

Aprendizaje híbrido y participación de los estudiantes: ¿Cuál es la conexión?

Blended learning and student engagement: What's the connection?

¹Norman Vaughan, Doctor en Filosofía, ²Dr. Luis Mijares Nuñez, Traductor al idioma español del artículo

1. Departamento de Educación, Universidad Mount Royal, Calgary, Alberta, Canadá
nvaughan@mtroyal.ca

2. Director del Departamento de Idiomas de la Universidad Abierta para Adultos.
luismijares@uapa.edu.do

Recibido: 18/2/2020

Aprobado: 15/9/2020

Resumen

Esta investigación exploró la conexión entre el aprendizaje híbrido y la participación activa de los estudiantes utilizando los siete principios del aprendizaje híbrido de Vaughan, Cleveland-Innes y Garrison (2013). Se ofrece una introducción al aprendizaje híbrido y a la participación activa de los estudiantes, junto a una visión general del marco de la comunidad de investigación y de los

Abstract

This research study explored the connection between blended learning and student engagement by using Vaughan, Cleveland-Innes, and Garrison's (2013) seven principles of blended learning. An introduction to blended learning and student engagement is provided followed by an overview to the community of inquiry framework and the seven principles. A mixed methods re-

siete principios. Se utilizó un enfoque de investigación de métodos mixtos para investigar la forma en que estos siete principios podrían utilizarse para diseñar, facilitar y dirigir un curso híbrido en la Enseñanza Superior a fin de promover la participación activa y el éxito de los estudiantes..

Palabras claves: Aprendizaje híbrido, Enseñanza superior, principios

search approach was utilized to investigate how these seven principles could be used to design, facilitate, and direct a blended course in higher education in order to promote student engagement and success.

Keywords: Hybrid learning, Higher education, principles

INTRODUCCIÓN

Esta investigación estudia la conexión entre el aprendizaje híbrido y la participación activa de los estudiantes utilizando los siete principios de aprendizaje híbrido de Vaughan, Cleveland-Innes y Garrison (2013), que se derivaron del marco de la Comunidad de Investigación (Garrison, 2017). La literatura de investigación educativa (Dziuban, Graham y Picciano, 2013) ha indicado que un enfoque híbrido para la enseñanza y el aprendizaje podría proporcionar un entorno óptimo para mejorar la participación y el éxito de los estudiantes. La idea de conjugar diferentes experiencias de aprendizaje ha existido desde que los seres humanos comenzaron a pensar en la enseñanza (Williams, 2003). La continua introducción de tecnologías basadas en la web en el proceso de enseñanza y aprendizaje ha puesto de relieve el potencial de la enseñanza híbrida (Allen & Seaman, 2010; Clark, 2003). Las aplica-

ciones de colaboración basadas en la web han creado nuevas oportunidades para que los estudiantes interactúen con sus compañeros, profesores y contenidos.

El aprendizaje híbrido se define a menudo como la combinación de la enseñanza presencial y en línea (Sharpe y otros, 2006; Williams, 2002). Ron Bleed, ex Vicerrector de Tecnologías de la Información del Maricopa College, sostiene que ésta no es una definición suficiente para la enseñanza híbrida ya que implica simplemente “empalmar” la tecnología en un curso tradicional, utilizar las tecnologías digitales como complemento para enseñar un concepto difícil o añadir información complementaria. Sugiere que la enseñanza híbrida debería considerarse como una oportunidad para rediseñar la forma en que se elaboran, programan e imparten los cursos mediante una combinación de instrucción física y virtual: “ladrillos y clics” (Bleed, 2001). Unir las mejores características

de la enseñanza en línea con las mejores características del aprendizaje en línea que promueven oportunidades de aprendizaje activo y autodirigido con una mayor flexibilidad debería ser el objetivo de este enfoque rediseñado (Garnham & Kaleta, 2002; Littlejohn & Pegler, 2007; Norberg, Dziuban, Moskal, 2011). Garrison y Vaughan (2008) se hacen eco de este sentimiento cuando afirman que “el aprendizaje híbrido es la integración orgánica de enfoques y tecnologías presenciales y en línea complementarios y cuidadosamente seleccionados” (p.148). En una encuesta sobre la actividad de aprendizaje electrónico realizada por Arabasz, Boggs & Baker (2003) se constató que el 80% de todas las instituciones de enseñanza superior y el 93% de las instituciones de doctorado ofrecen cursos de aprendizaje híbrido o mixto.

El objetivo de este estudio es investigar la forma en que se puede diseñar, facilitar y dirigir un curso híbrido para ayudar a los estudiantes a participar más y a tener más éxito en sus estudios académicos.

DESARROLLO

Antecedentes

Marco de la Comunidad de Investigación

Lipman (1991) ha argumentado que la educación es investigación. Sugiere que “la comunidad de investigación es quizás la metodología más prometedor para el fomento de esa fusión del procesamien-

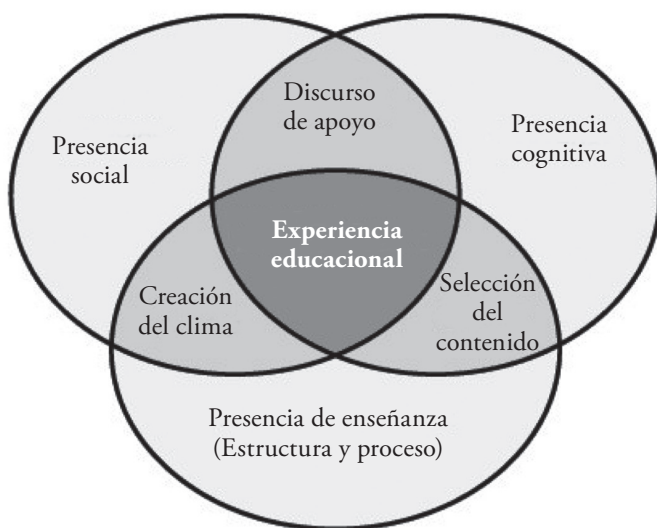
to cognitivo crítico y creativo conocida como pensamiento de orden superior” (Lipman, 1991, p. 204). Es el pensamiento crítico el que se cita más a menudo como el sello distintivo de la educación superior. Por lo tanto, una comunidad de investigación podría ser el concepto que mejor capte el ideal de una experiencia educativa de la educación superior. Es a través de la participación de los estudiantes en una comunidad de investigación donde los profesores pueden crear las condiciones para el pensamiento crítico, los juicios racionales y la comprensión. Tanto el sentido de comunidad como el compromiso con el proceso de investigación deben estar presentes.

