**La formación híbrida :¿un ideal o un mal menor?**

**Profesora Cathia Papi**

***Téluq, Canadá***

Se ha pasado de las tablillas de arcilla a la televisión, del gramófono al teléfono inteligente y de los libros a la web. Son muchos los soportes informativos, medios de difusión y medios de comunicación que se han integrado en las prácticas educativas, sin que necesariamente éstas hayan sido modificadas. Esto ha originado una serie de decepciones que han sucedido a las esperanzas de la revolución de la educación (Cuban, 1983; Glikman, 2002). A partir de los años 90 con los veloces avances de la informática y de Internet, aunados a la multiplicación y la inclusión en la vida cotidiana de artefactos que nos permiten estar conectados permanentemente (como las tabletas, los teléfonos inteligentes, los iPod, etc.) se ha incitado a replantearse las modalidades de la formación.

A nivel macro de las sociedades, el conocimiento es visto cada vez más como un pilar de la economía. Es por eso que los gobiernos financian cuantiosos proyectos que favorecen el equipamiento de las escuelas, estimulan el uso de las tecnologías en la enseñanza y en la formación, hacen hincapié en los desafíos de una educación de calidad, accesible a todos y en cualquier etapa de la vida. A nivel meso, los establecimientos de enseñanza y los organismos de formación buscan la manera de adaptarse a un público cada vez más heterogéneo, empleando cotidianamente diversas tecnologías, y de esta forma, pretenden mantener (o aumentar) su atractivo, al proponer modalidades de formación enriquecidas y variadas. A nivel micro, los docentes e instructores aspiran facilitar el aprendizaje valiéndose de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Algunos han puesto en marcha modelos pedagógicos que parecen ser más accesibles o elaboran nuevas actividades con el fin de favorecer el aprendizaje.

Aunque los docentes y los estudiantes utilicen una cierta cantidad de artefactos tecnológicos y aplicaciones en su vida social, tales usos son frecuentemente mucho menos considerables cuando se trata de educación. Efectivamente, por lo general, se ha comprobado que las prácticas instrumentadas provenientes de las actividades domésticas y de ocio no se transfieren fácilmente a las prácticas en el campo de la formación (Fluckiger, 2014). De esta manera, las investigaciones sobre los usos sociales de las TIC han resaltado los cuantiosos frenos existentes a la instrumentación de las prácticas pedagógicas(Barbot y Massou, 2011).

Entonces, entre las posibilidades de cambio y las realidades actuales, ¿en qué medida las TIC pueden hacer evolucionar los dispositivos y las prácticas de formación? ¿Cuál es la experiencia de los estudiantes en la universidad del siglo XXI?

Con el fin de esbozar algunas pistas de reflexión sobre este tema, propondremos en un primer momento abordar el surgimiento de las formaciones en línea y de las formaciones híbridas. Posteriormente, y dado el auge que ha tenido la hibridación, presentaremos el terreno y el método de investigación relacionado con un dispositivo híbrido instaurado en una universidad del norte de Francia. De esta manera, podremos examinar las impresiones de los estudiantes acerca de los diferentes soportes y modos de formación, antes de volver al punto de los resultados principales que permiten señalar ciertos elementos esenciales en este tipo de dispositivo.

1. **La formación híbrida : una tendencia actual**

Si de manera consuetudinaria se considera que la formación a distancia proviene de innovaciones que permiten la reprografía y el envío de impresos (especialmente por correo, con el uso de estampillas) está claro que ella ha logrado su auge con la difusión de Internet. La creación de plataformas de formación y de entornos personales de aprendizaje que ofrecen el acceso a contenidos pedagógicos, así como la comunicación con diferentes tipos de actores (personal de la institución, tutores, pares…) ha abierto un tal modo de formación, en más instituciones y para un público más vasto. Entonces, más allá de las organizaciones de larga data y especializadas en la formación a distancia como la Open University del Reino Unido, el Cned en Francia o la Téluq en Canadá, la mayoría de las instituciones de enseñanza superior ha comenzado a ofrecer cursos en línea[[1]](#footnote-1).

