran muchos egresados en algunas de ellas, como ocurre en la toma de decisiones y la capacidad de gestión (Biosca, 2012). Así, la incorporación de las competencias transversales como referente para formar buenos profesionales en un mercado laboral flexible constituye uno de los retos que afronta la metodología docente semipresencial como alternativa a la formación más tradicional en responsabilidad, autonomía personal y emprendimiento (Cabrera, 2009). De manera indirecta, muchos de los vicerrectores entrevistados intuyen un cambio de paradigma ligado a las competencias y muy relacionado con el aumento del uso intensivo de las TIC. Señalan, además, que los modelos híbridos podrían tener, efectivamente, una incidencia positiva en la promoción de competencias transversales, que a menudo se suelen trabajar insuficiente y desordenadamente en la modalidad presencial.

3.8.3. La importancia metodológica del cambio de rol

El cambio de rol en docentes y estudiantes ha sido reiterado en la mayoría de entrevistas. Muchos vicerrectores sugieren que el propio diseño de los cursos semipresenciales propiciará la participación de los estudiantes en las actividades de aprendizaje en línea, y eso, a la larga, determinará la manera en que se imparten las sesiones en las clases presenciales tradicionales. Para algunas universidades, como la UIC, el cambio metodológico es posterior al cambio de la estructura mental de algunos docentes convencidos de la bondad de asumir el rol de guía del conocimiento. Según el vicerrector de la URL, el profesor ya no será el referente al que el alumno accede para llegar al

conocimiento, sino que el profesor se sitúa en un rol de mediación entre el docente y el estudiante, de manera que el rol del profesor se define hoy en día más por su excelencia en la pregunta que en la respuesta. Como resultado, la clase cambia de un formato expositivo a otro de aprendizaje activo donde destaca la discusión y el debate. Algunos vicerrectores comentan que esta forma de aprendizaje activo colocará a nuestros alumnos en situaciones en las que se les obligue a leer, hablar, escuchar y, en definitiva, a pensar reflexivamente antes que a escribir. El vicerrector de la UPF admite que la aplicación de una serie de métodos docentes que se han ido desarrollando a lo largo de los años permitirá, por ejemplo, un contacto más periódico con los profesores, un desarrollo de redes sociales aplicadas al conocimiento (wikis y demás), así como a una cierta innovación por parte de los estudiantes a la hora de aprender.

3.9. Profesorado

La sociedad cambiante y un mercado de trabajo que demanda más flexibilidad obligan a la universidad a la mejora continua. El motor como pieza básica de este cambio es el profesorado, que tiene la responsabilidad y también la oportunidad constante de experimentar con nuevos enfoques de aprendizaje y nuevos tipos de tecnología educativa. Según Chan *et al.* (2011), si un profesor preocupado por su docencia semipresencial quiere obtener una radiografía bastante precisa de la calidad y efectividad de su trabajo, será necesario que mantenga una actitud reflexiva en torno a la propia docencia; deberá ejercer la autocrítica y disponer de los canales comunicativos para conocer la percepción y opinión del alumno sobre la enseñanza que imparte.

3.9.1. Competencias

Todos los vicerrectores coinciden en que la clave para el éxito del aprendizaje híbrido es el profesorado. Los requisitos en cuanto a competencias, aptitudes y actitudes que debe desarrollar el profesorado en el aprendizaje mixto son muy diversas, pero a la vez, con frecuencia, coincidentes entre las distintas universidades. Roles como los de facilitador, orientador y dinamizador del aprendizaje se repiten con asiduidad en las entrevistas. Cuando se investiga con más detalle sobre qué competencias son necesarias en el profesorado para la semipresencialidad, la lista es más o menos extensa, pero siempre aparecen tres grandes ámbitos de competencias:

- *Competencias cognitivas:*
 - experto en la materia que imparte;
 - diestro en los recursos y fuentes que permitirán al estudiante adquirir las competencias específicas y contextualizar su aprendizaje;
 - instruido en la gestión documental y la gestión avanzada de la información;
 - conocedor de los métodos didácticos para entornos presenciales y virtuales.
- *Competencias (habilidades) comunicativas:*
 - diestro en comunicación propia de entornos virtuales;

- con dominio de la lengua oral y escrita;
- perseverante en la retroalimentación del trabajo del estudiante;
- autoexigente en el cumplimiento de sus compromisos docentes.
- *Competencias (actitudes) afectivas:*
 - empático en la relación personal y pedagógica con el alumnado;
 - respetuoso con la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje;
 - sistemático y con buena capacidad de organización, gestión y percepción de problemáticas o dinámicas de grupo inadecuadas;
 - éticamente comprometido con la tarea formativa.

3.9.2. Relación con los estudiantes

Inicialmente, una de las principales preocupaciones expresadas por los profesores en referencia a la semipresencialidad era que estarían más desconectados de sus alumnos, debido a la disminución en las sesiones presenciales. Como comenta la vicerrectora de la UV, algunos colectivos de profesores muestran cierta reticencia, porque entienden que la docencia no presencial elimina el contacto socrático con el alumno, y ello puede perjudicar la calidad de la docencia. Curiosamente, cuando se pregunta a profesores que han impartido un curso semipresencial, a menudo manifiestan sentirse más vinculados con sus estudiantes y conocerlos mejor. Según Aycock *et al.* (2002), esta interacción aumenta cuando los profesores desarrollan nuevas formas para involucrar a sus estudiantes a través de la creación de comunidades en línea. Al estar los estudiantes más involucrados en su proceso de aprendizaje, esta mayor sensación de interacción se transfiere después a las sesiones presenciales y se visualiza con los debates en clase y en las continuadas consultas y mensajes recibidos a través de correo electrónico.

3.9.3. Formación

Muchas de estas características son innatas en algunos profesores, pero habrá que actualizar estas competencias a través de la propia práctica profesional y los cursos de formación, que se deberían ofrecer desde la propia universidad. Pese a que en nuestra cultura no suele ser prioritario, la enseñanza superior tendría que incluir programas de formación permanente de su profesorado para garantizar el desarrollo profesional a largo plazo. Casi todos los vicerrectores consultados admiten, con mayor o menor reserva, que, desde el punto de vista metodológico, la formación continuada del profesorado sigue siendo una asignatura pendiente, con excepción del curso específico de la UP-VD mencionado anteriormente (véase apartado 3.6.2). Aunque todas las universidades cuentan con programas de formación para su profesorado, la falta de presupuesto suficiente y de incentivos provoca que muchos profesores, por un motivo u otro, admitan poca formación en competencias metodológicas, informáticas, comunicativas e informacionales.

Además de la formación, los vicerrectores subrayan la importancia de la organización de jornadas que promuevan la participación en actividades de intercambio de experiencias educativas con el fin de compartirlas con otros docentes y así generar

buenas prácticas profesionales.

3.9.4. Reconocimiento docente

El reconocimiento por parte de la institución del cómputo de horas de dedicación del profesor dentro de esta modalidad semipresencial es uno de los temas controvertidos. De momento, la mayor parte de las universidades contabilizan de igual manera la presencialidad que otras modalidades, atendiendo a la dificultad de computar la carga de trabajo real. Generalmente, esta carga se valora en función del número de estudiantes, ya que el seguimiento y tutorización de cada estudiante requiere mucho tiempo. También admiten que en los primeros años de implementación de la semipresencialidad se requieren mayores incentivos. Así, el primer año se deben crear los materiales y actividades adaptadas al aprendizaje híbrido, y el segundo curso es muy conveniente realizar la revisión de los mismos. Tras este impulso inicial, como ocurre en la modalidad tradicional, estos mismos recursos y actividades se suelen amortizar durante algunos años. No obstante, se admite que en un futuro serán necesarios procesos consensuados de revisión y reorganización del cómputo de horas de dedicación del profesorado para ajustarse al máximo a la realidad.

3.9.5. Desafíos

Por último, a partir de las entrevistas realizadas, también se pueden identificar los principales retos y desafíos de la enseñanza en la modalidad semipresencial. Básicamente son: el aumento de la carga de trabajo, la falta de apoyo pedagógico para el rediseño hacia la semipresencialidad, la dificultad en la adquisición de habilidades tecnológicas o metodológicas y la inseguridad y los factores de riesgo.

- *Carga de trabajo.* El tiempo para preparar e impartir un curso semipresencial es considerado como el principal desafío para los docentes. Johnson (2002) cuantificó que en la planificación y el desarrollo de un curso semipresencial se tarda de dos a tres veces el tiempo necesario para desarrollar un curso similar en un formato tradicional.
- *Apoyo pedagógico.* Para asegurar una experiencia exitosa de aprendizaje mixto es necesario que la institución apoye real y constantemente el diseño de cursos semipresenciales. Eso incluye la orientación para decidir qué objetivos y competencias del curso se consiguen mejor a través de actividades de aprendizaje en línea; e incluye también fomentar las comunidades de aprendizaje virtuales, facilitar los foros de discusión telemáticos y el asesoramiento en la gestión de los problemas de aprendizaje virtual y de la integración adecuada de estos dos entornos de aprendizaje.
- *Habilidades tecnológicas y metodológicas.* La predisposición del profesorado y su confianza en el uso de las TIC constituyen factores clave, así como el nivel de habilidad necesario que ellos perciben para el uso regular de las mismas. Superar los

propios miedos a la utilización intensiva de las tecnologías, con las que a menudo no se está familiarizado, crea una gran sensación de temor e inquietud. Los programas institucionales de desarrollo profesional por medio de la formación docente solucionan teóricamente el problema; pero, en la práctica, el esfuerzo que representa (sobre todo, en profesores de más edad) formarse en campos muy innovadores y cambiantes desanima a algunos docentes.