El modelo de comunidad de investigación (CoI) puede utilizarse como marco para diseñar, facilitar y dirigir experiencias de aprendizaje híbridas en la educación superior. Ha sido objeto de amplios estudios y validación durante más de un decenio (Garrison, 2017). La premisa del marco (CoI) es que la educación superior es una experiencia de aprendizaje colaborativa e individualmente constructivista. Una comunidad de investigación es donde “los estudiantes se escuchan unos a otros con respeto, construyen sobre la base de las ideas de los demás, se desafían unos a otros al ofrecer razones que argumentan opiniones que de otra manera no tendrían apoyo, se ayudan unos a otros en la realización de inferencias de lo que se ha dicho y tratan de identificar las suposiciones de los demás” (Lipman, 2003, p.20).

Los tres elementos o dimensiones clave del marco (CoI) son: presencia social, cognitiva y de enseñanza (Figura 1). Es en la convergencia de estos tres elementos que se refuerzan mutuamente, que se realiza una experiencia educativa constructivista colaborativa. La presencia social crea el entorno para la confianza, la comunicación abierta y la cohesión del grupo. La presencia cognitiva se ha definido “como la medida en que los alumnos son capaces de construir y confirmar el significado a través de la reflexión y el discurso sostenidos en una comunidad

crítica de investigación” (Garrison, Anderson y Archer, 2001, pág. 11). Se ha puesto en práctica a través de las fases de desarrollo de la investigación: acontecimiento desencadenante, exploración, integración y resolución. El tercer y cohesivo elemento, la presencia de enseñanza, está asociado con el diseño, facilitación y dirección de una comunidad de investigación. Es la fuerza unificadora que reúne los procesos sociales y cognoscitivos dirigidos a resultados personalmente significativos y educativamente valiosos.

Figura 1: Marco de la comunidad de investigación (Garrison, 2017)



Siete principios de aprendizaje combinado

Los principios son esenciales para traducir los marcos teóricos en estrategias y técnicas prácticas coherentes. Los principios resultan aún más valiosos para hacer frente a las complejidades de la integración del potencial de la nueva y emergente tecnología de las comunicaciones. Nuestros siete principios de aprendizaje híbrido se han derivado deductivamente del marco teórico de la Comunidad de Investigación (Vaughan, Cleveland-Innes & Garrison, 2013). Los principios se organizan en torno a los tres subelementos o categorías de presencia de la enseñanza: diseño, facilitación y dirección. Dentro de cada una de estas tres funciones y áreas de responsabilidad hay elementos de presencia social y cognitiva. Teniendo en cuenta la complejidad de una experiencia de aprendizaje híbrido en colaboración, se debe dedicar un cuidado y una reflexión considerables al diseño, la facilitación y la dirección. Los siguientes principios proporcionan un mapa y una guía para crear y mantener comunidades de investigación con un propósito determinado.

Los siete principios son:

1. Plan para la creación de una comunicación abierta y de confianza
2. Plan para la reflexión crítica y el discurso
3. Establecer la comunidad y la cohesión

4. Establecer la dinámica de la investigación (investigación intencional)
5. Sostener el respeto y la responsabilidad
6. Sostener la investigación que se mueve hacia la resolución
7. Asegurar que la evaluación sea congruente con los procesos y resultados previstos

Los dos primeros principios hablan del desafío social y cognitivo de diseñar una experiencia de aprendizaje híbrido colaborativo. Los siguientes dos principios tratan las preocupaciones sociales y cognitivas asociadas con la facilitación de una comunidad de investigación. Y los tres últimos tratan de las responsabilidades sociales, cognitivas y de evaluación al dirigir o liderar una experiencia educativa para lograr con éxito los resultados deseados.

El enfoque de este estudio de investigación residió en cómo estos siete principios de aprendizaje híbrido (Vaughan, Cleveland-Innes, & Garrison, 2013) podrían ser utilizados para promover el compromiso y el éxito de los estudiantes en un curso híbrido.

Contexto del estudio

La Universidad Mount Royal de Calgary, Alberta, Canadá, ofrece un programa de Licenciatura en Educación de cuatro años. En el otoño del tercer año,

los candidatos a maestros participan en una serie de experiencias de aprendizaje híbrido que se centran en la integración de la educación en Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes, Matemáticas e Indígena (STEAMI). Este estudio de investigación se centra en el curso de tecnología educativa, que forma parte del semestre de la STEAMI. El propósito de este curso híbrido es proporcionar una visión general de las influencias tecnológicas en la educación. Está diseñado para ayudar a los futuros profesores a examinar críticamente las aplicaciones actuales y en evolución de la tecnología relevantes para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Metodología y métodos

Para este estudio se utilizó una metodología de investigación de acción. Este enfoque implicó que los candidatos a maestros reflexionaran sobre cómo se podría desarrollar un sentido de compromiso compartido en un curso híbrido. La intención de este marco de investigación era obtener algún resultado práctico relacionado con la vida o el trabajo de los participantes, que en este caso era cómo podían comprometer con éxito a los estudiantes en su futura práctica docente. (Stringer, 2014).

Un enfoque de investigación de métodos mixtos guió la recopilación y el análisis de los datos del estudio.

