



REPRESENTACIONES SOCIALES DE PROFESORES SOBRE LA EDUCACIÓN HÍBRIDA

Miguel Ángel Casillas Alvarado

Universidad Veracruzana
mcasillas@uv.mx

Nancy Jácome Ávila

Universidad Veracruzana
njacome@uv.mx

Ricardo Javier Mercado del Collado

Universidad Veracruzana
rmercado@uv.mx

Área temática: Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en educación.

Línea temática: Educación híbrida

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación



Resumen

Se presentan resultados parciales de una investigación en curso sobre las representaciones sociales de profesores universitarios sobre la educación híbrida (EH). Se aplicó un cuestionario abierto por Internet a una muestra de directivos universitarios y profesores de las cinco áreas académicas y regiones universitarias. La respuesta al cuestionario fue representativa de este universo, contestado por 397 académicos y 67 funcionarios universitarios. De acuerdo con la teoría de las Representaciones Sociales fundada por Moscovici (1961), Jodelet (2008) y Abric (1994), el cuestionario indagó sobre las dimensiones de información, creencias y actitudes sobre la educación híbrida que sostienen los profesores.

Los resultados obtenidos indican una opinión positiva hacia la educación híbrida y apuntan a que representa una oportunidad para aprovechar lo mejor de la educación presencial y la que es apoyada por las TIC. Una primera mirada sobre los datos nos permite observar que la población de estudios tiene una perspectiva bastante común, hay un enorme consenso en torno a las creencias compartidas: no hay grandes disonancias, no se observan diferencias profundas entre grupos de opinión. La mayoría de la población de estudio sostiene una visión positiva sobre la EH, reconoce a la EH como una práctica en curso y mira a la EH como un horizonte de desarrollo.

Palabras clave: Representaciones sociales, Profesores, Educación híbrida, TIC.

Introducción

Donde se haga explícito el problema de investigación y su relación con el estado de conocimiento del área temática, así como la formulación de preguntas, hipótesis y objetivos. La pandemia del COVID-19 supuso un antes y un después en las formas como se enseña y aprende. De acuerdo con información de Naciones Unidas 1500 millones de estudiantes en todo el mundo tuvieron que interrumpir de golpe sus estudios debido a la pandemia. Para América Latina se estima que han sido más de 156 millones estudiantes en esta condición. En México, los estudiantes de educación superior que interrumpieron sus estudios suman más de 4.5 millones.

A nivel global los países recurrieron a formas alternas de provisión del servicio educativo, distintas a los esquemas presenciales. Los medios usados incluyeron programas televisivos, video conferencias, cursos en línea y programas educativos híbridos, esto es, sesiones de aprendizaje que combinan el aprendizaje presencial y el virtual. Desafortunadamente, de inmediato se hizo evidente que las condiciones para ofrecer estos servicios no fueron parejas. En México, la dispersión poblacional y la infraestructura limitada de muchas de sus comunidades dificultó que sus habitantes aprovecharan las oportunidades de aprendizaje existentes.

En particular, la educación superior enfrentó estos problemas. La insuficiencia de equipos informáticos y de acceso a conexiones de banda ancha de Internet, junto con saberes digitales limitados, supuso retos importantes para que los estudiantes continuaran sus estudios en formatos no presenciales y haciendo uso de las TIC de diferentes maneras.

La pandemia puso en evidencia no solo las limitaciones de infraestructura y capacidad de conexión digital existente en nuestro país, sino también la urgencia de un cambio radical en el modelo educativo preponderantemente transmisivo de la enseñanza, en demérito de modelos pedagógicos activos diseñados para favorecer la creatividad, la construcción de conocimientos, la resolución de problemas, la negociación conjunta de significados y la producción de evidencias de los aprendizajes logrados. Es hora de trascender un aprendizaje estático y memorístico y apuntar hacia el aprendizaje significativo y pertinente.