Si bien las formaciones que los establecimientos ofrecen requieren de pocos encuentros de manera presencial (por no decir ninguno), estos últimos pueden ser considerados como frenos a la accesibilidad (Deschênes y Maltais, 2006) pues los recintos universitarios tienden a articular de diferentes maneras los cursos presenciales y los cursos en línea.

La instauración de cursos a distancia presenta, efectivamente, ventajas considerables: permite aumentar la accesibilidad de cursos que se ofrecen a estudiantes activos, discapacitados o que se encuentran lejos de la universidad. De esta forma, se aumentan las inscripciones, sin necesidad de tener que construir aulas adicionales. De igual manera, la puesta en línea de los contenidos de la formación garantiza el buen desempeño de los estudios en caso de huelgas, pandemias o cualquier otro evento susceptible de obstaculizar la concentración de personas en las aulas de un establecimiento. En definitiva, la variedad de las modalidades de formación que se brinda puede ajustarse al tiempo del cual disponen los estudiantes (como por ejemplo cursos en doble, empleados de pequeños trabajos, estudiantes que practican deportes de alto rendimiento, etc.,) además de interesar a los amantes de la tecnología.

Poder combinar momentos de formación presencial y a distancia, trabajos individuales y en equipos, así como toda una diversidad de recursos en el marco de modelos pedagógicos variados. Los dispositivos de formación híbridos implican adicionalmente « un entorno tecnopedagógico [que reposa] en formas complejas de mediatización y de mediación » (Charlier *et al*., 2006, p.482). Aunque su implementación requiera de cambios e inversiones de importancia (particularmente en términos de organización, infraestructura, formación y acompañamiento) los dispositivos híbridos se presentan como óptimos. Así, un metanálisis llevado a cabo ha destacado que aquellos que estudian en línea o en aprendizaje combinado (conocido como « blended learning ») han obtenido mejores resultados, en comparación con aquellos que solamente estudian « cara a cara » (Drysdale *et al*., 2013).

Otro estudio señala que en comparación con las formaciones en presencia o en línea, las formaciones híbridas se caracterizan por tener un mejor porcentaje de éxito y una tasa más baja de abandono (Moskal *et al*., 2013). Por lo tanto, el dispositivo híbrido tiende a ser presentado como favorable ya que se beneficia de las ventajas de cada uno de estos dos modos de formación. Por ejemplo, en el marco de un curso en clase de primer año, al cual se le ha añadido la posibilidad de emplear recursos de aprendizaje, de evaluación y de comunicación en línea, López-Pérez y sus colegas (2013) observaron que los estudiantes de dicho curso que emplearon tales recursos obtuvieron mejores resultados, en comparación con aquellos estudiantes que no los utilizaron. Sin embargo, aunque dichos resultados sean alentadores, se podría cuestionar la correlación en la que se presenta la hibridación como la clave del éxito.

Efectivamente, en el artículo citado anteriormente sería posible aseverar que dichos estudiantes obtienen mejores resultados porque trabajan más. Esto se debe sin duda a los recursos que se han puesto en línea. No obstante, esto no garantiza el trabajo y cabría preguntarse si habría sido diferente si se hubiera contado con recursos más tradicionales, como por ejemplo los manuales. Por lo tanto, parecería más prudente considerar la idea que la hibridación favorece el éxito de los estudiantes como un hecho más o menos probable dependiendo de las situaciones; en lugar de considerarla como una realidad plenamente demostrada y generalizable, ya que los parámetros que se deben tener en cuenta son numerosos.

Así, Ostown et al. (2013) han notado que los dispositivos híbridos que se hallan en las numerosas investigaciones y que los estudiantes aprecian, convienen de manera más adecuada a los buenos estudiantes que a aquellos estudiantes que tienen dificultades. De manera tal que la satisfacción y las ganas de proseguir con este tipo de formación es mayor para los primeros que para los segundos, quienes tienen la tendencia a preferir la enseñanza cara a cara, es decir, más enmarcada. Es aquí donde vuelve a surgir la problemática de la autonomía y de la autogestión, en el centro de la formación en línea. Si la formación híbrida resulta ser satisfactoria para los estudiantes que poseen tales capacidades, ¿sería entonces conveniente para los estudiantes que cursan el primer año universitario? Sabiendo que el sistema de enseñanza superior francés se encuentra muy enmarcado, sería necesario preguntarse cómo ven los nuevos estudiantes al *blended learning,* en comparación con otros modos de formación. Por esta razón, hemos encuestado a estudiantes que han realizado una formación híbrida en una universidad al norte de Francia.