Se ofrecieron tres secciones del curso de tecnología educativa en el semestre de otoño de 2019 y el coinvestigador invi-

tó a los candidatos a profesores de tercer año a participar en este estudio de investigación.

Había un total de ochenta estudiantes matriculados en el curso, setenta mujeres (88%) y diez hombres (12%). El noventa por ciento de los estudiantes (n=72) aceptó participar en el estudio, que recibió la aprobación del Consejo de Ética de la Investigación Humana de la Universidad Mount Royal (HREB).

En cuanto a los métodos cuantitativos, las encuestas validadas Shared MC (Garrison & Akyol, 2015a) y CoI (Garrison, 2017) se utilizaron en un formato en línea utilizando los formularios de Google. La encuesta de metacognición compartida (n=72) se desplegó a finales de octubre, justo antes de que los candidatos a maestros comenzaran sus prácticas de cinco semanas. La encuesta CoI fue administrada al final del semestre de otoño 2019 para observar cómo los candidatos a maestros habían integrado sus experiencias del curso con sus prácticas (n=56). Se calcularon estadísticas descriptivas (frecuencias, medias y desviaciones estándar) para los elementos individuales de la encuesta utilizando hojas de cálculo de Google.

En cuanto a los métodos cualitativos, a finales del semestre de otoño de 2019 los candidatos a maestros crearon una publicación final en el blog en la que reflexionaron sobre cómo habían contribuido al aprendizaje de los demás en el curso, así como sobre lo que habían aprendido de

sus compañeros. Estos datos se copiaron y pegaron en un documento de Google y los investigadores utilizaron un enfoque comparativo constante al revisar las entradas del blog para identificar patrones, temas y categorías de análisis que “surgieron de los datos en lugar de imponérselos antes de la recopilación y el análisis de los datos” (Patton, 1990, pág. 390).

Resultados

Las conclusiones del estudio sobre la participación de los estudiantes en un curso híbrido se informan utilizando los siete principios de aprendizaje híbrido de Vaughan, Cleveland-Innes y Garrison (2013).

Diseño y Organización: Principios Uno y Dos

El diseño del curso es un proceso de planificación que incluye la consideración de muchas cuestiones de contenido y proceso. El enfoque del proceso de planificación de este estudio de investigación se centró específicamente en el desarrollo de un sentido compartido de la participación de los estudiantes en un curso híbrido.

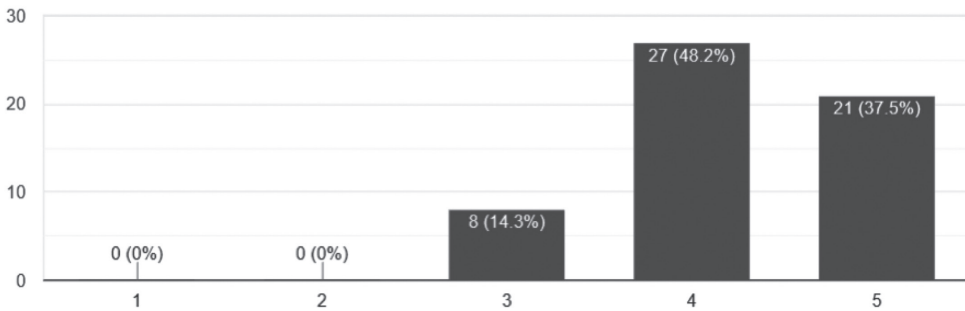
Al comienzo del semestre, el instructor del curso de tecnología educativa hizo que los estudiantes crearan una entrada inicial en el blog donde describieron y compartieron sus objetivos personales de aprendizaje para el curso en lo que se refiere a las cinco competencias de enseñanza del programa MRU B.Ed. (plani-

ficación, facilitación, evaluación, entorno de la clase, roles y responsabilidades profesionales). Al final del semestre, a los estudiantes se les exigió demostrar y describir cómo habían logrado estos objetivos de aprendizaje presentando las páginas de las competencias de enseñanza de su plan de aprendizaje profesional o ePortfolio.

Los participantes en el estudio indicaron que estas actividades eran útiles a nivel personal, pero varios comentaron la importancia de que el profesor “repasara todas las tareas al principio del semestre para permitir a los estudiantes hacer preguntas y también darnos tiempo para entender los conceptos y objetivos clave del curso” (Participante en la encuesta de MC compartida 25). Este comentario también se reflejó en los resultados de la segunda pregunta de la encuesta de la Comunidad de Investigación (CoI), en la que se preguntaba a los estudiantes si su profesor comunicaba claramente los objetivos importantes del curso (Figura 2).

Figura 2: *El profesor comunicó claramente los objetivos importantes del curso (encuesta CoI)*

56 responses



La escala de 5 puntos del tipo Likert para esta figura va desde Muy en desacuerdo (1) a Muy de acuerdo (5). La figura 3 indica que la mayoría de los estudiantes pensaban que el profesor comunicaba claramente los objetivos del curso, pero el catorce por ciento de los participantes eran ambivalentes (No se decidían: en la valla). Curiosamente, en la publicación final del blog, varios estudiantes identificaron el beneficio del trabajo en grupo para obtener una comprensión más clara del curso y de las expectativas de la tarea. “Facilitó la comprensión de las expectativas del curso y añadió más perspectivas sobre cómo abordar las tareas cuando trabajamos en grupo” (Publicación del blog de los estudiantes 59). Otro estudiante comentó que el trabajo en grupo “asegura que todos piensen igual en cuanto a las expectativas de la tarea” (Blog estudiantil 23).