La pandemia experimentada ofrece una oportunidad para llevar a cabo una reflexión profunda de lo que debe hacerse hacia adelante en términos de la oferta de servicios educativos. El impulso e impacto que pueda tener una iniciativa de esta naturaleza depende, en buena medida también, de la representación que los docentes y directivos posean de lo que es un modelo híbrido de enseñanza y aprendizaje. Del conocimiento, creencias y actitudes que tengan los docentes y las autoridades dependerá que un modelo híbrido pueda producir resultados favorables en términos de mayores y mejores aprendizajes.

Por esta razón es conveniente explorar cuáles son las representaciones sociales que distintos actores universitarios poseen acerca de la educación y el aprendizaje híbrido.

Definición y evolución de la educación híbrida

La pandemia que sacudió al mundo entero exigió que los sistemas educativos recurrieran a distintas formas de educación a distancia para continuar brindando sus servicios a la población. En el nivel de educación superior las tecnologías digitales fueron las más usadas. Las transmisiones por video conferencia fueron explotadas a través de plataformas como ZOOM, TEAMS y MEET. Lo más común fue que los docentes expusieran sus clases mediante estos sistemas, haciendo lo mismo que hacían antes, pero ahora a través de una transmisión digital vía *streaming*. Es decir, se llevó a cabo una enseñanza remota de emergencia (Mercado y Otero, 2022).

Esta modalidad de enseñanza estuvo acompañada, en ocasiones, de la educación en línea. Las instituciones con trayectorias exitosas en esta modalidad y ante la urgencia de reanudar las clases presenciales vieron la posibilidad de combinar la enseñanza presencial con la educación a distancia en la forma de modelos híbridos de enseñanza y aprendizaje.

El inicio del modelo híbrido, tal y como lo conocemos ahora, es resultado de la convergencia de la modalidad presencial y las tecnologías de la información y la comunicación. Durante mucho tiempo ambos sistemas funcionaron de manera independiente. Inclusive la educación en línea o e-learning fue considerada por mucho tiempo como una enseñanza de segunda clase, pues se creía que no tenía la misma calidad que la educación presencial. Actualmente, la eficacia de la educación en línea ha sido ampliamente documentada (García Aretio, 2017). De allí que cada vez más se reconoce su valor y utilidad.

No existe una sola definición de la educación híbrida. La acepción más generalizada y, a la vez, más general, es que consiste en la combinación de la enseñanza presencial y la educación en línea. Actualmente, es extremadamente difícil encontrar una práctica educativa, especialmente en el nivel superior, que siendo presencial no use de alguna forma los recursos de la WEB y de las capacidades de comunicación inmediata de las redes sociales. Esas experiencias responden en cierta medida a lo que se considera educación híbrida, pero no atienden otros aspectos encontrados en la literatura especializada, que hace énfasis en el diseño instruccional que permite el mejor aprovechamiento de dichas modalidades.

Las definiciones de la educación híbrida, por lo tanto, son diversas. Bates (2019) propone que esta modalidad es una mezcla deliberada de enseñanza en línea y presencial. McGee y Reis (2012) sugieren que la educación híbrida supone el trabajo conjunto del docente y sus alumnos en forma mixta, presencial y mediada tecnológicamente para alcanzar propósitos de aprendizaje apoyados pedagógicamente mediante tareas, actividades y evaluaciones apropiadas para las distintas modalidades. Vaughn y Garrison (2012) señalan que un curso híbrido es la integración de la enseñanza en línea y cara a cara de forma planeada y pedagógicamente valiosa y no solamente la combinación o adición de enseñanza en línea y enseñanza presencial; añaden que un curso híbrido integra lo mejor de la enseñanza presencial y en línea reduciendo de manera significativa el número de horas de clase tradicional. Rama (2021), por su parte, indica

que la educación híbrida es una forma de educación mediada por tecnologías y basada en el aprovechamiento de multimodalidades.

La definición propuesta por Bonk y Graham (2012, citada en McGee y Reis, 2012) ayuda a una mejor comprensión de los alcances de la educación híbrida. Para ellos la educación híbrida o mixta resulta de las siguientes combinaciones:

Combinaciones habilitadoras que se refieren a ampliar el acceso y la conveniencia y proveer las mismas oportunidades de aprendizaje a las personas mediante distintas modalidades.