**2. Presentación del dispositivo de formación y de su estudio**

La investigación ha sido llevada a cabo entre los años 2012 y 2014 con estudiantes de primer año inscritos en licenciaturas de diferentes cursos de la Université de Picardie Jules Verne. Mientras que sus cursos se realizaban de manera presencial, estos estudiantes hicieron un certificado en informática e Internet (C2i) de nivel 1[[2]](#footnote-2) en formación híbrida. Dicho curso se extendió durante más o menos dos meses durante el primer semestre universitario. La preparación para el C2i conllevaba de dos a tres sesiones de una hora y treinta minutos, en sala de ordenadores y en las cuales se presentaba a los estudiantes inscritos las plataformas de formación, el trabajo que se debía realizar y los elementos teóricos. Asimismo, se debían hacer unas quince horas a distancia, las cuales estaban consagradas a la realización de cinco actividades, efectuar el cuestionario de selección múltiple, la parte teórica y el final del examen[[3]](#footnote-3).

Para esto, los estudiantes podían acceder a través de una plataforma de formación implantada en un entorno virtual de trabajo, tenían acceso a cursos en formato pdf, podían ver *screencasts,* y hacer un cuestionario de selección múltiple para practicar. También podían usar los medios de comunicación con su monitor o con otros estudiantes de su grupo. Asimismo, se garantizaba un acompañamiento brindado por « monitores » los cuales eran estudiantes inscritos que como mínimo estaban cursando el tercer año universitario y habían obtenido ya la certificación C2i (Papi, 2013).

Se prepararon dos cuestionarios en línea dirigidos a los estudiantes que hacían el C2i: uno se hizo al principio de la formación (después de dos sesiones realizadas en sala de ordenadores y antes de la realización del trabajo a distancia) y el otro se realizó al final, después de haber hecho las cinco actividades a distancia y de haber efectuado el cuestionario de selección múltiple de la certificación. En ambos cuestionarios, los estudiantes debían designar su modo de formación preferido y explicar el porqué de su elección. 2877 estudiantes respondieron al primer cuestionario y 1640 al segundo cuestionario. Los datos obtenidos de las preguntas cerradas fueron analizados estadísticamente por clasificación plana, tabulación cruzada y test de khi2 a través del programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Las respuestas de las preguntas abiertas se emplearon en un análisis de contenido. Particularmente es aquí donde abordaremos las respuestas sobre las preferencias en cuanto al modo de formación.

**3. El *blended learning*: ¿un modo de formación preferido por los estudiantes?**

Al inicio del C2i, los estudiantes nunca habían recibido una formación híbrida y solamente algunos habían seguido un curso a distancia. Solamente un 1% de los estudiantes respondió que prefería la formación por correspondencia y el 1,7% la formación en línea, mientras que el resto optaba por una enseñanza presencial, independientemente de que se tratara de un curso impartido de forma magistral (51,8%), de trabajo en grupo dirigido por un profesor (22,9%) o de cursos particulares (22,5%).

78 de los estudiantes que escogieron la formación a distancia lo hicieron principalmente por 3 razones: no se pierde tiempo en el transporte, lo cual permitía permanecer en un marco familiar y adecuado al trabajo; se podía tener un curso completo sin tener que tomar apuntes lo que permite una progresión a su ritmo, y finalmente, porque un trabajo más autónomo y solitario se percibe como algo que es esencial en el aprendizaje.