Facilitación: Principios Tres y Cuatro

La facilitación es la actividad central en una comunidad educativa de investigación para desarrollar un sentido de propósito compartido a través de las interacciones entre los estudiantes y el profesor. Las acciones de facilitación, “tanto por parte de los estudiantes como del instructor, crean el clima, apoyan el discurso y supervisan el aprendizaje”. En el acto de facilitación los estudiantes se conectan entre sí, se comprometen con el contenido, están presentes cognitivamente como agentes intelectuales y llevan a cabo todas las acciones fundamentales para el desarrollo y el mantenimiento de la comunidad de aprendizaje” (Vaughan, Cleveland-Innes y Garrison, 2013, pág. 46). En esencia, el profesor es responsable de modelar el crecimiento y el desarrollo de la participación de los estudiantes en un curso.

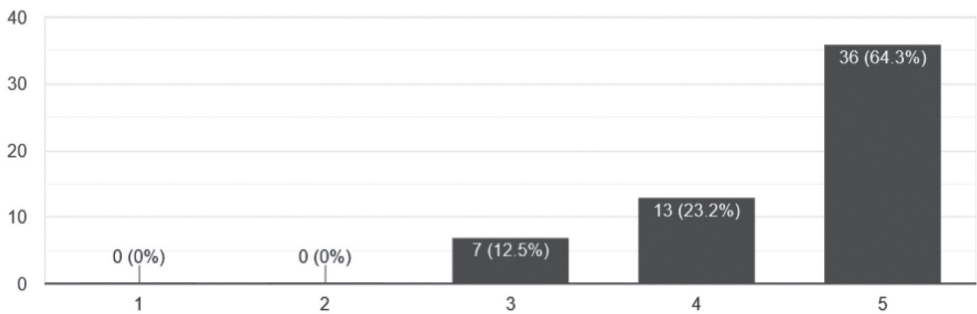
Para el curso de tecnología educativa, los estudiantes seleccionaron amigos críticos

al principio del semestre. El papel del amigo crítico era proporcionar una retroalimentación constructiva y apoyo para todas las tareas del curso. Además, cada una de las asignaciones del curso tenía un componente de grupo en el que se requería que los estudiantes trabajaran juntos para resolver problemas y probar soluciones relacionadas con la enseñanza con tecnologías.

La mayoría de los participantes en la investigación indicaron que esas actividades de colaboración les ayudaron a conocer a los demás estudiantes del curso, lo que les dio un sentido de pertenencia (figura 3) y les permitió sentirse cómodos al interactuar con sus compañeros (figura 4).

Figura 3: *Conocer a los estudiantes de este curso me dio un sentido de pertenencia (encuesta CoI)*

56 respuestas

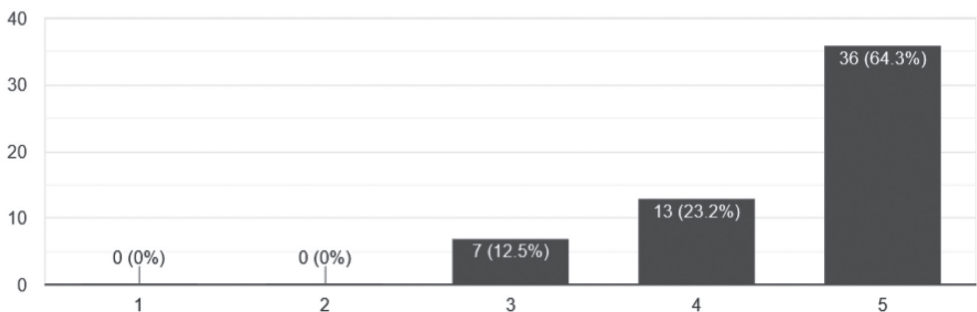


Destacando los resultados de la Figura 7, una estudiante comentó en su última publicación en el blog que a través del trabajo en grupo “pudimos ganar confianza

sobre nuestras ideas individuales con el apoyo de nuestros compañeros” (Blog estudiantil 71).

Figura 4: *Fácil interacción con los otros estudiantes de mi curso (encuesta CoI)*

56 respuestas

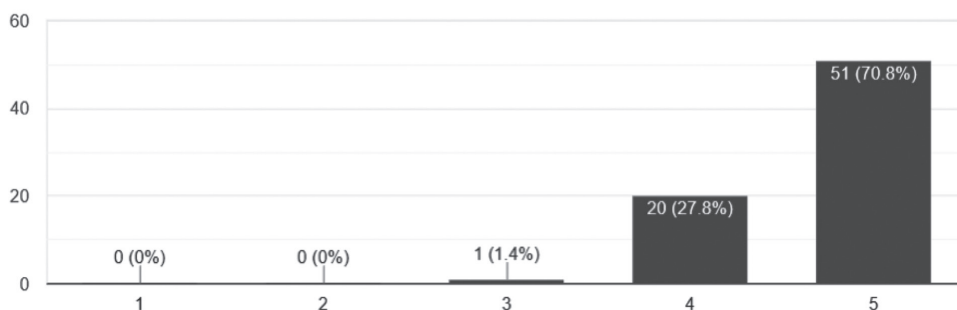


Otro estudiante indicó que su alto nivel de comodidad en el trabajo de grupo contribuyó a “crear conexiones de trabajo más fuertes con los compañeros, compartir ideas y recursos, y recibir retroalimentación crítica, y estrategias para mejorar la enseñanza y la planificación” (Blog estudiantil 13).

A su vez, esta sensación de un entorno de aprendizaje seguro permitió a los estudiantes estar más dispuestos a escuchar los comentarios de los demás (Figura 5), así como a considerar la retroalimentación de sus compañeros (Figura 6).

