



El impacto de la utilización de la modalidad B-Learning en la educación superior

The impact of the use of the B-Learning modality in higher education

Dra. Estela Núñez-Barriopedro es profesora/investigadora de Comercialización e Investigación de Mercados de la Universidad de Alcalá (España) (estela.nunezb@uah.es) (<http://orcid.org/0000-0002-2292-8147>)

Dra. Ingrid Miguelina Monclúz es catedrática de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (República Dominicana) (imoncluz@gmail.com) (<http://orcid.org/0000-0001-5115-7268>)

Dr. Rafael Ravina-Ripoll es profesor/investigador de Organización de Empresa de la Universidad de Cádiz (España) (rafael.ravina@uca.es) (<http://orcid.org/0000-001-7007-3123>)

Recibido: 2017-12-23 / **Revisado:** 2018-04-23 / **Aceptado:** 2018-05-08 / **Publicado:** 2019-01-01

Resumen

Los nuevos escenarios educativos plantean adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje al uso de las TIC –en especial la modalidad semi-presencial o B-Learning–, el trabajo en colaboración, el desarrollo de competencias y de competencias comunicativas para satisfacer las necesidades y expectativas de los estudiantes, el mercado laboral y las dinámicas sociales imperantes. El principal objetivo de esta investigación es analizar los condicionantes del proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad latinoamericana para la adopción de los nuevos planteamientos educativos. El diseño de la investigación es mixto con triangulación recurrente DITRIAC. En la fase cuantitativa el método empleado es descriptivo-transversal, a través de cuestionario con Escala de Likert a 50 profesores, 402 estudiantes y 6 autoridades. En la fase cualitativa el método fue etnográfico. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 10 docentes, 38 estudiantes y dos autoridades, con análisis descriptivos e interpretativos. Entre las principales conclusiones se vislumbra la necesidad

de fomentar el factor social del aprendizaje y darle mayor protagonismo al estudiante. Los recursos empleados son tradicionales y analógicos. Los docentes acusan cambios en su práctica docente, pero poco en la inclusión de las TIC. Asimismo, los tres aspectos que más le cuesta cambiar a los docentes en su paso de la modalidad presencial a la B-learning son: dejarle el protagonismo al estudiante, cambiar de la clase transmisiva al aprendizaje colaborativo, y de la evaluación sumativa a la formativa.

Descriptores: B-learning, proceso enseñanza-aprendizaje, educación superior, aprendizaje colaborativo, competencias comunicativas, evaluación.

Abstract

The new educational scenarios propose to adapt the teaching-learning process to the use of ICT, especially the semi-classroom or B-learning modality, the work in collaboration, the development of competences and communication skills to meet the needs and expectations of the students, the labor market and the prevailing

social dynamics. The main objective of this research is to analyze the conditioning factors of the teaching-learning process of the Latin American university for the adoption of new educational approaches. The research design is mixed with recurrent triangulation DITRIAC. In the quantitative phase, the method used is descriptive-transversal, through questionnaire with Likert Scale to 50 teachers, 402 students and 6 authorities. In the qualitative phase the method was ethnographic. Semi-structured interviews were conducted with 10 teachers, 38 students and 2 authorities, with descriptive and interpretative analysis. Among the main conclusions is the need to promote the

social factor of learning and give greater prominence to the student. The resources used are traditional and analog. Teachers accuse changes in their teaching practice, but little in the inclusion of ICT. Likewise, the three aspects that are most difficult for teachers to change in their face-to-face modality are: leaving the protagonism to the student, changing from the transmissive class to collaborative learning, and from the summative evaluation to the formative one.

Keywords: B-learning, teaching-learning process, higher education, collaborative learning, communicative skills, evaluation.

1. Introducción y Estado de la cuestión

Las autoridades y organismos que regulan las instituciones de educación superior, las universidades, los propios actores del proceso de enseñanza-aprendizaje y la sociedad en general, consideran la oferta formativa universitaria mejorable, al percatarse que las necesidades y expectativas de los estudiantes, del mercado laboral y de la sociedad en general no se satisfacen adecuadamente. Y desde todos estos frentes se externan posibles soluciones (UNESCO, 1998; SEESCyT, 2008; UASD, 2013).