Estos argumentos se encuentran en el segundo cuestionario, en donde un 18% de los estudiantes escogieron la formación a distancia. Otros argumentos adicionales se desarrollaron aquí: la formación a distancia es considerada como « más práctica », « más cómoda », « más flexible », « más agradable », « más simple » y sobre todo « más rápida ». Esta rapidez (que ha sido la justificación más alegada) está vinculada con el hecho de que no se pierde tiempo con elementos que ya se conocen, y por ello se puede terminar más rápido el trabajo que se ha pedido. Sin embargo, un estudiante precisó que « esto es más rápido únicamente para el C2i ». De hecho, los estudiantes que ya poseen las competencias necesarias pueden realizar las actividades sin mirar los cursos y sin necesitar ayuda, mientras que otros estudiantes menos diestros en informática tienen que trabajar más. Finalmente, un estudiante explicó que escogió la formación en línea porque no tenía opción: « Yo no puedo ir a clases. Si no tuviera problemas de salud, con toda seguridad habría escogido una combinación en clase/en línea para así tener la posibilidad de comunicar cara a cara con mi grupo, y al mismo tiempo, trabajar tranquilamente en casa.»

Los estudiantes no conocían este modo de formación con anterioridad, y al término del C2i, la mayoría de los estudiantes (55%) escogió la formación híbrida, pues tenía la posibilidad de acceder a cursos completos desde su casa, además de sacar ventaja (como ocurre con la formación a distancia) del hecho de tener una mayor flexibilidad en la organización de su trabajo, e igualmente, aprovechar de las ventajas de un curso presencial.

De esta manera aparece la idea según la cual el trabajo colaborativo debía ser realizado estando presente. El trabajo en línea, calificado frecuentemente como « práctico » era más bien conveniente para las actividades individuales llevadas a cabo a un ritmo y con un método propio de cada uno. El hecho de elegir la hibridación, nos remite igualmente al modelo tradicional de enseñanza, en donde se asocian cursos teóricos en clase y tareas que se deben hacer en casa: « Pues en clase se está más atento y en línea se pone en práctica lo que se ha aprendido ». Por último, la complementariedad de los aportes del trabajo en línea y en presencia se describe como favorable para un mejor aprendizaje « pues en clase se escucha a la persona que habla, es la memoria auditiva que está en acción, y en línea es la memoria visual ».

Aunque se haya indicado la preferencia por la formación híbrida, varios estudiantes lamentaron que en el marco del C2i, la parte consagrada a la formación a distancia sea más importante que la del sitio « porque en clase podemos formular preguntas y obtener la respuesta inmediatamente. Hay alguien que puede ver que tenemos dificultades y que por lo general tiene la aptitud para ayudarnos y para enseñarnos las cosas realmente. » Los cursos tradicionales aparecen citados efectivamente en varias observaciones como indispensables para la comprensión. Además, más allá de la experiencia del C2i, todavía más de una cuarta parte de los estudiantes (27%) manifestaron una preferencia por el « todo hecho en clase » y en los dos cuestionarios se explica que esto se debe a la costumbre, por esta forma de enseñanza que tiene como principal ventaja el hecho de facilitar las interacciones. Los encuestados insisten con firmeza en la importancia del « contacto humano », del « intercambio » y de la « convivialidad » que están asociadas con la presencia física. Por otra parte, se hace referencia a mejores condiciones de trabajo y a la sensación en el entorno espacial-temporal del curso presencial que evita la tentación de navegar en la web, limita los esfuerzos de autodirección y obliga a concentrarse en el trabajo que se tiene que hacer. Independientemente del monitoreo y de todos los medios de comunicación puestos a su disposición (foro, chat, e-mail) estos estudiantes no se sienten realmente acompañados cuando se encuentran a distancia. Por ello asocian la interacción con la presencia física, con una dinámica de trabajo más eficaz, y a priori, con un curso más interesante. De hecho, en el marco del C2i, la única actividad colaborativa que se realiza a distancia es la que más les causa dificultades. Finalmente, varios estudiantes explican que prefieren la formación en clase por temor a las anomalías informáticas «pues con Internet, como herramienta, nunca se sabe si va a funcionar o no; hay que tomar el tiempo para cargar, y no se sabe si el ordenador va a fallar ».