Figura 5: *Escucho los comentarios de otros estudiantes (Encuesta de MC compartida)*

72 respuestas

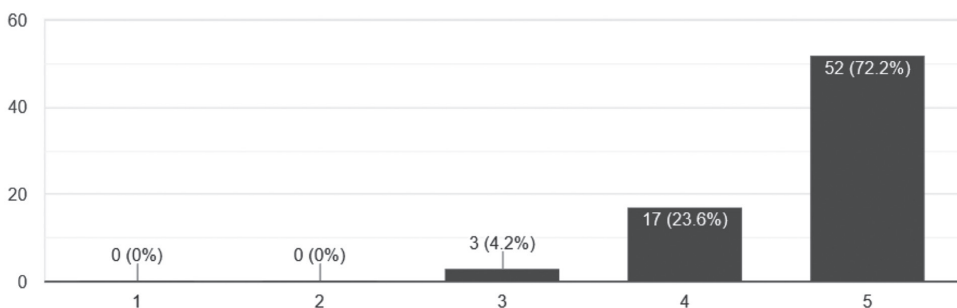


Una participante destacó que no sólo escuchó a los demás en el curso “Tuve que aprender de los demás”. También pude

obtener nuevas ideas y también pude compartir mis ideas con otros en mi grupo” (Blog estudiantil 27).

Figura 6: *Considero la retroalimentación de mis compañeros (Encuesta de MC compartida)*

72 respuestas



Muchos de los participantes en este estudio indicaron que tenían una experiencia limitada con la retroalimentación de sus compañeros en las tareas. Para algunos, este requisito para todas las asignaciones del curso fue una verdadera revelación. “Trabajar en una tarea y presentarla sin ninguna retroalimentación es una fuente de ansiedad para mí. Sin embargo, tener miembros del grupo que me dieran una retroalimentación constructiva en mis tareas era la mayor ventaja para mí con el trabajo en grupo” (Blog estudiantil 36). Instrucción directa: Principios Cinco, Seis y Siete

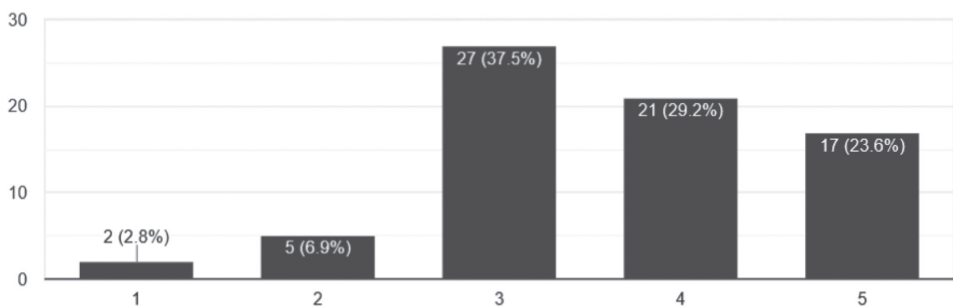
La instrucción directa no consiste en dar conferencias. La instrucción directa consiste en asegurar que los estudiantes logren los resultados de aprendizaje de

un curso o programa. Es un ingrediente esencial en cualquier experiencia de educación formal para ayudar a los estudiantes a aprender cómo manejar y asumir la responsabilidad de su aprendizaje en colaboración. Se ha demostrado que los estudiantes esperan una estructura y un liderazgo en los cursos de educación superior y las funciones y responsabilidades de la instrucción directa deben ser compartidas por todos los miembros de una comunidad de investigación (Garrison & Cleveland-Innes, 2005).

En cuanto a la participación de los estudiantes, algunos participantes en el estudio indicaron que les resultaba difícil poner en tela de juicio las estrategias y perspectivas de sus compañeros (figuras 7 y 8).

Figura 7: *Desafiando las estrategias de mis compañeros (Encuesta de MC compartida)*

72 responses



En cuanto a las estrategias, los participantes comentaron específicamente la ética y la calidad del trabajo. Varios de los estudiantes citaron el principio de Pareto (Azad, 2013) donde el 20% del grupo hace el 80% del trabajo “normal-

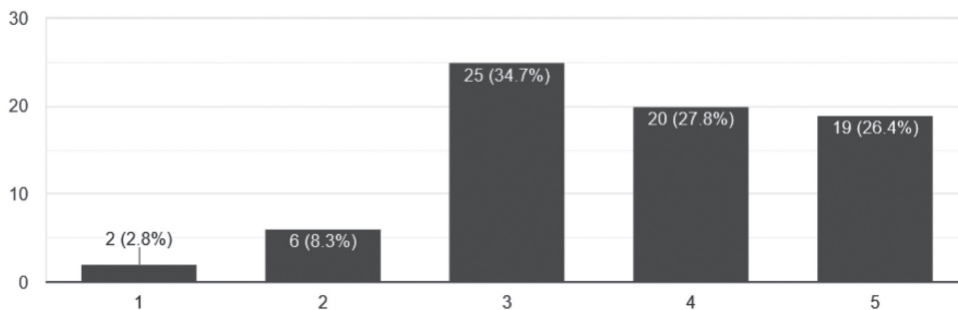
mente una o dos personas terminan haciendo el trabajo mientras que los otros miembros del grupo no hacen nada” (Blog estudiantil 11). Y, en cuanto a la calidad, un participante comentó que “poder confiar en los demás y en su nivel

de trabajo es algo que me resultaba difícil. Siempre quiero tratar de luchar por la perfección (incluso cuando es inalcanzable), así que si siento que los demás no

están tan involucrados o no ponen tanto trabajo/esfuerzo me molesta” (Blog estudiantil 52).