Combinaciones incrementalistas que favorecen cambios en la pedagogía introduciendo tecnologías digitales, pero no cambian radicalmente la forma como se conduce la enseñanza y el aprendizaje.

Combinaciones transformadoras que modifican de forma radical la pedagogía pasando de un modelo informativo a otro donde los estudiantes construyen de manera conjunta el conocimiento a través de las interacciones que sostienen con sus docentes, compañeros, y materiales de aprendizaje y en donde se mezcla la educación en línea y presencial.

Esta tercera forma de educación híbrida guarda sintonía con lo planteado por Kuklinski y Cobo (2020) en su propuesta de la universidad expandida. Su idea es que el aprendizaje, hoy en día, tiene lugar no solo en las instituciones educativas, sino ocurre en cualquier lugar y forma parte integral de nuestras relaciones interpersonales y de nuestra vida diaria.

La educación híbrida entendida en los términos que sugieren Bonk y Graham y Kuklinski y Cobo permite expandir a la universidad y aprovechar todos los medios disponibles para lograr aprendizajes significativos de los estudiantes que llevan a cabo sus estudios en múltiples formatos y modalidades. El carácter híbrido de la experiencia educativa permite integrar las tecnologías a la enseñanza presencial. Los recursos multimediales disponibles representan un amplio espectro de oportunidades y formas para representar la información y promover la construcción de conocimientos mediante la participación de los estudiantes en las experiencias educativas, diseñadas con el fin de aprovechar al máximo las ventajas de la educación presencial y en línea.

Problema

La pandemia del COVID 19 exigió a las instituciones educativas realizar adecuaciones a sus sistemas de enseñanza en el contexto del cierre de los planteles educativos, como se mencionó antes. Esto dio lugar a una forma de enseñanza remota de emergencia basada en el uso de plataformas tecnológicas de soporte a la educación a distancia, que en pocos días permitió restablecer, en cierta medida, el funcionamiento de los programas académicos.

Una vez que la pandemia redujo su impacto y las instituciones retomaron el regreso a las aulas, es viable preguntarse si la experiencia de la enseñanza remota de emergencia puede ser un precursor de nuevos modelos híbridos que combinen la educación presencial y la educación

en línea. De igual forma, si también puede favorecer la revisión y reflexión sobre los modelos de enseñanza actuales basados en la transmisión de información y su necesaria transición hacia uno centrado en el aprendizaje de los estudiantes que promueva la construcción de conocimientos y competencias mediante su participación, pertinente y situada.

Conocer la representación social que poseen directivos y personal académico acerca de la modalidad híbrida permitirá dirigir acciones de política educativa para el mejor aprovechamiento académico de los estudiantes y los docentes, así como el uso eficiente de las nuevas aulas virtuales recientemente acondicionadas en las instalaciones universitarias.

Metodología

El objetivo general de esta investigación es conocer las representaciones sociales que poseen los directivos y académicos universitarios sobre la modalidad educativa híbrida en tanto responsables de su implementación en la universidad. Tenemos tres objetivos específicos: Indagar cuánto conocen los funcionarios y el personal académico sobre la educación híbrida; Conocer su subjetividad e ideas de sentido común respecto a la modalidad educativa híbrida; y Conocer sus valoraciones y opiniones sobre la modalidad educativa híbrida.

La población objeto de estudio son los directivos de Facultad y Programa Educativo y docentes de la Universidad Veracruzana. La muestra tuvo un alto nivel de representatividad con 389 profesores y un alto nivel de participación de funcionarios con 67.

Se aplicó un cuestionario abierto por Internet a la población de directivos de Facultad y Programa Educativo y profesores de toda la universidad

La población de estudios guarda una buena semejanza con la planta de profesores de la UV: 54% mujeres y 46% hombres; hay de todas las edades; y es representativa de una planta de profesores con altas credenciales académicas: 59% doctorado, 36% maestría. En la muestra hay profesores de todas las regiones, con una ligera subrepresentación de la región Veracruz. Hay de todas las áreas y se distribuye de modo semejante al total de la planta de profesores.