**4. Discusión: la importancia del acompañamiento**

Antes del año 2000 no se hablaba mucho del *blended learning* o de formación híbrida. Estos términos generalmente se utilizan como sinónimos y desde hace unos quince años se ha publicado una gran cantidad de trabajos sobre este tema. Estos últimos revelan que un mismo nombre designa a dispositivos muy variados que Burton y sus colegas (2011) han clasificado en seis tipos que dependen de la articulación presencia/distancia, mediatización, mediación, acompañamiento y el grado de apertura que les caracteriza. De hecho, la idea en la que el aprendizaje se efectúa a veces en presencia y otras veces a distancia no es reciente, y los estudiantes tienden a asociar el trabajo a distancia con los deberes que se tienen que hacer en casa.

El contraste entre los modos de enseñanza tradicionales y la formación híbrida se realiza principalmente en las formaciones que son integralmente en línea (Bliuc et al. 2007). En nuestra investigación, si bien aparece que la mayoría de los encuestados aprecian su primera experiencia de hibridación, sería conveniente recordar que esta se limitaba a una formación de corta duración e inscrita en los programas universitarios tradicionales. Al igual que las afirmaciones de algunos estudiantes, las estadísticas han demostrado que aquellos que prefieren la formación en línea son los que han dicho que han aprendido menos en la formación del C2i y que, a priori, son los más diestros en lo que se refiere al uso de la informática y de Internet que son, a su vez, el objeto y el medio de esta formación.

Ahora bien, en vista de las observaciones de los encuestados, está claro que lejos del punto de vista de unos jóvenes diestros con lo digital en cualquier circunstancia, en materia de formación, la comunicación instrumentada no es algo sencillo para todos. Esto se puede explicar, por una parte, por el hecho de que se identifican con el *cara a cara*, la cual es la situación de comunicación privilegiada (al momento de ingresar en la formación más de un 90% ha dicho que prefiere la comunicación *cara a cara* en la vida cotidiana y solamente un 5,6% ha optado por el intercambio de textos mientras que un 1,3% se inclina por las conversaciones telefónicas y el resto por la comunicación a través del sitio social, el chat, o el e-mail. Por otra parte, no todos tienen la habilidad para usar las herramientas y las aplicaciones digitales. Si bien el test del khi2 ha demostrado que existe realmente un vínculo significativo entre el modo de formación predilecto y la utilidad percibida de la formación del C2i en la universidad, no es entre los estudiantes que prefieren la formación en el aula de clases, sino es entre aquellos que prefieren la formación híbrida donde se encuentra el porcentaje más alto de estudiantes que consideran esta formación útil, por no decir indispensable (53.3%). Según Mc Luhan, para quien el medio es el mensaje, el modo de formación puede ser considerado sin duda como una parte del aprendizaje de los estudiantes.

Mientras que la actividad de aprendizaje propiamente en modo híbrido constituye un desafío por sí misma, convendría entonces no omitir que se deben preparar tanto a los docentes como a los estudiantes a las exigencias tecnopedagógicas requeridas para la formación híbrida. Asimismo, cabe recordar que no goza de una aceptación universal, y que tiende a favorecer a los estudiantes autónomos, en detrimento de otros, como ya lo ha señalado Ostown et al. (2013).

De allí la necesidad de implantar un acompañamiento adaptado a la formación, en función de las características y de los objetivos de esta última. Igualmente, el acompañamiento debería tomar la forma de una asistencia técnica disponible en todo momento y para todos los usuarios, en lugar de ser una guía pedagógica que favorece la autonomía y la resolución de problemas encontrados con la posibilidad de interacciones en el tiempo deseado. El hecho de que los estudiantes asocien la interacción con el presencial tiende (en perjuicio de las posibilidades de comunicación puestas a disposición) a señalar algunas debilidades del dispositivo de preparación del C2i, en lo que se refiere a la interacción en línea. Ahora bien, esta última parece ser necesaria para la satisfacción y para el éxito de los estudiantes. Entonces, parece indispensable concebir cuidadosamente las herramientas y las situaciones de interacción (So a y Brush, 2008; Papi, 2014) pues más que el modo de formación, es el acompañamiento del aprendizaje que parece ser el componente más susceptible para influir en la satisfacción y en el éxito de los estudiantes (Moskal *et al*., 2013).