- *Inseguridad y factores de riesgo.* Los principales peligros identificados por los profesores que han impartido aprendizaje mixto incluyen el miedo a perder el control sobre el curso, la posible suplantación de identidad en las evaluaciones en línea y una inquietud genérica sobre cómo este tipo de modelo de aprendizaje se adapta a la cultura de una universidad tradicional.

3.10. Alumnado

En el proceso de aprendizaje, el estudiante es el principal actor, así como la pieza clave para determinar el aprovechamiento de una determinada modalidad de estudio. Las actitudes básicas que se presuponen en cualquier modalidad son la motivación intrínseca por las ganas de aprender y la curiosidad por el saber.

3.10.1. Requisitos

Desde la perspectiva de los estudiantes, el principal beneficio de esta modalidad es la flexibilidad, que permite controlar el propio ritmo de estudio y la posibilidad de hacerlo, en parte, desde cualquier ubicación. A la vez, este aprendizaje híbrido proporciona una gama más amplia de opciones de planificación personal del curso, dado que en la presencialidad este se reduce de forma muy notable. Todo ello hace que a un perfil especial de alumnado potencial (con múltiples responsabilidades: trabajo, compromisos familiares, etc.) le sea posible continuar con sus estudios. Hay que tener presente, sin embargo, que el estudiante que desea compatibilizar los estudios de grado con un trabajo a tiempo completo seguramente se verá empujado a una sobrecarga que puede ser insoportable y llevarle al fracaso. Para muchos vicerrectores, la solución adecuada es la correcta dosificación del tiempo a partir de las llamadas «vías lentas».

3.10.2. Retos

De las diversas conversaciones con los vicerrectores, se pudieron identificar los principales retos y desafíos con los que debe enfrentarse un estudiante de modalidad semipresencial:

- *Gestión del tiempo.* La gestión del tiempo es un problema para muchos estudiantes de grado, pero se acrecienta más en aquellos estudiantes que ya están en el mercado de trabajo. El tiempo es uno de los bienes más escasos de que disponemos, y su adecuada gestión es una de las principales preocupaciones para cualquier estudiante adulto que sea consciente de su valor.

- *Responsabilidad por el autoaprendizaje.* Muchos estudiantes noveles que inician sus estudios universitarios y que están lejos de casa por primera vez se encuentran con la dificultad que entraña ser autodisciplinado en un mundo lleno de posibilidades para el ocio. El tan mencionado «aprender a aprender» implica la idea de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje; lo que puede ser muy complicado para los estudiantes acostumbrados a ser alumnos pasivos dentro de un formato de clase tradicional. En etapas iniciales, los estudiantes más jóvenes pueden no estar preparados para el aprendizaje activo autónomo, fundamental en un aprendizaje mixto.
- *Dificultades tecnológicas.* La mayoría de los problemas relacionados con la tecnología que los estudiantes encontrarán en la modalidad semipresencial generalmente suceden en las primeras semanas del semestre. Estos problemas suelen estar más relacionados con la falta de atención en la lectura de las instrucciones dadas para adaptarse al entorno virtual (por ejemplo, la información de inicio de sesión), que con las propias habilidades tecnológicas, que suelen ser suficientes.
- *Exceso de confianza.* Los estudiantes que se inician en aprendizajes híbridos acostumbran a relacionar el menor número de horas presenciales con una disminución de la carga de trabajo. Este hecho, aparte de estar relacionado indirectamente con la correcta gestión del tiempo, tiene connotaciones directas en la evaluación, dado que bastantes estudiantes desprecian la dificultad en la superación de la asignatura hasta que ya es demasiado tarde. Las ventajas de la semipresencialidad son la movilidad y la flexibilidad, pero no lo es el ahorro de esfuerzo. Para los estudiantes que quieren compatibilizar estudios de grado y trabajo laboral (de jornada completa) hay que tener presentes los estudios de vías lentas, donde el ritmo es más pausado y tranquilo (véase 3.10.1). El compromiso y exigencia de los estudios debe ser el mismo, con independencia de la modalidad.

3.10.3. Actitudes, habilidades y valores

Todos los vicerrectores consultados coinciden en que aprender en un espacio virtual compartido es algo relativamente reciente y con pocos estudios que sustenten que sea apto para cualquier estudiante. El hecho de que este entorno de aprendizaje implique mucha más flexibilidad para aprender desde cualquier lugar, en todo momento y al ritmo deseado ha promovido a menudo que sean los estudiantes que están en el mercado laboral, y que desean compatibilizar trabajo y estudios, quienes prefieran el aprendizaje híbrido. Por el contrario, el estudio de los perfiles de estudiantes de primera matrícula que, por ejemplo, hace la UOC demuestra una baja aceptación entre los estudiantes que provienen directamente del bachillerato o de ciclos formativos. Pero más allá de la tipología actual de los estudiantes que cursan algún programa semipresencial, las entrevistas permiten entrever un amplio consenso en la necesidad de una mayor autodisciplina de los alumnos frente a la modalidad convencional (Simon, 2013). Además, el autoaprendizaje que exige el aprendizaje mixto demanda una cierta disciplina autodidacta y madurez personal, características que suelen asociarse con ambientes

formativos de adultos. Este hecho viene avalado por las altas tasas de fracaso y abandono entre los estudiantes jóvenes que provienen del bachillerato y que estudian de manera autodidacta en modalidades no presenciales (Garrison y Vaughan, 2008). Los factores que predisponen a este fracaso entre personas jóvenes son muy diversos, pero destaca una gestión del tiempo poco eficiente y, en definitiva, un objetivo de proyecto de vida aún por definir, que las sucesivas reformas de la transición bachillerato-universidad no han conseguido corregir.

Las habilidades tecnológicas resultan, en opinión de los vicerrectores, secundarias entre las características de perfil requerido a los estudiantes en esta modalidad. Aprender en entornos de red presupone que el estudiante asimilará los conocimientos mejor si está predispuesto a este aprendizaje y suficientemente preparado para aprender.

Aunque es infrecuente en nuestro entorno poder comparar los mismos estudios en dos modalidades diferentes (véase 3.4.3), los primeros resultados indican que el rendimiento académico es más exitoso en el aprendizaje mixto tanto a nivel cuantitativo (número de aprobados) como cualitativo (calificaciones).

Desde una perspectiva más amplia, varios estudios de fuera de nuestro ámbito territorial (Dziuban *et al.*, 2005; Kaleta *et al.*, 2007; Vaughan, 2007; Sonido y Brush, 2008) indican, asimismo, una mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, sobre todo a nivel competencial. En este sentido, la UOC manifiesta que los empresarios que contratan a sus egresados valoran el esfuerzo suplementario que han tenido que hacer los alumnos para seguir metódicamente una modalidad virtual, lo que estimula que se desarrollen competencias actitudinales muy deseables, como la responsabilidad y la persecución de metas concretas.

La mayoría de los vicerrectores admiten que en la modalidad semipresencial los estudiantes deberían tener un tipo de actitudes y valores distintos a los de la modalidad presencial. Los alumnos que trabajan virtualmente necesitan unas competencias transversales informacionales diferentes (básicamente, gestión de la información) y, generalmente, ya adquiridas con anterioridad. Si no las poseen, la propia institución se las debe ofrecer antes de empezar el curso para que no se vean poco capacitados para continuar.

3.10.4. Control de la parte presencial en la semipresencialidad

Sobre la conveniencia o no del control de la asistencia de los estudiantes en las clases presenciales programadas en una modalidad mixta, se presenta una divergencia de opiniones entre los vicerrectores. Encontramos un abanico de posiciones: desde los que creen que la asistencia a las clases presenciales en la semipresencialidad no es una obligación, pero se invita a hacerlo, hasta los que opinan que dependiendo del tipo de asignatura hay momentos con actividades presenciales de asistencia necesariamente obligatoria. Hay asignaturas que solo tienen dos sesiones presenciales obligatorias, y, por lo tanto, son casi una modalidad en línea. También se debate si es adecuado concentrar la presencialidad de manera intensiva en semanas enteras, en uno o dos días a la semana o, incluso, en el fin de semana. En los extremos nos encontramos con vicerrectores muy

partidarios de hacer un control exhaustivo de asistencia obligatoria en las pocas clases presenciales (mucho más manifiesto en las universidades privadas), mientras que otros, como la UdA, dan total libertad a sus estudiantes para que hagan lo que más les convenga, hasta el punto de que se pueden presentar a los exámenes finales sin haber ido a ninguna clase presencial. En términos generales, se recomienda exigir presencialidad cuando sea estrictamente necesaria la presencia física del alumno para poder verificar la adquisición de algunas competencias, como podría ser en las prácticas clínicas, de laboratorio o de campo y, obviamente, para las evaluaciones de validación de conocimientos. Y siempre a criterio y consideración del profesor.