Desarrollo

Información

Esta dimensión explora los saberes, conocimientos, e información sobre la educación híbrida.

La mayoría posee una buena percepción sobre su grado de conocimiento sobre la EH: 64% posee un grado medio de conocimiento, 22% un alto grado de conocimiento. 57% afirma haber recibido capacitación por parte de la UV sobre la EH. Y 81% comparte una definición precisa sobre la EH.

Sólo una cuarta parte se ha informado a través de circulares institucionales; también una cuarta parte se ha informado por reuniones explicativas, y 16% de lo que escuchan de sus compañeros. Las formas más frecuentes (que oscilan alrededor del 50%) de obtener información son los cursos de capacitación, las propias lecturas, y la búsqueda en Internet de otras experiencias institucionales.

Cuando preguntamos por la calidad de la información que poseen sobre la EH observamos tres grupos de opinión: los que consideran que es muy buena y buena, que suman 52%; quienes la consideran suficiente 30%; y quienes la consideran insuficiente o nula 18%.

Poco más del 70% considera que el nivel de información que posee si es suficiente para utilizarla en sus clases.

Creencias

Esta dimensión comprende el estudio de las actitudes, creencias, valoraciones, prejuicios sobre la educación híbrida. Hay una creencia compartida en asumir que la EH es igual o mejor que la educación tradicional.

Casi 90% considera que la EH es una alternativa que se implementará por largo tiempo. 75% sostiene que es una alternativa pedagógica con una base epistemológica fundada y rigurosa. Desde la perspectiva de la responsabilidad académica, 70% considera que tiene el mismo grado de dificultad que la educación tradicional. El 70% considera a la EH como una ventaja pedagógica frente a la educación tradicional. Hay un consenso extraordinario, pues para poco más del 91% abre un nuevo horizonte de desarrollo pedagógico.

Las opiniones se dividen en torno a si la EH es igual o tan difícil que la educación convencional por un lado frente a quienes consideran que exige mucho trabajo y es difícil. La EH a casi nadie (80%) le genera incertidumbre; al 70% le provoca entusiasmo; al 76% no le parece muy compleja, pero tampoco una cosa sencilla (84%).

Los profesores se sienten seguros en su trabajo. 74% no considera que la EH los va a desplazar de su trabajo; 93% no la considera ni un riesgo ni una amenaza. Salvo un reducido grupo equivalente a una quinta parte, para la enorme mayoría la EH no es resultado de una idea extranjera, ni está asociada al neoliberalismo.

La EH es factible. La enorme mayoría (94%) no comparte la idea de que es imposible de implementar; y 75% no la considera una opción cara.

Son múltiples las ventajas de la EH y altísimo el grado de acuerdo de quienes respondieron el cuestionario: 90% la valora para ampliar la distribución social del conocimiento; 97% afirma que favorece la educación a distancia, 97% afirma que favorece la educación en línea; 95% que favorece el aprendizaje móvil, y 88% el aprendizaje ubicuo.

La EH favorece la inclusión social. 89% está de acuerdo con que la EH favorece el acceso a estudiantes antes excluidos de la educación presencial; 87% acuerda que favorece las

condiciones de acceso para estudiantes con discapacidad; 86% afirma que amplía la disposición de bienes culturales históricamente de difícil acceso.

La EH favorece una nueva relación pedagógica: 97% acuerda que favorece el uso integrado de las TIC en la enseñanza, 97% que se amplía el uso de recursos educativos abiertos; 93% que se alienta el trabajo colaborativo dentro y fuera de la institución; 91% acuerda que la EH amplía la capacidad de investigar y buscar respuestas y soluciones de forma autónoma; 84% afirma que se hace un mejor aprovechamiento del tiempo.

Campo de representación

Esta dimensión explora las prácticas, acciones, experiencias y posturas sobre la educación híbrida.

Tres cuartas partes de los encuestados considera que la EH es algo que ya venía desarrollando.