Figura 8: *Desafiando las perspectivas de mis compañeros (Encuesta de MC compartida)*

72 responses

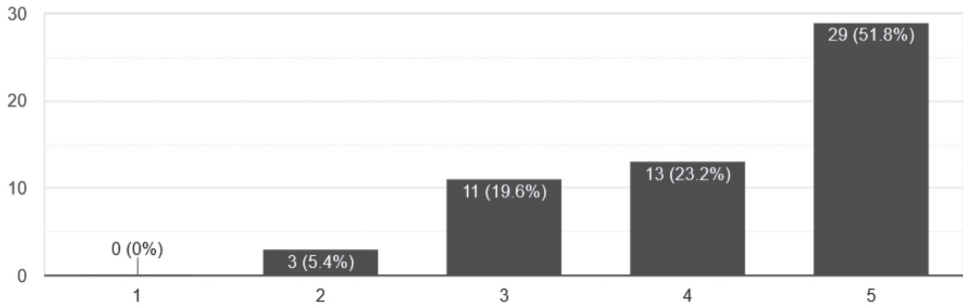


Se hicieron varios comentarios sobre el reto de negociar diferentes perspectivas en el trabajo de grupo. Por ejemplo, un participante afirmó que “a veces puede ser difícil cooperar con otras personas que tienen ideas y valores diferentes. Sin embargo, esto sigue siendo una experiencia valiosa” (Blog estudiantil 13). Otro estudiante explicó cómo la superación de este tipo de desafío puede ser una importante experiencia de aprendizaje. “Tuve algunos miembros del grupo que se apresuraron a apagar las ideas de los demás sin explicar el porqué. Esto fue frustrante y a veces difícil de manejar, pero me enseñó a hablar y a trabajar positivamente en una situación incómoda” (Blog estudiantil 33).

Por último, los estudiantes a menudo no están dispuestos a discrepar o a desafiar-se mutuamente en un curso de educación superior, especialmente en los foros de discusión en línea, ya que no quieren ofender o herir los sentimientos de nadie, un sentido de “cortesía patológica” (Garrison, 2017. p.53). A partir de los resultados de la encuesta de la CDI y de las publicaciones finales en el blog, fue alentador ver que al trabajar en grupos durante el semestre los participantes del estudio se sentían más cómodos con la instrucción directa entre ellos (Figura 9).

Figura 9: *Me sentí cómoda discrepando con otros estudiantes de este curso mientras mantenía un sentido de confianza (Encuesta CoI)*

56 respuestas



“Tuve que conocer a más estudiantes en mi programa e hice nuevas amistades. Estas amistades me ayudaron al proporcionarme gente en la que confío para que vaya a buscar información. Son personas con las que me siento cómodo compartiendo mis ideas y arriesgándome en términos de desacuerdos” (Blog estudiantil 47). Otro estudiante comentó que “. . . este curso me ayudó a formular mi filosofía de enseñanza de que el conocimiento es co-construido a través de experiencias de aprendizaje compartidas. Trabajando en grupos no sentí que estaba trabajando para construir el entendimiento solo” (Blog estudiantil 63).

Discusión

Sobre la base de las conclusiones de este estudio se formulan una serie de recomendaciones sobre la forma en que los siete principios del aprendizaje mixto (Vaughan, Cleveland-Innes y Garrison, 2013) pueden utilizarse para promover la participación y el éxito de los estudiantes

en un curso híbrido.

Diseño y organización: Principios Uno y Dos

En cuanto a la participación de los estudiantes, Littky y Grabelle (2004) destacan la importancia de establecer la relevancia al principio de un curso (1ª R de compromiso). Indican que los estudiantes deben tener un sentido de curiosidad y conexión con los resultados del aprendizaje del curso híbrido. Esto puede lograrse haciendo que los estudiantes completen una encuesta de evaluación de necesidades en línea, compartan sus experiencias pertinentes en un foro de debate en línea y creen sus propios objetivos de aprendizaje para el curso en un blog.

Antes del comienzo del curso híbrido, el profesor puede hacer que los estudiantes completen una encuesta anónima de evaluación de necesidades en la que se les pregunta sobre sus expectativas para el

curso. Las preguntas podrían incluir lo siguiente:

1. ¿Cuáles son sus objetivos para este curso?. En resumen: qué quiere “quitar” de su experiencia en el curso?
2. ¿Qué espera que suceda durante las sesiones de clase? ¿Qué hará el profesor en clase y qué hará usted?
3. ¿Qué tipo de trabajo espera hacer fuera del aula para este curso, si es que lo hay?
4. ¿Cómo cree que se evaluará su aprendizaje en este curso?
5. ¿Qué tipo(s) de ayuda para su aprendizaje espera recibir en este curso y de quién?

Esta encuesta en línea se puede construir usando aplicaciones como Google Forms y SurveyMonkey. La clave es compartir y discutir los resultados de la encuesta con los estudiantes durante la primera clase. El profesor puede asignar a los estudiantes a grupos pequeños donde discuten los resultados y luego comparten los hallazgos clave con toda la clase.

Además, durante la primera semana del curso, los estudiantes pueden participar en un ejercicio en el que cada uno de ellos reflexione sobre un evento que fue una experiencia de aprendizaje muy poderosa para ellos, que puede o no estar relacionado con la escuela. El profesor puede crear una serie de foros de dis-

cusión en línea en el sistema de gestión del aprendizaje del curso (LMS) y luego asignar al azar de cinco a seis estudiantes a cada foro. Primero, hacer que los estudiantes compartan sus experiencias de aprendizaje en sus pequeños grupos y discutan por qué fueron poderosos. En segundo lugar, que toda la clase se informe sobre lo que hace que las experiencias de aprendizaje sean poderosas y que luego, utilizando el marco de CoI, co-cree un conjunto de directrices de compromiso para el curso.

Por último, los estudiantes pueden utilizar aplicaciones como el Blogger de Google y WordPress para crear blogs de aprendizaje reflexivo para el curso. En su primer post, los estudiantes pueden identificar sus objetivos personales de aprendizaje para el curso o programa. Pueden entonces seleccionar amigos críticos que se encargan de proporcionarles comentarios constructivos y apoyo en las tareas del curso, como responder a las publicaciones del blog.

Facilitación: Principios Tres y Cuatro
La segunda R de compromiso que definen Littky y Grabelle (2004) es la de las relaciones. La creación de un sentido de comunidad y colaboración es clave para ayudar a los estudiantes a comprometerse y tener éxito en un curso híbrido. Lamentablemente, los estudios indican que muchos estudiantes de la enseñanza superior tienen poca experiencia formal de trabajo en colaboración en grupos (Chang y Brickman, 2018). Por lo tanto, el profesor debe modelar el tipo de con-

ductas de participación que espera de los estudiantes y ofrecerles oportunidades para que aprendan a trabajar con éxito en grupo.