Como consecuencia, los paradigmas educativos en educación superior han sufrido en las últimas décadas grandes transformaciones (Iborra & Izquierdo, 2010; Núñez & Vilchez, 2017). Algunas de estas transformaciones provienen no solo de la psicología educativa (Woolfolk, 2006), sino también de las didácticas de las diferentes disciplinas. Pero la más trascendental, sin lugar a dudas, ha sido la irrupción de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en la educación; en especial el Internet, la Web 2.0 o Red Social con los correos electrónicos, foros, wikis, blogs, *Twitter* y ahora las plataformas educativas y la Web 3.0 (realidad virtual o realidad aumentada) (Barriopedro, Valiño & Leguía, 2012; Núñez, Penelas & Cuesta, 2014).

En cuanto al área de Enseñanza de Lengua Española (ELE), se está considerando que el texto escrito y la normativa ya no bastan para enseñar Lengua Española por la creación de nuevas categorías del discurso, la modificación de la escritura y su combinación con otros tipos textuales (Cassany, 2012). Completa este panorama el que una de las finalidades de la asignatura Lengua Española es potenciar las competencias comunicativas de los estudiantes para su socialización y desarrollo cognoscitivo.

Como solución a lo antes expuesto, los expertos proponen implementar el B-learning en el nivel superior bajo el paradigma del enfoque por competencias, el desarrollo de competencias comunicativas y el empleo de métodos que fomenten el aprendizaje colaborativo, bajo los siguientes alegatos.

- El B-learning presenta en la sociedad digital muchas ventajas para la educación superior, entre ellas se puede poner a disposición de los alumnos un amplio volumen de información y contenidos fácilmente actualizables. Así como, flexibilizar la información, independientemente del espacio y el tiempo en el cual se encuentren el profesor y el estudiante. También, permite la deslocalización del conocimiento; facilita la autonomía del estudiante; propicia una formación *just in time* y *just for me*; entre otras (Cabero & Román,



2008). Según las tendencias educativas de los últimos años en educación superior, el aprendizaje semipresencial o B-learning (Blended Learning) es el más recomendado para el logro de las nuevas competencias (Llorente, 2009; Johnson, Becker, Estrada, & Freeman, 2015).

- El aprendizaje colaborativo ayuda a los estudiantes a su desarrollo cognitivo y pensamiento crítico, desarrollo socioafectivo y equilibrio emocional, desarrollo de las destrezas sociales, democratización de las oportunidades del éxito académico, entre otras ventajas (Moruno, Sánchez & Zariquiey, 2011).
- El aprendizaje por competencias proporciona mayor flexibilidad, más inclusividad al ser más individualizada, más objetividad en las evaluaciones, busca el desarrollo holístico de los educandos, fomenta el trabajo colaborativo y los aprendizajes son contextualizados, entre otras muchas ventajas (Zabala & Arnau, 2014).
- La vida en sociedad conlleva comunicación; hoy día se escribe y lee más que nunca, y los géneros discursivos se amplían, así como los medios; pero también es cierto que se observa un progresivo cambio en las formas de comunicarse de los usuarios de la lengua. La educación formal debe asumir el compromiso de ajustarse a las necesidades comunicativas de los hablantes (Cassany, 2012; Lomas, Osoro & Tusón, 2002).

1.1. Nuevos retos, nuevos roles y nuevas asunciones

Se reconoce que la excelencia de un sistema educativo no puede ser superior a la calidad de sus profesores, ya que los resultados obtenidos por los estudiantes dependen en gran medida de la capacidad del docente, y la mejoría del rendimiento académico se logra elevando la calidad de la instrucción (Tiana, 2013). La educación en el siglo XXI exige un cambio curricular que trae

aparejado un cambio actitudinal y de compromiso del docente que es el agente catalizador de las reformas e innovaciones en las aulas. Porque las nuevas tendencias y corrientes educativas demandan la formación de ciudadanos críticos y transformadores de un mundo donde la ética y los valores primen, coexistiendo con las tecnologías y el cuidado del ambiente, en un clima democrático, igualitario y con un desarrollo holístico (De la Torre & Barrios, 2000; Carbonell, 2015). Por tales razones, los docentes deben fomentar la autonomía de los estudiantes, organizar la cultura que pretenden enseñar, conocer y ejecutar estrategias de enseñanza que ayuden a los estudiantes a generar, gestionar y evaluar los conocimientos, unido al manejo de medios y recursos didácticos y de organización del entorno de aprendizaje adecuados a las circunstancias y características de todos y cada uno de los estudiantes (Jiménez Rodríguez, 2011; Brown & Pickford, 2013). Para lograr los fines teleológicos, gnoseológicos y epistemológicos que impone el acto educativo, el docente debe actuar reflexivamente (Perrenoud, 2007), fundamentado en la reflexión e indagación conjunta entre docentes y estudiantes para dialogar, revisar sus concepciones, creencias, valores y supuestos en los que apoyan las clases (Margalef, Iborra, Pareja, Castro, Domínguez, García & Giménez, 2007), aplicando la criticidad a todos los actos que realice ya sean en la clase, para la clase o por la clase, pues la educación no es un producto acabado (Durkheim, 1976).