En las encuestas de satisfacción, el alumno identifica como elemento más importante el hecho de sentirse bien atendido por el profesorado, con independencia de la modalidad. Por último, según los vicerrectores, el grado de aceptación o satisfacción que explicitan los estudiantes respecto a esta modalidad es igual o superior a la de otras modalidades.

14. *European credit transfer and accumulation system* (ECTS); en castellano, Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos, utilizado por las universidades europeas para cuantificar el trabajo relativo al estudiante.

15. La Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU Cataluña) es el principal instrumento para la promoción y la evaluación de la calidad en el sistema universitario catalán.

16. Guía de estudios de la *Xarxa Vives*: <<http://www.vives.org/ca/serveis/formacio/guia-de-graus-i-postgraus/>>.

17. El grado de *bàtxelor*, en catalán original, es la denominación del título a que conduce el primer ciclo de enseñanza universitaria en la legislación universitaria andorrana.

18. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en la legislación española.

19. Vicerrectorado de Política Docente (2008). *La docencia semipresencial en la Universidad de Barcelona*. Publicaciones y ediciones de la UB. Disponible en <<http://www.publicacions.ub.edu/hojear.aspx?fitxero=06991.pdf>>.

20. Más información en: <<http://ujiapps.uji.es/institucional/estrategia/plans/modeleducatiu/>>.

21. Más información en: <<http://www.vives.org/ca/serveis/forum-vives-jornades-universitaries/jornada-la-semipresencialitat-en-el-context-de-la-xarxa-vives-situacio-actual-i-reptes-de-futur/>>.

22. Más información en: <<https://www.edx.org/>>.

23. Más información en: <<https://www.udacity.com/>>.

24. Véase: <http://www.salleurl.edu/semipresencial/temp/programa_estudis_semipresencials_2011-2012.pdf>.

25. Véase: <<http://www.uab.es/servlet/Satellite/els-estudis/cursos-semipresencials/oferta-de-cursos/analisi-d-estats-financers-1190098752386.html>>.

26. Véase: <<http://www.ub.edu/biblio/grau-dinformacio-i-documentacio/semipresencial.html>>.

27. Jornada de debate sobre la semipresencialidad en la Facultad de Derecho 17 de enero de 2013: <http://www.ub.edu/dret/serveis/docs_mid/conclusions_sessio_%20debat_%20discussi%C3%B3%20_geo_15_4>

28. Véase nota 26.

29. Grupo de nueve universidades españolas que tienen el objetivo común de promover la colaboración interna dentro del mismo, tanto en lo que respecta a las actividades docentes e investigadoras como a las de gestión y servicios.

30. Siglas del Consorci de Biblioteques Universitàries de Catalunya que tiene por misión la mejora en los servicios bibliotecarios a través de la cooperación entre universidades. Entre miembros y asociados abarca buena parte de las universidades de la Xarxa Vives.

31. El término inglés *outsourcing* se utiliza mucho en el mercado y es bastante parecido al concepto de *subcontratación*. Básicamente consiste en movilizar recursos hacia una empresa externa a través de un contrato que una organización realiza a otra para que esta lleve a cabo determinadas tareas que, originalmente, estaban en

manos de la primera.

32. <<http://www.uda.ad/index.php/ca/estudis-virtuals/doble-titulacio-uda-uoc.html>>.

33. El Informe Universidad 2000 –conocido como informe Bricall, porque fue coordinado por el profesor Josep Maria Bricall, exrector de la Universidad de Barcelona– es un documento con más de 500 páginas donde se describen el diseño y ejecución de políticas públicas para la educación superior en España.

34. Más información en: <<https://polimedia.upv.es/catalogo/>>.

35. CEDRO es el acrónimo del Centro Español de Derechos Reprográficos que defiende los derechos de los autores asociados

36. Véase: <<http://www.bib.ub.edu/serveis/odc/acces-obert-a-la-ub/guia-sobre-lacces-obert/>>.

37. Siglas de *return on investment*.

Capítulo 4.

El futuro de la semipresencialidad

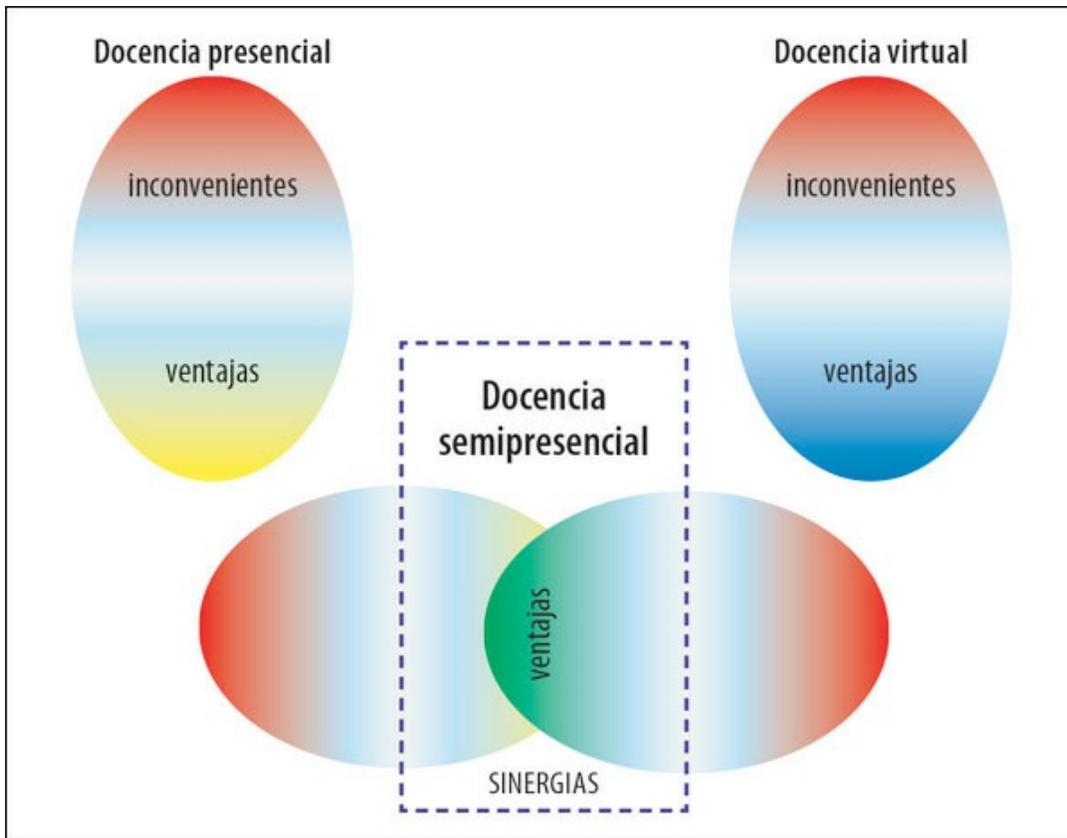
La preparación y redacción de los apartados anteriores ha conllevado una inmersión bibliográfica intensa más allá de nuestro entorno en cuanto a la actualidad referente a la docencia semipresencial. A continuación resumimos los problemas y retos identificados, así como las tendencias de futuro que se dibujan; consideramos que pueden ser relevantes en el diseño de políticas de implantación de docencia semipresencial.

4.1. Problemas y retos inmediatos

Vivimos un momento en que las innovaciones tecnológicas se suceden a una velocidad tan vertiginosa que es difícil asimilarlas para aplicarlas. Los gestores universitarios tienen que asumir que la aparición de nuevos retos formativos, y el buen uso de las tecnologías amplía el abanico de posibles soluciones a algunos procesos de enseñanza-aprendizaje no siempre bien resueltos.

En la obra enciclopédica de Bonk y Graham (2006), diferentes expertos coinciden en que, en el futuro, lo importante de los sistemas de aprendizaje será la forma en que se mezclarán las distintas modalidades. La cuestión de cómo compaginar las dos modalidades (virtual y presencial) es un problema clave y constituye el principal reto inmediato. Las perspectivas globales y específicas de ejemplos de experiencias en docencia semipresencial de diferentes universidades pueden ser un buen punto de partida en la comprensión de las opciones para afrontar los retos de diseño instruccional en contextos variados que conllevan la implementación de la docencia semipresencial. El bagaje de experiencias a nivel mundial ya es suficientemente amplio para apuntar fortalezas y debilidades evidentes de cada uno de los entornos virtual y presencial, y así encontrar fórmulas equilibradas para poder tomar las decisiones más apropiadas (Martyn, 2003). En la tabla 5 se pueden comparar las fortalezas y debilidades de la docencia semipresencial; y en la figura 5, de forma gráfica y simplificada, los retos para el aprovechamiento de las ventajas de cada modalidad.