Por ejemplo, se pueden diseñar actividades de colaboración que permitan a los estudiantes experimentar las cinco etapas del modelo de desarrollo de grupos de Tuckman (1965) (por ejemplo, formación, tormenta, normalización, actuación y aplazamiento). Lo ideal sería que ésta fuera una actividad de bajo riesgo que tuviera lugar al principio del semestre, de modo que los estudiantes pudieran obtener una experiencia de primer intento de aprendizaje (FAIL). En el caso de un curso de tecnología educativa, esto podría implicar que los estudiantes trabajaran en colaboración en un estudio de caso para encontrar una solución a un problema o cuestión relacionada con la escuela (Schoology Exchange, 2017).

Además, los participantes en este estudio indicaron que tenían una experiencia limitada con el proceso de revisión por pares. La Universidad de California en Los Ángeles (2019) ha desarrollado una herramienta de revisión por pares calibrada (CPR).

Esta aplicación basada en la web permite a los estudiantes aprender cómo proporcionar una retroalimentación constructiva a sus compañeros. Hay tres componentes en el proceso de resucitación cardiopulmonar: la escritura del estudiante, el entrenamiento de calibración y la revisión de los compañeros. La primera fase im-

plica que los estudiantes creen un trabajo escrito basado en un tema y en un formato especificado por el profesor. La segunda fase implica el entrenamiento de calibración. Los estudiantes evalúan tres trabajos de “calibración” con un conjunto detallado de preguntas que abordan los criterios en los que se basa la tarea. Los estudiantes evalúan individualmente cada uno de estos envíos de calibración según las preguntas especificadas por la rúbrica y luego asignan una calificación holística de 10. La retroalimentación en esta etapa es vital. Si las evaluaciones están mal hechas y no cumplen con las expectativas del profesor, los estudiantes tienen un segundo intento. La calidad de las evaluaciones se tiene en cuenta en el siguiente paso, que implica la evaluación de las presentaciones reales de otros estudiantes. Una vez que el plazo para el entrenamiento de calibración ha pasado, cada estudiante recibe presentaciones anónimas de otros tres estudiantes. Utilizan la misma rúbrica para evaluar el trabajo de sus compañeros, esta vez proporcionando comentarios para justificar su evaluación y calificación. Una vez que han completado los tres, evalúan su propia presentación (Likkell, 2012).

Instrucción directa: Principio Cinco y Seis

La tercera R de Littky y Grabelle (2004) de compromiso es el rigor. En un curso de educación superior, esto puede implicar que los estudiantes completen un problema, una tarea o un encargo difícil que les obligue a enfrentarse a diferentes perspectivas y nuevas formas de pensar.

Este proceso implica que el profesor “empuja” a los estudiantes hacia adelante en sus estudios académicos (Thaler y Sunstein, 2008). Por ejemplo, los estudiantes suelen contentarse con compartir y debatir ideas entre ellos, pero necesitan un “empujón suave” para integrar y aplicar esas ideas en las tareas del curso y en la vida cotidiana.

Una recomendación para la instrucción directa es el uso explícito del Modelo de Investigación Práctica (IP) de Garrison, Anderson y Archer (2001) para las tareas del curso. Este modelo se basa en la esfera de presencia cognitiva del marco de la Comunidad de Investigación e implica cuatro fases de investigación; evento desencadenante, exploración, integración y resolución.

En las tareas de debate en línea, los estudiantes pueden utilizar el modelo IP para autocodificar sus mensajes en el foro con el fin de ayudarles a desarrollar su conciencia y habilidades metacognitivas. Por ejemplo, pueden etiquetar sus publicaciones como un evento desencadenante, un comentario de exploración, integración o resolución.

Otra recomendación es la utilización de contratos de aprendizaje para el trabajo en grupo. Esta puede ser una herramienta útil para ayudar a los estudiantes a planificar y completar el trabajo de proyectos de colaboración basado en la investigación. Estos contratos deberían ser construidos por los estudiantes y revisados por el profesor para obtener una

retroalimentación constructiva y sugerencias de modificación. Tanto los estudiantes como el profesor deberían firmar la versión final del contrato de aprendizaje. El contrato sirve luego como un esquema del proyecto y una herramienta para ayudar en el proceso de evaluación. La modificación del contrato de aprendizaje puede ser necesaria a medida que la experiencia de aprendizaje progresa. Los contratos modificados deben ser aprobados y firmados tanto por los estudiantes como por el profesor. El incumplimiento por parte de un estudiante de sus obligaciones contractuales puede dar lugar a su expulsión del equipo.

Conclusiones

El ideal histórico de la educación ha sido aprender en comunidades de investigación colaborativa (Lipman, 1991). Los maoríes de Nueva Zelanda se refieren a esto como el concepto de *ako*, que significa tanto enseñar como aprender. (Alton-Lee, 2003). El *ako* reconoce el conocimiento que tanto los profesores como los estudiantes aportan a las interacciones de aprendizaje, y reconoce la forma en que los nuevos conocimientos y comprensiones pueden surgir de las experiencias de aprendizaje compartidas. Hattie y Yates (2014) se refieren a este proceso como enseñanza y aprendizaje visibles “Cuando los maestros ven el aprendizaje a través de los ojos de sus estudiantes y cuando los estudiantes se ven a sí mismos como sus propios maestros” (pág. 14).