Los profesores combinan en sus cursos clases presenciales (80%), clases a distancia (30%), clases en línea (50%), el uso de la plataforma institucional de enseñanza Eminus (77%), recursos educativos virtuales (66%), Mooc (10%), mecanismos de comunicación a través de Facebook o WhatsApp (55%), videos (75%), tutoriales (40%), acceso a páginas web especializadas (55%), uso de fuentes de información especializada (57%), el uso de software propio de la disciplina (33%).

En relación con la EH, 66% de los profesores han tomado cursos o talleres de capacitación didáctica; 72% ha tomado algún curso o taller en torno al uso de las TIC en la enseñanza; pero sólo 33% ha tomado un curso sobre EH y 40% ha participado de la actualización sobre las aulas híbridas.

La mitad de nuestros encuestados ha participado de cursos virtuales o de Mooc, 61% ha participado en seminarios virtuales, aunque sólo 26% ha participado de su diseño. Sólo 36% ha diseñado cursos semipresenciales y la mitad ha participado en cursos híbridos.

El 56% incluye lectura de libros y artículos en su planeación didáctica; 78% considera actividades y ejercicios presenciales; sólo 33% deja tareas en el cuaderno y 75% deja tareas escritas en Word y enviadas por correo electrónico. 47% practica exámenes presenciales y 55% practica exámenes virtuales. 83% deja lecturas de libros electrónicos o archivos PDF; 66% ejercicios y actividades virtuales; 57% participa en foros virtuales. 90% no ha participado de Mooc. 81% exige subir las tareas a la plataforma, la mitad usa programas de cómputo en la clase y 66% promueve el acceso a páginas web.

El 69% considera que el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) ya consideraba la posibilidad de la EH. Para el 80% la EH es una exigencia laboral ineludible en la docencia en la educación superior y para el 77% la EH es una exigencia laboral ineludible en la UV. 86% reconoce que la EH no viola el contrato colectivo; 92% reconoce que la EH opera en todos los niveles y aplica en el posgrado y 89% asume que la EH no es una moda pasajera y no prevalecerá la enseñanza tradicional.

Conclusiones

En términos generales hay una representación social muy consolidada y coherente, muy fuerte y clara, contundente en su grado de adhesión respecto de la EH. Sólida con escasos márgenes para el disenso. No hay diferencias ideológicas ni prejuicios arraigados sobre la EH.

Predomina una visión y una actitud positivas, se asume como algo que ya se está realizando de modo práctico, que la docencia se ha venido enriquecido con el uso de nuevos recursos educativos. En la UV se reconoce una impronta genética arraigada desde el MEIF, anclada en las formas institucionales incluido el contrato colectivo de trabajo.

Claramente, la EH se visualiza como una estrategia pedagógica innovadora, que supera la docencia tradicional. Es una opción seria y fundada, tanto o más compleja que la enseñanza tradicional pero no es imposible, no es tan cara ni tan difícil de implementar.

La EH favorece la inclusión social y el acceso a bienes culturales históricamente de difícil acceso, favorece la distribución social del conocimiento.

La EH representa un horizonte deseable y esperanzador hacia un futuro que se visualiza híbrido; se considera ineludible y una exigencia del presente y de la propia institución.

Con toda claridad de la información se desprenden una serie de áreas de oportunidad, las más importantes serían la capacitación, el uso de Mooc's, el diseño de EE utilizando herramientas virtuales.

De lo anterior se observa la falta y el desorden de la oferta institucional para capacitación del profesorado.

Es evidente la ausencia de una disposición institucional que incluya una estrategia para el desarrollo de la educación híbrida; de uso de las aulas híbridas, con recursos eficientes, así como incentivos pertinentes para favorecerla.