Figura 5. El desafío de encontrar la mejor combinación que aproveche los puntos fuertes y las ventajas de cada modalidad y evitar los puntos débiles y los inconvenientes



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Fortalezas y debilidades en entornos presenciales o virtuales en una actividad de debate

	FORTALEZAS	DEBILIDADES
ENTORNO PRESENCIAL	<p>Interacción. Los entornos presenciales ayudan a desarrollar más vínculos sociales y a establecer relaciones de confianza.</p> <p>Espontaneidad. Permite aportar respuestas rápidas con asociación de ideas y descubrimientos casuales.</p>	<p>Participación. No siempre todo el mundo contribuye y se implica con la misma intensidad, dado que depende de la personalidad de cada uno.</p> <p>Flexibilidad. El tiempo es limitado, y a veces no se llega a profundizar o concretar un análisis final.</p>
ENTORNO VIRTUAL	<p>Flexibilidad. Los estudiantes pueden contribuir a la discusión en el momento y lugar que sea más conveniente para ellos.</p> <p>Participación. Todos los estudiantes pueden participar, y a menudo el carácter personal no es tan determinante.</p> <p>Profundidad de la reflexión. Los alumnos tienen más tiempo para ser más reflexivos razonando y construyendo un buen argumentario.</p>	<p>Espontaneidad. No se promueven respuestas rápidas naturales y a menudo se crean demasiados hilos de debate paralelos.</p> <p>Procrastinación. Puede haber una tendencia a la postergación y dilación de las respuestas en el tiempo.</p> <p>Interacción. El entorno del debate se considera que es demasiado impersonal y que la satisfacción final es menor.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Algunos vicerrectores opinan que la confrontación de ideas y el espíritu crítico en la interacción entre los estudiantes es uno de los puntos de coincidencia que hay que potenciar con independencia de la modalidad. Este es un buen indicio de cómo, con frecuencia, se constata que todavía no existe suficiente cultura universitaria para abandonar las clases magistrales transmisivas y apostar decididamente por lo que

actualmente se conoce como *flipped classroom*.³⁸ En general, se presenta el objetivo de establecer un debate en clase para que los estudiantes aprendan a argumentar y construir colaborativamente un relato comprensivo del tema de discusión. Por ejemplo, si nos centramos en una actividad de aprendizaje simple como puede ser un «foro de discusión», podemos ilustrar y comprender cuáles son los puntos fuertes y débiles de cada ambiente de aprendizaje tal y como se indica en la tabla 5.

4.2. Tendencias de futuro

Como se ha dicho, hay que considerar que la semipresencialidad es una modalidad aún incipiente y que hoy en día funciona principalmente como un complemento o ampliación de la modalidad presencial. La literatura indica que tiene buena acogida en grandes corporaciones con necesidad de capacitar y formar a sus empleados, pero estos rechazan frontalmente hacer cursos totalmente virtuales. Poder ofrecer sesiones magistrales de expertos invitados y, al mismo tiempo, aportar recursos de seguimiento dentro de una comunidad de práctica, suele ser una fórmula con buenos resultados en la formación empresarial (Brooks, 2010). En el análisis de las tendencias de futuro de las tecnologías digitales en educación superior merece la pena seguir los New Media Consortium Horizon Report.³⁹

Las tendencias en docencia semipresencial que se adivinan en la bibliografía y que también se apuntaban en muchas de las entrevistas realizadas, las hemos sintetizado en cinco grupos no excluyentes, que posiblemente tendrán un fuerte impacto en la creación de nuevos ambientes de aprendizaje en los años venideros.

4.2.1. Aprendizaje móvil y ubicuo

Es fácil predecir que la docencia semipresencial implicará cada vez más dispositivos portátiles –especialmente teléfonos móviles inteligentes y tabletas PDA–;⁴⁰ así, se podrá acceder a la formación que se necesita casi instantáneamente. Además, se facilitan y multiplican de manera extraordinaria las posibilidades de socializar este aprendizaje. Actualmente ya existen varios aplicativos –llamados genéricamente Apps–⁴¹ que permiten la integración sistemática de los dispositivos móviles en los cursos y otros servicios de apoyo académico para facilitar los resultados del aprendizaje y la comunicación con los estudiantes y entre los mismos. Cabe decir que en un futuro próximo es posible que estas tecnologías permitan que el aprendizaje sea más fácilmente accesible para un mayor número de personas, creando así más oportunidades para el aprendizaje permanente (Keegan, 2002). Últimamente, algunos autores, como Quinn (2011), predicen que el aprendizaje móvil será una revolución en la educación superior y que la próxima generación será la del «aprendizaje ubicuo».

4.2.2. Personalización

Dada esta mayor movilidad, el aprendizaje será cada vez más individualizado, visual y

práctico. Tal predicción se refuerza por el hecho de que el aprendizaje con tecnologías permite una mayor variedad de estilos de aprendizaje; o sea, caben las diferencias individuales en la manera de aprender. La combinación de varias tipologías de entrega de contenidos, métodos didácticos y situaciones de aprendizaje permite una mejor adaptación al estudiante. Los llamados «entornos personales de aprendizaje» –más conocidos como PLE⁴² son un reflejo de esta personalización en cuanto a las herramientas y servicios en ambientes de aprendizaje abiertos e informales, pero pueden ser claves próximamente en contextos de aprendizaje mixtos (Johnson *et al.*, 2006). La tendencia es avanzar hacia estos PLE como «paisajes de aprendizaje» (a veces denominados «ecología del aprendizaje») para favorecer un proceso de enseñanza-aprendizaje eficiente desde la perspectiva de la manera de aprender de cada uno.

4.2.3. Realidad aumentada y aprendizaje inmersivo

Relacionado con la individualización del aprendizaje, nos encontramos con interfaces de usuario más intuitivas y adaptadas a los requisitos de cada alumno para reforzar una mayor autonomía de su aprendizaje. Los nuevos espacios inmersivos 3D proporcionan escenarios donde el énfasis se pone en la secuenciación de las experiencias visuales de aprendizaje y la metarreflexión. Los entornos hiperrealistas simulados (muy conocidos y utilizados en educación médica o en formación de pilotos de vuelo) son muy caros y requieren notables recursos para producir actividades de aprendizaje adecuadas, por lo que su uso ha sido limitado (Herrington *et al.*, 2007). Últimamente se ha extendido, sin embargo, el concepto de «realidad aumentada», o AR,⁴³ que permite a una persona ver uno o más objetos 3D virtuales en el entorno natural real. Estos objetos virtuales son fijos o manipulados y se pueden ver tanto en una pantalla de ordenador como en un teléfono móvil; así, están al alcance de todos los usuarios. En entornos de AR, los estudiantes adoptan un método interactivo natural y pueden disfrutar de experiencias similares a los entornos reales, con la ventaja de que algunos de los objetos interpuestos son inaccesibles en la vida real debido a limitaciones de gasto o de seguridad. Esta tecnología puede permitir en un futuro dar salida, en algunos casos, a uno de los grandes hándicaps de la docencia semipresencial, como por ejemplo, las prácticas de laboratorio.

4.2.4. Aprendizaje «a medida»

En las últimas décadas se ha dado un crecimiento sin precedentes en la gestión y formación de profesionales, a menudo al margen de las instituciones de educación superior. Las empresas innovadoras de formación empresarial proporcionan cada vez más una formación donde el aprendizaje se facilita en el momento en que se crea una necesidad formativa. Y ello a modo de rápidas «píldoras de conocimiento», que tienen como objetivo dar respuesta a las insuficiencias formativas. Otra cosa es el nivel de corrección metodológica, el resultado formativo y la calidad de estas empresas de formación profesional, así como la adecuación conceptual de esa formación en extremo fragmentada.

Por su carácter flexible, la semipresencialidad permite avances notables en estudios de

casos, escenarios complejos, simulaciones y aprendizaje basado en problemas que, a su vez, fomentan la formación en experiencias del mundo real para complementar, ampliar, mejorar y reemplazar el aprendizaje formal universitario. Esto es muy evidente actualmente en el entorno de formación corporativa, y está empezando a trasladarse a algunos centros universitarios americanos (Holt *et al.*, 2012). Todo esto implica que el aprendizaje formal se vaya poco a poco desdibujando y se vea empujado a una mayor flexibilización de contenidos que cada vez más se establecerán en función de intereses personales de índole profesional. De manera ideal, los estudiantes podrán crear itinerarios a su medida que los llevarán a diseñar y construir su propia formación (Jung y Latch, 2011). Se prevé que la temporalización de los cursos y la programación dentro del calendario del tiempo de aprendizaje en las modalidades híbridas sea cada vez menos predeterminable (Hsu y Hamilton, 2010).

4.2.5. Nuevos roles docentes

El papel del profesor o instructor seguirá cambiando, forzado por estos entornos flexibles y ricos de aprendizaje en línea. La docencia semipresencial no solo implica la necesidad de planificación docente en la enseñanza híbrida, sino también nuevos roles como los de *coaching*⁴⁴ y *mentoring*.⁴⁵ Los estudiantes de cursos profesionalizadores suelen reclamar nuevas competencias como la gestión del talento, el desarrollo del liderazgo y la autoeficacia, que pueden ser ofrecidos por estos *coaching/mentoring* (Rhodes y Fletcher, 2013). La docencia semipresencial es un entorno complejo, cambiante y multifacético en comparación con la modalidad virtual o la modalidad presencial. Por ejemplo, los instructores semipresenciales deben saber cuándo adoptar un rol más activo de asesoramiento o, por el contrario, mantenerse al margen para que los estudiantes investiguen y exploren sus propios intereses (véanse los apartados 3.8.3 y 3.9.1).