Este estudio ha demostrado el potencial de un enfoque híbrido de enseñanza y aprendizaje para recuperar esta visión de colaboración para la educación superior. La clave es rediseñar nuestros cursos híbridos y en línea para lograr experiencias de aprendizaje activas y de colaboración que permitan a los estudiantes asumir la responsabilidad de su aprendizaje y validar su comprensión a través del discurso y el debate con sus compañeros.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Allen, I. E., & Seaman, J. (2010). *Class differences: Online education in the United States, 2010*, Babson Survey Research Group, The Sloan Consortium. Available online at: https://secure.onlinelearningconsortium.org/publications/survey/class_differences
- Alton-Lee, A. (2003). *Quality teaching for diverse students in schooling: Best evidence synthesis*
- June 2003. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Ann and Sandy Cross Conservation Area. (2020). Website. <http://www.crossconservation.org/>
- Arabasz, P., Boggs, R. & Baker, M. B. (2003). *Highlights of e-learning support practices*. Educause Center for Applied Research Bulletin, 9.
- Asad, K. (2013). Understanding the pareto principle (the 80/20 rule). Website. <https://betterexplained.com/articles/understanding-the-pareto-principle-the-8020-rule/>
- Bleed, R. (2001). A hybrid campus for a new millennium. *Educause Review*, 36 (1). 16-24.
- Chang, Y., & Brickman, P. (2018). When group work doesn't work: Insights from students. *CBE life sciences education*, 17(3), ar42. <https://doi.org/10.1187/cbe.17-09-0199>
- Chick, N. (2013)/ Metacognition. Centre for Teaching Vanderbilt University. Available online at: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/metacognition/>
- Chickering, A.W. & Gamson, Z.F. (1999). Development and adaptations of the seven principles for good practice in undergraduate education. *New Directions for Teaching & Learning*, 80, 75-82.
- Clark, D. (2003). *Blend it like Beckham*. Epic Group PLC.
- Dziuban, C., Graham, C. & Picciano, A.G. (2013). *Research perspectives in blended learning: 2nd Edition*. New York, NY: Routledge, Taylor and Francis.
- Garnham, C. & Kaleta, R. (2002). *Introduction to hybrid courses*. *Teaching with Technology Today*, 8 (6). Available online at: <https://www.wisconsin.edu/systemwide-it/download/ttt.zip>
- Garrison, D. R. (2017). *E-Learning in the 21st century: A framework for research and*

practice (3rd Edition). London: Routledge/Falmer.

Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Garrison, D. R., & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *American Journal of Distance Education*, 19, 133-148. http://dx.doi.org/10.1207/s15389286ajde1903_2

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 17-23

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education model. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definitions, current trends, and future directions. In Bonk, C. & Graham, C. (Eds), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco, CA: Pfeiffer.

Hattie, J. & Yates, G.C.R. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. New York, NY: Routledge.

Kromydas, T. (2017). Rethinking higher education and its relationship with social

inequalities: past knowledge, present state and future potential. *Palgrave Commun* 3, 1. Available online at: <https://www.nature.com/articles/s41599-017-0001-8#citeas>

Likkell, L. (2012). Calibrated peer review: Essays increase student confidence in assessing their own writing. *Journal of College Science Teaching*. 41(3), 42-47.

Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press: New York.

Littky, D. & Grabelle, S. (2004). *The big picture: Education is everyone's business*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Littlejohn, A., & Pegler, C. (2007). *Preparing for blended e-Learning: Understanding blended and online learning (Connecting with E-learning)*. London: Routledge. Mayadas, F. A. & Picciano, A. G. (2007). Blended learning and localness: The means and the end. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 3-7.

Moskal, P. D., Dziuban, C. D., & Hartman, J. (2013). *Blended learning: A dangerous idea? Internet and Higher Education*. 18(3), 15-23. Nakoda Elementary School. (2020). Website. <https://www.nakodaschool.ca/>

Norberg, A., Dziuban, C. D., & Moskal, P. D. (2011). A time-based blended

- learning model. *On the Horizon*, 19(3), 207-216.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.)*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Power, M. (2008). The emergence of a blended online learning environment. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 4(4), 503-514. Available online at: http://jolt.merlot.org/vol4no4/power_1208.pdf
- Regier, P., (2014, September/October). Using technology to engage the non-traditional student. *EDUCAUSE Review*, 70-88. Available online at: <https://er.educause.edu/articles/2014/9/using-technology-to-engage-the-nontraditional-student>
- Schoology Exchange. (2017). *Learning from Failure: 6 Short EdTech Case Studies You Need to Read*. Available online at: <https://www.schoology.com/blog/learning-failure-6-short-edtech-case-studies-you-need-read>
- Sharpe, R., Benfield, G., Roberts, G., & Francis, R. (2006). *The undergraduate experience of blended e-learning: A review of UK literature and practice*. London: Higher Education Academy.
- Stringer, E.T. (2014). *Action research (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Telus SPARK Science Centre. (2020). Website. <https://www.sparkscience.ca/>
- Thaler, R., & Sunstein, C. (2008). *Nudge*. New York: Penguin Books.
- The Compass. (2020). *Tim Horton's Children's Ranch*. <https://thethcompass.com/camps/tim-horton-childrens-ranch/>
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384-399.
- University of California at Los Angeles. (2019). *Calibrated Peer Review (CPR) Tool*. <http://cpr.molsci.ucla.edu/Home>
- Vaughan, N.D., Cleveland-Innes, M. & Garrison, D.R. (2013). *Teaching in blended learning environments: Creating and sustaining communities of inquiry*. Athabasca: Athabasca University Press. Available online at: <http://www.aupress.ca/index.php/books/120229>
- Vaughan, N.D., Auger, N., Sacher, M., & Sacher, M. (2013). *A blended approach to Canadian First Nations education: The Sunchild e-learning community*. In. (L. Kyei-Blankson, & E. Ntuli, Eds.), *Practical Applications in Blended Learning Environments: Experiences in K-20 Education*. Hershey, PA: IGI Global
- Williams, J. (2003). Blending into the background. *E-Learning Age Magazine*, 1.
- Williams, C. (2002). Learning on-line: A review of recent literature in a rapidly expanding field. *Journal of Further and Higher Education*, 26(3), 263-272.