Tras ese ejercicio reflexivo el docente debe proponer modelos de actuación que involucren el aprendizaje colaborativo, activo, reflexivo, autónomo y constructivista del alumno (Zabala & Arnau, 2014). A su vez, Iborra e Izquierdo (2010), creen que para el éxito de este cambio se necesita un proceso de reacomodación, donde se enfatice la inclusión de elementos que incrementen la motivación, la creatividad, la innovación, la felicidad y la responsabilidad de los estudiantes en sus procesos de aprendizajes para el uso óptimo y eficaz de estrategias de enseñanza y



aprendizaje (Galiano & Ravina, 2017). Pero es más fácil decirlo que hacerlo, pues el problema es más conceptual que operativo, porque tiene que ver más con los cambios en la forma del docente pensar la enseñanza y el aprendizaje y su papel en ese cometido (Zabalza, 2011). Este cambio debe darse a lo interior de las universidades, “partir del análisis de las dinámicas culturales y los justificantes que entran en juego entre la estabilización del *status quo* y las fuerzas dialécticas, teniendo siempre presente sus inquietudes y necesidades, utilizando las herramientas que demanda el contexto” (Gairín, 2012, p. 39).

Emplear las TIC e implementar el B-learning en las instituciones de formación afecta la metodología, las estrategias didácticas, el acceso y distribución de los materiales, la estructura organizativa, y los roles tradicionales de docentes y estudiantes (Cabero & Márquez, 1999). Por tales razones se propone el análisis de la realidad de los docentes de la universidad latinoamericana, en este caso, de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), como forma de adecuar la oferta formativa a los estándares necesarios para el logro de clases en B-learning, como es la tendencia a nivel mundial.

1.2. Características de la modalidad semipresencial

La modalidad semipresencial posee características que le confieren su identidad propia y no ser una mera superposición o solapamiento de estrategias y actividades inconexas en el aula y en la red. Entre esas características se encuentran (Llorente, 2009; Cabero & Márquez, 1999) las siguientes:

- Confluencia o combinación de espacios y tiempos (presencial y no presencial).
- El escenario es una continuidad porque permite comunicación síncrona y asíncrona, en tiempo real y diferido, de acuerdo a las necesidades y posibilidades del usuario, y la naturaleza del tema (comunicación cara a cara en el aula, correo, chat, videoconferencias, wiki, blog, microblogging, etc.).
- Mezcla de ambiente físico (aula, pasillos, cafetería, parques, biblioteca) y soporte virtual (aula virtual y toda la Web 2.0 y 3.0).
- Mezcla de tecnologías y recursos analógicos y digitales (libros, revistas, PDF, animaciones, videoconferencias, etc.).
- Mezcla de enfoques y metodologías (conductismo, constructivismos, conectivismo, clase expositiva, trabajo colaborativo, ABP, por proyectos, etc.; análisis de los objetivos de aprendizaje que se pretenden, la teoría que explica mejor ese proceso de aprendizaje, y la tecnología que más se adecua a esa necesidad).
- Fomenta experiencias de aprendizaje, su apropiación y socialización (presenciales y en EVA).
- Permite plantear variadas formas de representaciones de la realidad en contextos diversificados.
- Facilita los procesos de construcción del conocimiento y la metacognición.
- La información relevante la presenta de forma dinámica y modular.
- Altamente interactivo, con el programa y otras personas (tutor-estudiante, estudiante-tutor, estudiante-estudiante).
- Fomenta el aprendizaje autónomo y la toma de decisiones.
- Fomenta el aprendizaje complejo, donde se aprende del error y se recompensa el acierto con retroalimentaciones positivas.
- Presenta reportes de los progresos de los estudiantes.
- Aprendizaje ubicuo por la facilidad que ofrecen los dispositivos móviles a las personas de capacitarse a cualquier hora y en cualquier lugar.
- Convergen en el mismo ambiente de aprendizaje tecnologías, redes y contenidos a disposición del estudiante en todo momento.



2. Material y métodos

La complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje ha hecho que se aborde el tema de investigación bajo enfoques y perspectivas diferentes, pero complementarios. Por una parte, el enfoque cualitativo y por otra parte, el enfoque cuantitativo. Este último enfoque permite medir

y ponderar opiniones, actitudes, actividades, estrategias empleadas, entre otros, de diferentes fuentes, herramientas, estamentos y enfoques, da una idea más acabada de la realidad objeto de investigación, un conocimiento más profundo y generalizable, pues los datos son “más ricos y variados” (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista, 2008, p. 756). En la tabla 1, se expone la metodología empleada.