4.3. Epílogo: algunas consideraciones finales

El establecimiento de políticas estratégicas, en cuanto a nuevas modalidades de formación, no ha sido habitual en la mayoría de las universidades de nuestro entorno en esta última década. Más tangibles son las estrategias relacionadas con las plataformas virtuales en el uso docente institucionalizado de las TIC en todos los ámbitos: investigación, docencia, administración e, incluso, transferencia.

Las apuestas estratégicas sobre semipresencialidad en la Xarxa Vives se dan sobre todo en las universidades privadas. En las públicas se aprecia una cierta atonía institucional, quizás debida a la rigidez estructural de la universidad pública más que a la resistencia del profesorado. En este sentido, el desarrollo de estrategias que conducen al impulso de la semipresencialidad pasa necesariamente por impulsar propuestas que faciliten la flexibilización de la estructura académica.

En la modalidad de aprendizaje virtual, muchas universidades crearon fundaciones o centros adscritos dependientes de la universidad. Esos espacios tenían el objetivo de convertirse en un campo de pruebas donde poder llevar a cabo diferentes innovaciones

que podían revertir, con posterioridad, en la dinámica docente de cada universidad. Un número considerable de universidades sitúan la formación continua en estas fundaciones; muchas de ellas apuestan también por que las nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje con un alto componente tecnológico queden separadas de la estructura principal de la universidad.

Por otra parte, también constatamos que los elementos propios de la sociedad de la información (flexibilidad, formación a lo largo de la vida, accesibilidad a la información, etc.) actúan como fuertes impulsores externos para llevar las universidades hacia nuevas modalidades formativas. Las concreciones de las demandas sociales vienen marcadas, en primer lugar, por las necesidades de los usuarios, pero también, y de manera especial, por la plasmación de políticas públicas por parte de la Unión Europea y, en menor medida, por los órganos de gobierno (estatales, de comunidades autónomas o de departamentos). Los contratos programa y sus indicadores específicos en el uso de las TIC cumplen, en este sentido, un papel determinante en la introducción en la universidad de planificaciones estratégicas con un uso intensivo de estas tecnologías con finalidad docente.

Desde el punto de vista de la estructura de la universidad, implementar la semipresencialidad implica la necesidad de generar materiales didácticos multimedia o de administración de entornos virtuales, o de apoyo al profesorado en el uso de las TIC en la docencia. Todo eso deberá conducir a la creación de unidades estructurales, específicas, multidisciplinares y formadas por profesionales con perfiles diversos. Una relación más estrecha entre el personal vinculado de una u otra manera a la docencia, definiendo claramente los roles de cada uno, garantiza el éxito de la implantación de la semipresencialidad.

Como factor determinante, se observa un perfil de vicerrectores altamente motivados en los procesos estratégicos de formación del profesorado en el uso de las TIC. Este hecho podría convertirse a medio plazo en el contrapeso a las resistencias en el estamento docente y ayudar a la implementación más extensiva de la docencia semipresencial. Porque son cada vez más las universidades que apuestan también por políticas de innovación docente relacionadas con nuevas metodologías tecnológicas como apoyo a la innovación. La planificación de un alto número de cursos de formación sobre enfoques metodológicos en uso intensivo de las TIC servirá, en último término, para generar masa crítica innovadora entre el profesorado.

En la actualidad, todas las universidades analizadas disponen de una buena infraestructura tecnológica, fruto de las inversiones realizadas en los últimos años, para dar una amplia cobertura a cursos o enseñanzas en modalidad semipresencial. Ahora bien, como resultado de una insuficiente planificación en la política de adquisiciones, hoy están surgiendo problemas en el mantenimiento y la obsolescencia de los equipos informáticos a menudo ligados a políticas de *renting*.

En relación con las plataformas docentes (entornos virtuales de aprendizaje), se detecta una clara tendencia a la unificación por parte de todas las instituciones en el entorno del gestor de contenidos de Moodle. Esto responde a la preocupación por la utilización de

plataformas de software libre, por la interoperabilidad futura y por la escalabilidad de los servicios a través de webs para toda la comunidad educativa. A pesar de todo, se constata una elevada preocupación por la rápida obsolescencia de las versiones y constantes actualizaciones del software de código abierto.

La nueva coyuntura económica de reducción drástica del gasto está conduciendo a muchas universidades al establecimiento de procesos de gestión para el uso, mantenimiento y sustitución de grandes infraestructuras tecnológicas que den servicio al conjunto de campus o, incluso, a una mancomunidad de universidades. Así, hay la voluntad de introducir políticas que tiendan a facilitar la accesibilidad, la conectividad y la portabilidad, y que no se centren solo en la infraestructura física, sino también en dar servicio a la comunidad de usuarios. La apuesta por desarrollar redes wi-fi de alta disponibilidad en clase va en la dirección de empujar a los estudiantes a que lleven sus propios equipos en detrimento de las aulas de informática, que tienen un alto coste. Finalmente, cada vez más los docentes usan dispositivos portables (móviles, tabletas, etc.), y algunas universidades se plantean llegar a acuerdos con grandes empresas de telefonía móvil para cubrir la alta demanda de datos que se espera, dada la alta capacidad de que disponen estas multinacionales.

El liderazgo se muestra como condición necesaria para cualquier acción estratégica y de gestión del cambio, y más si tenemos en cuenta que el uso de las TIC representa uno de los vectores de cambio más relevantes en las universidades. Se observa, en este sentido, que la mayoría de vicerrectores entrevistados creen en la bondad de la modalidad híbrida y promueven, en la medida de sus posibilidades, espacios de trabajo o de reflexión para su implementación futura.

Por último, cabe destacar que los nuevos paradigmas en la cultura institucional universitaria evidencian un cambio de orientación que se focaliza en el proceso y en los resultados de aprendizaje esperados. Se está pasando de una observación de la dinámica interna del profesorado –«qué debo enseñar»– a una observación constante de las necesidades de los usuarios –«qué tienen que aprender»– y de la sociedad en general. Esto conduce a una cultura de servicio a la comunidad, cada vez más establecida en las universidades modernas como las nuestras.

³⁸. *Flipped classroom, flip teaching* o, en castellano, clase o enseñanza «inversa», es un subtipo de semipresencialidad que promueve el uso de la tecnología fuera del aula para dedicar más tiempo a interactuar en el aula con los estudiantes en lugar de dar una clase expositiva.

³⁹. Disponibles en: <<http://www.nmc.org/horizon-project/horizon-reports/horizon-report-higher-ed-edition>>.

⁴⁰. Los teléfonos móviles inteligentes o *smartphones* hacen referencia a los aparatos conectados a Internet y con capacidad de usarse como un ordenador de bolsillo. Los PDA (siglas de *personal digital assistant*) son pequeños ordenadores que en sus orígenes se utilizaban como agendas de bolsillo.

⁴¹. Apps (del inglés *application*) son aquellas aplicaciones informáticas usadas habitualmente para teléfonos inteligentes y tabletas móviles.

⁴². PLE (siglas de *personal learning environment*) son entornos donde se agrupan varios servicios escogidos por la propia persona y que le ayudan a gestionar su propio aprendizaje.

⁴³. AR (siglas de *augmented reality*) es la combinación de elementos virtuales en entorno físico del mundo real para la creación de una realidad mixta en tiempo real.

44. Anglicismo que proviene del verbo inglés *to coach*, («entrenar») y que consiste en dirigir, instruir y entrenar a una persona con el objetivo de alcanzar alguna meta concreta o de desarrollar habilidades específicas.

45. Anglicismo que proviene del personaje de Mentor en *La Odisea*, de Homero, y que implica una relación de desarrollo personal en la que una persona más experimentada o con más conocimiento ayuda a un discípulo o aprendiz menos experimentado.