**Referencias**

Barbot M.-J. et Massou L., dir., *TIC et métiers de l’enseignement supérieur*. Émergences, transformations, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 2011.

Bliuc A-M, *et al.* Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education, *Internet and Higher Education,* n°10, 2007, p. 231-244.

Burton R. et al., Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur, *Distances et savoirs*, vol. 9, n°1, 2011, p. 69-96.

Charlier B. *et al.*, Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides, *Distances et savoirs*, vol. 4, n°4, 2006, p. 469-496.

Cuban L., *Teachers and Machines: The classroom use of technology since 1920*, New York, teacher's College Press, 1983.

Deschênes A.-J. et  **Maltais M. Accessibilité et formation à distance, Québec, Téluq, 2006.** Fluckiger C., Outils numériques, continuités et ruptures entre pratiques scolaires et pratiques personnelles, *Recherches*, n° 60, 2014, p. 57-68.

Glikman, V., *Des cours par correspondance au "e-learning"*, Paris, PUF, 2002.

López-Pérez M. et al., The influence of the use of technology on student outcomes in a blended learning context Education Tech Research Dev, n°61, 2013, p. 625-638.

Owston R. *et al.* Student perceptions and achievement in a university blended learning strategic initiative, *Internet and Higher Education*, n° 18, 2013, p.38-46.

Papi C., *Formation à distance. Dispositifs et interactions*, Londres, ISTE Editions.

Papi C. dir., *Le tutorat de pairs dans l’enseignement supérieur. Enjeux institutionnels, technopédagogiques, psychosociaux et communicationnels,* Paris, L’Harmattan, 2013.

Moskal P. *et al.,* Blended learning: a dangerous idea? *Internet and Higher Education,* n°18, 2013, p. 15-23.

So a H.J. et Brush T.A., Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: relationships and critical factors, *Computers & Education,* n°51, 2008, p.318-336.

1. En Quebec, la Téluq, durante mucho tiempo ha sido el único organismo que ha brindado una formación a distancia. Recientemente ha sido alcanzado por la Université Laval en cuanto al número de inscripciones de cursos en línea que se ofrecen. Lo mismo ocurre en Francia con el Cned, que se encuentra cada vez más en competencia con diversas universidades. [↑](#footnote-ref-1)
2. El *Certificat Informatique et Internet (C2i)* – Certificado en informática e Internet- es una certificación nacional otorgada por un establecimiento de enseñanza superior francés que conjuntamente con el B2i *(Brevet informatique et internet*) – certificación en informática e Internet- de estudios básicos y superiores, tiene como objetivo fortalecer y verificar el dominio de las tecnologías de la información y comunicación. El nivel 1 del C2i general, destinado a los estudiantes de licenciatura fue instaurado en el año 2004 y se actualizó posteriormente en 2008 y en 2011. Desde el año 2004, se han instaurado de forma progresiva diversos C2i de nivel 2 especializados para preparar a estudiantes de maestría a las habilidades digitales, vinculadas particularmente con las profesiones que van a ejercer (docencia, derecho, ingeniería, salud, medio ambiente y gestión sostenible, organización y comunicación). [↑](#footnote-ref-2)
3. Desde el año 2011, el referencial C2i comprende cinco dominios de competencias que se deben validar a nivel práctico y depende de las modalidades escogidas por cada universidad. (En la UPJV se trata de cinco actividades que se deben hacer en línea.) Igualmente, a nivel teórico, que consta de un cuestionario de selección múltiple que ha sido establecido a nivel nacional (formado de nueve preguntas escogidas al azar, tomadas de una base de datos para cada uno de los dominios). Dichos dominios son los siguientes: D1- la adaptación a las evoluciones de orden tecnológico, D2- la responsabilidad en la era digital (cuestiones de ética, identidad numérica y derechos; D3- la producción de documentos con hojas de cálculo, procesamiento de texto o diaporamas; D4 - búsqueda de información en línea ; D5 – red de trabajo). [↑](#footnote-ref-3)