Referencias

- Abric, J. (1994). Prácticas sociales y representaciones, México, Ediciones Coyoacán, p. 13.
- Bates T. (2022). Designing hybrid learning in a Covid-19 era: a video of my presentation to CiCan members. <https://www.tonybates.ca/2020/07/16/designing-hybrid-learning-in-a-covid-19-era-a-video-of-my-presentation-to-cican-members/>
- Bonk, C., Graham, Ch. (2012). The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. John Wiley&Sons
- Esquivel Gámez, I. (2014). Los modelos tecno-educativos, revolucionando el el aprendizaje del siglo XXI. Xalapa: Universidad Veracruzana <https://www.researchgate.net/publication/273765424>

- García Aretio, (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (2017), 20(2), pp. 09-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.2.18737> – ISSN: 1138-2783 – E-ISSN: 1390-3306, <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331453132001.pdf>).
- Kuklinski, H. y Cobo, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Outliers School. Barcelona. Recuperado de: https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf
- Jodelet, D. (2008). “El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales”, Cultura y representaciones sociales, vol. 3, núm. 5, p. 50.
- Lage, M., Platt, Gay Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. The Journal of Economic Education, 31(1), 30-43 (5) (PDF) <https://www.researchgate.net/publication/273765424>
- Martínez-Olvera, W., Esquivel Gámez, I., Martínez- Castilo J. (2014). Aula invertida o modelo invertido de aprendizaje: origen, sustento e implicaciones. En Esquivel Gámez (coord.). Los modelos tecno-educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI. Xalapa: Universidad Veracruzana. https://www.researchgate.net/publication/273765424_Aula_Invertida_o_Modelo_Invertido_de_Aprendizaje_origen_sustento_e_implicaciones
- McGee, P. Reis, A. (2012) Blended Course Design: A Synthesis of Best Practices Journal of Asynchronous Learning Network 16(4) DOI: 10.24059/olj.v16i4.239
- Mercado, R. y Otero, A. (2022). Enseñanza remota de emergencia en la educación superior: ¿Base para la educación híbrida?. Editorial Brujas, Vol.8. Recuperado de: https://www.uv.mx/blogs/brechadigital/files/2022/05/hdt8_covid.pdf
- Moscovici, S. (1981). En M. Banchs, “Concepto de ‘representaciones sociales’: análisis comparativo, Revista Costarricense de Psicología, núms. 8-9, 1986, p. 28
- Garrison, D., Vaughn, N. (2012). Blended learning in higher education: Framework, principles and guidelines. Jossey Bass
- Pardo Kuklinski, Hugo; Cobo, Cristóbal (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Barcelo: Outliers School.
- Rama, C. (2021). La educación híbrida. CDMX: UDUAL. https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf

Nota sobre los autores

Miguel Casillas

Licenciado en Sociología por la FCPyS de la UNAM, Maestro en Ciencias por el DIE-CINVESTAV-IPN, y doctor en Sociología por la École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) de Paris. Es socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., se interesa por temas como la educación superior, historia institucional, políticas educativas y agentes educativos y profesores, estudiantes y TIC. Nivel II del Sistema Nacional de Investigadores. Investigador en el Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana.

Ricardo Mercado

Investigador del CIIES-UV. Doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Maestro en Psicología Educativa por la Universidad Autónoma de México (UNAM). Especialista en Administración de Proyectos de Educación Superior por la Fundación Getulio Vargas, Brasil. Licenciado en Psicología por la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. Integrante del Cuerpo Académico Educación, Cultura y Sociedad (UV-CA 079). Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT, Nivel C. Es coautor de artículos y libros referidos a la psicología educativa, la planeación y evaluación de instituciones, sistemas educativos y al uso educativo de las TIC. Líneas de interés: Sistemas educativos y Uso educativo de las TIC.

Nancy Jácome

Investigadora del CIIES-UV. Candidata a Doctora en Estadística e Investigación Operativa por la Universidad Politécnica de Cataluña. Especialista en Métodos Estadísticos por la Universidad Veracruzana. Licenciada en Estadística por la Universidad Veracruzana. Colaboradora del Cuerpo Académico "Educación, Cultura y Sociedad". Es coautora de diversos artículos sobre Trayectorias Escolares. Líneas de interés: Estadística Multivariada, Minería de Datos, Agentes de la Educación y Trayectorias Escolares.