Bibliografía

- Adell, J.; Castañeda, L. (2012). «Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?» En Hernández, J.; Pennesi, M.; Sobrino, D.; Vázquez, A. (coord.). *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-32). Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.
- Allen, I.; Seaman, J.; Garrett, R. (2007). *Blending in. The Extent and Promise of Blending Learning in the United States*. Proceedings of The Sloan Consortium.
- Ally, M.; Anderson, T.; Elloumi, F. (2004). «Foundations of Educational Theory for Online Learning». *Theory and Practice of Online learning*. Athabasca, Canada: Athabasca University.
- Argudo, S.; Sulé, A.; Franganillo, J.; Mañà, T.; Rubió, A. (2012). «Introducción de la semipresencialidad en el grado de Información y Documentación: evolucionando con la sociedad». En *Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. <<http://franganillo.es/semipresencialidad.pdf>>, consultado en junio de 2013.
- Aycock, A.; Garnham, C.; Kaleta, R. (2002). «Lessons learned from the hybrid course project». *Teaching with technology today*, 8 (6): 9-21.
- Bartolomé, A. (2004). «Blended learning: conceptos básicos». *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 23: 7-20.
- (2008). «Entornos de aprendizaje mixto en educación superior». *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 11 (1): 15-51.
- Bates, T. (2000). *Managing technological change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bates, A.; Sangrà, A. (2012). *La gestión de la tecnología en la educación superior*. Barcelona: Octaedro, ICE-UB.
- Bartley, S.; Golek, J. (2004). «Evaluating the cost effectiveness of online and face-to-face instruction». *Educational Technology & Society*, 7 (4): 167–175.
- Biosca, C. (2012). *Treballar després de la universitat 2011: la qualitat de l'ocupació de la població graduada*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. <http://www.aqu.cat/doc/doc_15646925_1.pdf>, consultado en junio de 2013.
- Bliuc, A.; Goodyear, P.; Ellis, R. (2007). «Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education». *The Internet and Higher Education*, 10 (4): 231-244.
- Boixareu, R.; Garcia, L.; Ros, L. (2007). «La docència en règim de semipresencialitat, una provocació per al s. XXI». *Ars Brevis: anuario de la Càtedra Ramon Llull Blanquerna*, 13: 11-26. <<http://www.raco.cat/index.php/arsbrevis/article/viewFile/104356/130626>>, consultado

- en junio de 2013.
- Bonk, C.; Graham, C. (2012). *The Handbook of Blended Learning: Global perspectives, local designs*. Pfeiffer.
- Brew, L. (2008). «The role of student feedback in evaluation and revising a blended learning course». *The Internet and Higher Education*, 11: 98–105.
- Bricall, J. (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: CRUE. <<http://www.crue.upm.es>>, consultado en junio de 2013.
- Brooks, C. (2010). «Toward ‘hybridised’ faculty development for the twenty-first century: blending online communities of practice and face-to-face meetings in instructional and professional support programmes». *Innovations in Education and Teaching International*, 47 (3): 261-270.
- Cabrera, N. (2009). *Las repercusiones de la educación superior, virtual y a distancia desde la perspectiva de los graduados. El caso de la UOC*. Tesis doctoral inédita. Barcelona.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red*, 1. <http://200.51.229.10/capacitacion/pluginfile.php/3797/mod_resource/content/0/Castells> consultado en junio de 2013.
- (2002). *La galaxia internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Madrid: Debolsillo.
- Chan, P.; Wilkinson, J.; Graham, C.; Skeen, J. (2011). «Blended learning: Transforming teacher roles in 21st Century education». En *World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, 2011 (1): 1089-1096.
- Cohen, A.; Nachmias, R. (2006). «A quantitative cost effectiveness model for academic instruction». *The Internet and Higher Education*, 9: 81-90.
- Cohen, A.; Nachmias, R. (2009). «Implementing a cost effectiveness analyser for websupported academic instruction: A campus wide analysis». *European Journal of Open, Distance and E-Learning (EURODL)*, pp. 1-14.
- Cormode, G.; Krishnamurthy, B. (2008). «Key differences between Web 1.0 and Web 2.0». *First Monday*, 13 (6). <<http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/2125/1972>>, consultado en junio de 2013.
- Condi, R.; Livingston, K. (2007). «Blending online learning with traditional approaches: changing practices». *British Journal of Educational Technology*, 38 (2): 337–348.
- Derntl, M.; Motschnig-Pitrik, R. (2005). «The role of structure, patterns, and people in blended learning». *The Internet and Higher Education*, 8 (2): 111-130.
- Drever, E. (1995). *Using Semi-Structured Interviews in Small-Scale Research. A Teacher's Guide*.
- Dziuban, C.; Hartman, J.; Juge, F.; Moskal, P.; Sorg, S. (2005). «Blended learning: Online learning enters the mainstream». En Bonk, C.; Graham, C. (eds.). *Handbook of Blended Learning Environment*. Pfeiffer Publications.
- Fearon, C.; Starr, S.; McLaughlin, H. (2012). «Blended learning in higher education

- (HE): conceptualising key strategic issues within a business school». *Development and Learning in Organizations*, 26 (2): 19-22.
- Flores, Ò. (2011). *Planificació de la docència y semipresencialitat: reproduïm el model formatiu presencial quan planifiquem assignatures semipresencials? Uninvest II*. Universidad de Gerona. <<http://hdl.handle.net/10256/3604>>, consultado en junio de 2013.
- Galán-Mañas, A.; Hurtado Albir, A. (2010). «Blended learning in translator training. Methodology and results of an empíric validation». *The Interpreter and Translator Trainer*, 4 (2): 197-231. <http://www.uab.cat/PDF/PDF_1329463008965_es.pdf>, consultado en junio de 2013.
- Garrison, D.; Kanuka, H. (2004). «Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education». *The Internet and Higher Education*, 7 (2): 95-105.
- Garrison, D.; Vaughan, N. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Georgina, D.; Olson, M. (2008). «Integration of technology in higher education: A review of faculty self-perceptions». *The Internet and Higher Education*, 11(1): 1-8.
- Graham, C. (2006). «Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions». En Bonk, C.; Graham, C. (eds.). *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- Graham, C.; Woodfield, W.; Harrison, J. (2012). «A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education». *The Internet and Higher Education*.
- Harris, P.; Connolly, J.; Feeney, L. (2009). «Blended learning: overview and recommendations for successful implementation». *Industrial and Commercial training*, 41(3): 155-163.
- Herrington, J.; Reeves, T.; Oliver, R. (2007). «Immersive Learning Technologies: Realism and Online Authentic Learning». *Journal of Computing in Higher Education*, 19 (1): 80-99.
- Hoic-Bozic, N.; Mornar, V.; Boticki, I. (2009). «A blended learning approach to course design and implementation. *Education, IEEE Transactions On*, 52 (1): 19-30.
- Holt, D.; Segrave, S.; Cybulski, J. (2012). «E-Simulations for educating the professions in blended learning environments». *Professional education using e-simulations: benefits of blended learning design*, 1-23.
- Hsu, J.; Hamilton, K. (2010). «Facilitating adult learner persistence through innovative scheduling and teaching methods». *International Journal of Management in Education*, 4 (4): 407-424.
- Johnson, J. (2002). «Reflections on teaching a large enrollment course using a hybrid format». *Teaching with Technology Today*, 8 (6): 4.
- Johnson, M.; Liber, O.; Wilson, S.; Sharples, P.; Milligan, C.; Beauvoir, P. (2006). *Mapping the future: The PLE reference model and emerging technology*. <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.99.3724&rep=rep1&type=pdf#page=191>>, consultado en junio de 2013.

- Joutsenvirta, T.; Myyry, L. (2010). *Blended Learning in Finland*. Faculty of Social Sciences at the University of Helsinki.
- Jung, I.; Latchem, C. (2011). «A model for e-education: Extended teaching spaces and extended learning spaces». *British Journal of Educational Technology*, 42 (1): 6-18.
- Kaleta, R.; Skibba, K.; Joosten, T. (2007). «Discovering, designing, and delivering hybrid courses». En Picciano, A.; Dzuiban, C. (eds.). *Blended Learning: Research Perspectives* (pp.111-143). Needham, MA: The Sloan Consortium.
- Kaya, Z. (2002). *Distance Education*. Ankara: PegemA.
- Keegan, D. (2002). *The future of learning: From elearning to mlearning*. Hagen, Germany: Fern University Institute for Research into Distance Education. <http://pubhealth.spb.ru/Handheld/mlearn_web.pdf> 12/04/2013, consultado en junio de 2013.
- Kitchenham, A. (ed.). (2011). *Blended learning across disciplines: models for implementation*. Information Science Reference.
- Köse, U. (2010). «A blended learning model supported with Web 2.0 technologies». *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 2: 2794-2802.
- Ladyshevsky, R.; Taplin, R. (2013). «Factors influencing mode of study preferences in post-graduate business students». *The International Journal of Management Education*, 11(1), 34-43.
- Leiner, B.; Cerf, V.; Clark, D.; Kahn, R.; Kleinrock, L.; Lynch, D.; Wolff, S. (2009). «A brief history of the Internet». *ACM SIGCOMM Computer Communication Review*, 39 (5): 22-31. <<http://www.sigcomm.org/ccr/papers/2009/October/1629607.1629613>>, consultado en junio de 2013.
- Levin, T.; Wadmany, R. (2008). «Teachers' views on factors affecting effective integration of information technology in the classroom: Developmental scenery». *Journal of Technology and Teacher Education*, 16 (2): 233-263.
- Littlejohn, A.; Pegler, C. (2007). *Preparing for blended e-learning*. London: Routledge.
- Marçal, J.; Caetano, A. (2010). «Corporate blended learning in Portugal: Current status and future directions». *Dimension*, 57 (10.5): 5-3.
- Martyn, M. (2003). «The hybrid online model: Good practice». *Educause Quarterly*, 26 (1): 18-23.
- Meyer, K. (2012). «The influence of online teaching on faculty productivity». *Innovative Higher Education*, 37 (1), 37-52.
- Monteiro, A.; Leite, C.; Lima, L. (2013). «Quality of blended learning within the scope of the Bologna process». *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12 (1): 108-118.
- Morueta, R.; Gómez, J.; Gómez, Á.(2012). «B-Learning at Universities in Andalusia (Spain): From Traditional to Student-Centred Learning». *International Journal of Technology and Human Interaction (IJTHI)*, 8 (2): 56-76.
- Moskal, P.; Dziuban, C.; Hartman, J. (2012). «Blended learning: A dangerous idea?». *The Internet and Higher Education*, 18: 15-23.
- Owston, R. (2013). «Blended Learning Policy and Implementation: Introduction to the

- Special Issue». *The Internet and Higher Education*, 18: 1-3.
- Peiró, P.; Romano, A.; Cornet, A.; Pérez-Rodríguez, A. (2005). «Anàlisi de l'impacte de la implementació de la metodologia docent semipresencial en l'assignatura d'Electrònica Física de l'ensenyament de Física». *Butlletí LaRecerca*, 1-2; <<http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/peiro.pdf>>, consultado en junio de 2013.
- Quinn, C. (2011). *The mobile academy: mLearning for higher education*. Jossey-Bass.
- Redecker, C.; Ala-Mutka, K.; Bacigalupo, M.; Ferrari, A.; Punie, Y. (2009). «Learning 2.0: The Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe». *Final Reports*, European Commission.
- Rhodes, C.; Fletcher, S. (2013). «Coaching and mentoring for self-efficacious leadership in schools». *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2 (1): 47-63.
- Rosenbaum, P. (2012). *E-Learning. A study of students' attitudes and learning outcome when using blended learning with integration of multimedia instructions*. University of Bergen.
- Siemens, G. (2004). «Connectivism». <<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>>, consultado en junio de 2013.
- (2005). «Connectivism: A learning theory for the digital age». *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2 (1): 3-10.
- Simon, J. (coord.) (2013). «Informe final y conclusiones del taller sobre semipresencialidad». *FEM, Revista de la Fundació Educació Mèdica*, 16 (1): S55. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43352/11/7a_trobada_professorat_CCSS>, consultado en junio de 2013.
- So, H.; Brush, T. A. (2008). «Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors». *Computers & Education*, 51 (1): 318-336.
- Taplin, R.; Kerr, R.; Brown, A. (2013). «Who Pays for Blended Learning? A Cost-Benefit Analysis». *The Internet and Higher Education*, 18: 61-68.
- The European Higher Education Area (1999). «Declaració de Bolonya. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999». <http://www.gencat.cat/diue/doc/doc_15759149_1.pdf>, consultado en junio de 2013.
- Turull, M.; Roca, E. (2010). «El rendiment acadèmic de l'alumnat de primer curs de dret a la Universitat de Barcelona: una anàlisi dels resultats y de les seves causes». *AQU Catalunya*; <http://www.aqu.cat/doc/doc_61647381_1.pdf>, consultado en junio de 2013.
- Twigg, C. (1999). «Improving Learning and Reducing Costs: Redesigning Large-Enrollment Courses. The Pew Learning and Technology Program». Center for Academic Transformation. <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED446742.pdf>>, consultado en junio de 2013.
- UNESCO. (1998). «L'educació superior en el segle XXI». Conferència Mundial sobre la Educació Superior. París. <http://www.aqu.cat/doc/doc_21482088_1.pdf>.

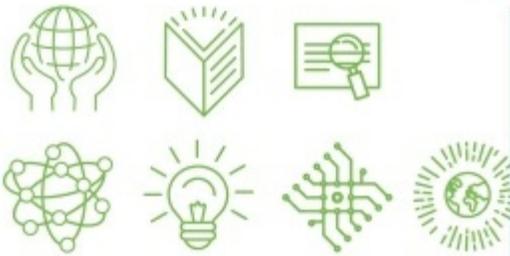
- consultado en junio de 2013.
- Vaughan, N. (2007). «Perspectives on blended learning in higher education». *International Journal on E-learning*, 6 (1): 81-94.
- Vidal, I.; Martínez, V.; Castelló, J. (2008). «Formación matemática semipresencial en la Diplomatura en Ciencias Empresariales». *Actas de XVI Jornadas de ASEPUMA y IV Encuentro Internacional de Profesores Universitarios de Matemáticas para la Economía y la Empresa*, 1-11. Univesitdad Politécnica de Cartagena <<http://metodos.upct.es/asepuma/comunicaciones/completas/602.pdf>>, consultado en junio de 2013.
- Wallace, L., (2007). «Online teaching and University policy: Investigating the disconnect». *Journal of Distance Education*, 22 (1): 87. <<http://www.sfu.ca/~ada27/JDE/MarkPDFs/Vol04/Wallace.pdf>>, consultado en junio de 2013.
- Wallace, L.; Young, J. (2010). «Implementing Blended Learning: Policy Implications for Universities». *Online Journal of Distance Learning Administration*, 13 (4). <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter134/wallace_young134.html>, consultado en junio de 2013.

Sobre los autores

Joan Simon Pallisé (Castellbell i el Vilar, 1961), **Carles Benedí González** (Barcelona, 1958) y **Cèsar Blanché Vergès** (Barcelona, 1958) son profesores de Botánica en la Facultad de Farmacia de la Universidad de Barcelona. Dedicados a la innovación en nuevas metodologías de aprendizaje, a la introducción de recursos docentes digitales y al diseño de nuevas herramientas de evaluación. Son miembros fundadores del Grup d'Innovació Docent de Botànica en Ciències Farmacèutiques (GIBAF), que en el año 2009 fue premiado por la Generalitat de Catalunya con la distinción Jaume Vicens Vives a la calidad docente universitaria.

Elena Cano García y
Maite Fernández Ferrer (eds.)

Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES



Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES

Cano García, Elena

9788499218281

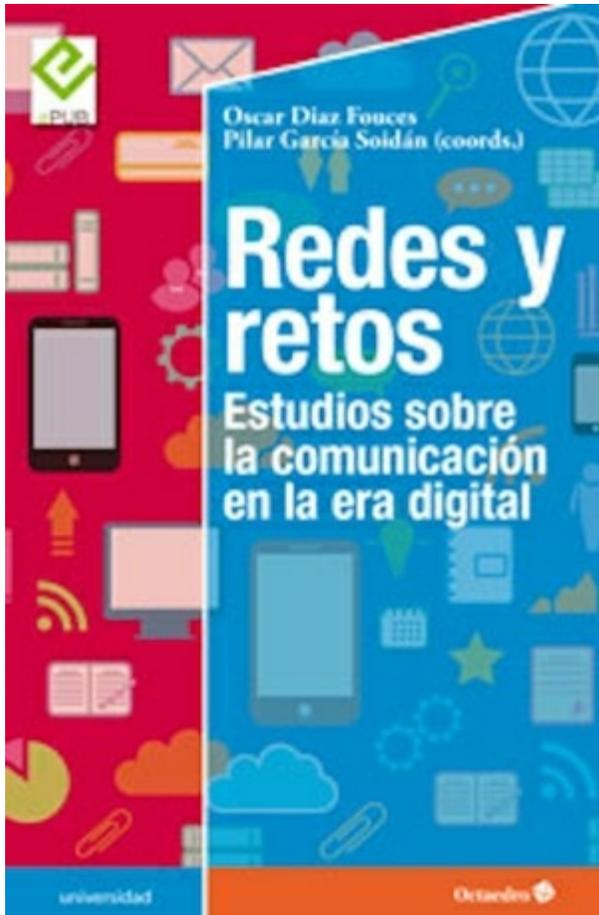
239 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Se recogen en este libro los resultados de una investigación sobre las tres primeras promociones de graduados en diversos estudios desarrollados desde la incorporación de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior. Se analizan las opiniones de los egresados, pero también del profesorado, los coordinadores académicos, los empleadores y los expertos en pedagogía universitaria, desgranando sus aportaciones en sucesivos capítulos y ofreciendo una visión coral y holística del estado de la cuestión.

El libro está dirigido a diferentes colectivos: por una parte, a cargos académicos y a responsables institucionales, que deben tomar decisiones acerca del diseño e implementación de los enfoques competenciales en educación superior; por otra parte, al profesorado universitario, que puede desarrollar una mayor comprensión de las implicaciones de los diseños por competencias, especialmente en lo relativo a las metodologías y a la evaluación. Finalmente, también está destinado a estudiosos e interesados en la educación superior, puesto que divulga los hallazgos derivados de la investigación sobre el tema de las competencias en esta etapa.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



Redes y retos

Días Fouces, Oscar

9788499218014

220 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Las nuevas tecnologías han transformado radicalmente nuestra forma de comunicarnos y de relacionarnos con el mundo. Las disciplinas académicas que se ocupan de estudiar la comunicación han debido adaptarse a esas nuevas realidades. En *Redes y retos*, un grupo de investigadores aborda un abanico de fenómenos relacionados con las dinámicas que las acompañan: desde la comunicación del cambio climático en Twitter hasta los episodios de cyberbullying, pasando por la literatura colaborativa en un entorno digital o el papel de Internet en la práctica profesional de los traductores. Este volumen podrá resultar estimulante para investigadores de diversas áreas de las Humanidades y las Ciencias Sociales, pero también será una lectura provechosa para cualquier persona interesada en los asuntos relacionados con la comunicación.

Redes y retos se ha diseñado desde la perspectiva multidisciplinar del Programa de Doctorado en Comunicación de la Universidad de Vigo, promotor de esta publicación. Después de *Comunicar(se) en el siglo XXI* (Granada: Comares, 2014), este es el segundo volumen que edita, dedicado particularmente al marco de la comunicación digital, a la que su título alude. Para ello ha contado con la participación de doctorandos y profesores vinculados al programa, además de investigadores invitados, integrados en áreas de conocimiento tan diversas como

Comunicación Audiovisual, Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas,
Estadística, Traducción y Filología.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

con vivencias

La hora del decrecimiento

Serge Latouche y
Didier Harpagès



Octaedro 



La hora del decrecimiento

Latouche, Serge

9788499213422

128 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

El crecimiento económico se ha vuelto insostenible para nuestro entorno. Pero la hora del decrecimiento no es solamente la de la urgencia ecológica, sino que, como proponen los autores, debe ser el momento de rehabilitar el tiempo, de trabajar menos para vivir mejor y de inventar nuevas formas de vida para recuperar el placer de la sobriedad.

El célebre economista y especialista del decrecimiento Serge Latouche, junto con Didier Hapagès, profesor de Ciencias económicas y sociales, ambos militantes del decrecimiento, exponen con claridad el proyecto decreciente en este libro breve y conciso.

Una lectura básica para todas aquellas personas que deseen abordar en profundidad los temas y las propuestas del decrecimiento.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

PSICOTERAPIA DE GRUPO Y PSICODRAMA

Teoría y técnica

Raúl Valmberg - Mónica Lombardo



Psicoterapia de grupo y psicodrama

Vaimberg Grillo, Raúl

9788499217888

282 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

En este libro se estudian la psicoterapia de grupo y el psicodrama desde una perspectiva teórica y técnica así como sus aplicaciones en las tareas de prevención, atención y rehabilitación en el campo de la salud mental individual, grupal y comunitaria.

Se desarrollan los múltiples aportes recibidos de otras escuelas a lo largo de los últimos cien años: la neurofisiología, el psicoanálisis, la psicoterapia de grupo la teoría teatral y las artes escénicas aplicadas, la antropología, la filosofía, los estudios realizados sobre el espacio y la arquitectura y el desarrollo de las nuevas tecnologías de información y comunicación.

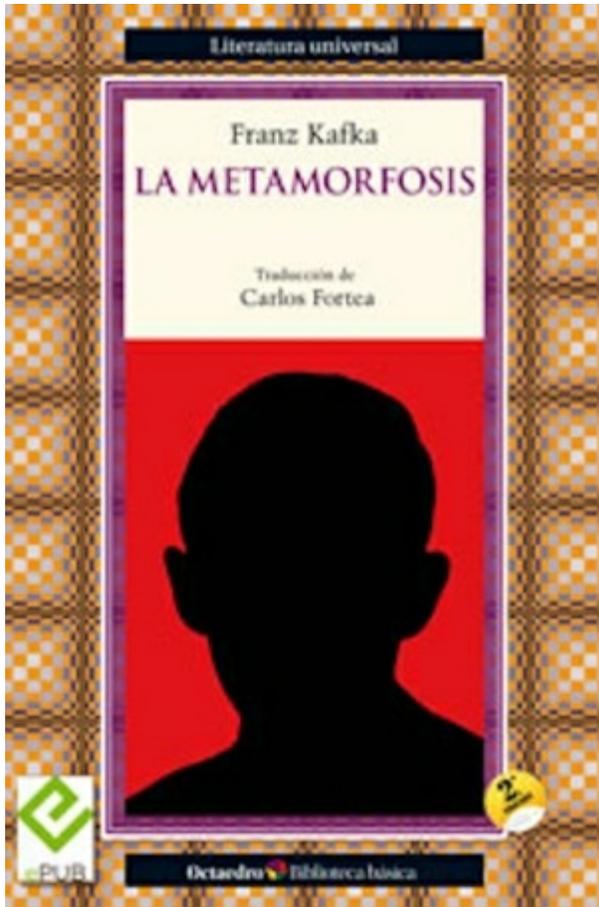
La teoría del cuerpo en psicodrama, la teoría de la escena en psicoterapia, la psicopatología psicodramática y el estudio de los micro y macroprocesos grupales son nuevos aportes que los autores presentan y que vienen a articular un marco de trabajo integrado y actualizado.

La "escena", hilo conductor de la obra, potencia las posibilidades transformadoras de la psicoterapia de grupo y del psicodrama e introduce el amplio campo de la creatividad humana. Acción, reflexión y creatividad se constituyen en las nuevas orientaciones de la psicoterapia del futuro.

El presente trabajo es el segundo de una colección dirigida por el doctor Raúl Vaimberg Grillo. El primero, Psicoterapia de grupo,

psicoterapia de grupo online fue publicado en la editorial Octaedro en 2012. Próximamente se publicarán otros sobre temas de la actualidad y el futuro de la salud mental: El cuerpo en psicoterapia, Teoría de la escena en psicoterapia, Psicopatología, Psicodrama pedagógico y técnicas de grupo en la institución, Artes escénicas y psicodrama.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



La metamorfosis

Kafka, Franz

9788499216478

96 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

«Cuando Gregor Samsa despertó una mañana de una noche llena de sueños inquietos, se encontró en su cama, convertido en un bicho monstruoso...» Este es uno de los principios de relato más famosos de la literatura universal, el del libro que viene a continuación: La metamorfosis.

Para quien sepa leerla, La metamorfosis es una lección sobre lo que hay que hacer, contado desde el punto de vista de lo que no hay que hacer. Es una lección sobre nuestros miedos y nuestra dificultad para superarlos, y un grito de amor desesperado. Somos los lectores los que tenemos que oír ese grito.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Índice

Portadilla	2
Consejo editorial ICE-OCTAEDRO	3
Portada	4
Créditos	5
Prólogo	6
Prefacio	8
Origen del libro	8
Objetivos del libro	9
A quién va dirigido el libro	9
Organización del libro	10
Agradecimientos	10
Capítulo 1. Introducción y contextualización	13
1.1. El contexto universitario y las TIC	13
1.2. El cambio de paradigma en la semipresencialidad: de la web 1.0 a la web 2.0	14
1.3. El proyecto	15
1.3.1. Objetivos	17
1.3.2. Metodología	18
Capítulo 2. El marco pedagógico	20
2.1. Lo mejor de dos mundos: la semipresencialidad	20
2.2. Algunos antecedentes	21
2.3. Pero... ¿cómo definimos la semipresencialidad?	22
2.4. Las implicaciones de las teorías del aprendizaje en la semipresencialidad	22
2.4.1. Teoría conductista	24
2.4.2. Teoría cognitivista	24
2.4.3. Teoría constructivista	24
2.4.4. Conectivismo	25
Capítulo 3. La semipresencialidad en la Xarxa Vives	27
3.1. Conceptualización de la semipresencialidad	28
3.1.1. Visión administrativa	28
3.1.2. Visión tecnológica	28
3.1.3. Visión metodológica	29

3.2. Cuantificación y contextualización de la semipresencialidad	30
3.3. Política y valoración institucional	33
3.4. Estrategias institucionales y aplicabilidad de la semipresencialidad	36
3.4.1. Tipología de estrategias institucionales	37
3.4.2. Adecuación y aplicabilidad de la semipresencialidad	40
3.4.3. Competencias, evaluación continua y rendimiento académico	42
3.4.4. Los destinatarios de la semipresencialidad	44
3.5. Cooperación institucional	45
3.6. Recursos	47
3.6.1. Infraestructuras	48
3.6.2. Personal	48
3.6.3. Tecnología	49
3.6.4. Objetos de aprendizaje	50
3.7. Ahorro institucional	51
3.8. Metodología docente	53
3.8.1. Planificación metodológica y evaluación	54
3.8.2. Impulsando las competencias transversales	55
3.8.3. La importancia metodológica del cambio de rol	55
3.9. Profesorado	56
3.9.1. Competencias	56
3.9.2. Relación con los estudiantes	57
3.9.3. Formación	57
3.9.4. Reconocimiento docente	58
3.9.5. Desafíos	58
3.10. Alumnado	59
3.10.1. Requisitos	59
3.10.2. Retos	59
3.10.3. Actitudes, habilidades y valores	60
3.10.4. Control de la parte presencial en la semipresencialidad	61
Capítulo 4. El futuro de la semipresencialidad	64
4.1. Problemas y retos inmediatos	64
4.2. Tendencias de futuro	66
4.2.1. Aprendizaje móvil y ubicuo	66
4.2.2. Personalización	66
4.2.3. Realidad aumentada y aprendizaje inmersivo	67

4.2.4. Aprendizaje «a medida»	67
4.2.5. Nuevos roles docentes	68
4.3. Epílogo: algunas consideraciones finales	68
Bibliografía	72
Sobre los autores	78