Tabla 1. Metodología empleada en la investigación

Investigación mixta Triangulación Recurrente DITRIAC (Cresswell, 1994)	
Fase cuantitativa	Fase cualitativa
Método: descriptivo-transversal	Etnográfico, educativo, interpretativo.
Técnicas: Cuestionarios Escala de Likert (1=negativo, 3=neutro, 5=positivo)	Entrevistas semiestructuradas, análisis de fotografías, impresiones investigadora
Análisis: Estadístico de frecuencias, desviación, regresión, correlación y clúster K-media (SPSS 22.0)	Descriptivo, analítico, interpretativo, categorización, matrices, conceptualización (Atlas.ti 7.0)
Universo: 87 docentes, aprox. 5,655 estudiantes y siete autoridades	
Población y muestra: 50 docentes, 402 estudiantes y seis autoridades	Seis docentes, 38 estudiantes y dos funcionarios
Ámbito geográfico: sede central de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), en 35 edificios diseminados en el Gran Santo Domingo (República Dominicana). Feb.-junio 2015.	
Validación: por expertos, prueba piloto, fiabilidad Alfa de Cronbach, Coeficiente de Spearman-Brown y dos mitades de Guttman.	Triangulación mixta: entre métodos-teoría-estamentos-instrumentos.

Fuente: elaboración propia

La presente investigación se enmarca en el ámbito geográfico de la República Dominicana, concretamente en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), como ejemplo a otros contextos en situaciones similares. Para el presente trabajo se seleccionó a la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), por ser la más antigua (fundada en 1538), la de mayor número de estudiantes (casi el 50% de la matrícula universitaria), por ser estatal y de fácil acceso a los estudiantes con menos recursos.

Las asignaturas programadas por UASDVirtual en modalidad virtual y semipresencial fueron 71 asignaturas, distribuidas en: 23 en la Facultad de Ciencias; 13 en la Facultad

de Ingeniería y Arquitectura; 8 en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales; 8 en la Facultad de Humanidades; 6 en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas; 5 en la Facultad de Ciencias de la Salud; 4 en la Facultad de Artes; 4 en la Facultad de Ciencias de la Educación. Se piensa aumentar gradualmente el número de asignaturas y secciones en modalidades virtual y semipresencial. La meta a mediano plazo es tener en línea dos asignaturas en modelo virtual por facultad; eso representaría 18 asignaturas con varios grupos o secciones cada una. La meta a largo plazo es que el 50% de las asignaturas se oferten en modalidad virtual a fin de descongestionar las aulas y aligerar la carga



docente presencial. La oferta de asignaturas en estas modalidades aumenta de forma sostenible, pero no se verifica en la Escuela de Letras. Esta ausencia nos motivó a iniciar esta investigación, por ir contra la tendencia global en la modalidad semipresencial. Y cabe preguntarse si esta ausencia se debe a falta de personal calificado para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje en los Entornos Virtuales de Aprendizaje o a que se resta importancia al uso de las TIC con fines educativos.

Para validar el método mixto apelamos a respetar las características tanto del método cuantitativo como del método cualitativo (validez interna), adecuamos ambos métodos a las preguntas de investigación, al objetivo general y a los objetivos específicos de la investigación (validez externa), y explicamos las coincidencias y discrepancias en los resultados obtenidos con cada método (validez de los instrumentos) (Hernández Sampieri *et al.*, 2008, p. 795). En cuanto a la fiabilidad de los cuestionarios empleados en la metodología cuantitativa recurrimos a comprobar según criterios estadísticos. Aplicamos las pruebas Alfa de Cronbach, Coeficiente de dos mitades de Guttman, Coeficiente de Spearman-Brown. Los resultados obtenidos fueron muy buenos, ya que el cuestionario de los estudiantes en el Alfa de Cronbach el valor fue de .949 y .925 lo que lo ubica como excelente, lo que demuestra una alta consistencia interna entre los ítems reflejando que miden un mismo constructo y que están altamente relacionados. Lo mismo se observa en la salida de SPSS del cuestionario de los docentes (.985 y .919). En cuanto a la correlación de Spearman-Brown las longitudes en el cuestionario de los estudiantes quedaron en .723 y el coeficiente de dos mitades de Guttman fue de .717; en el cuestionario de los docentes ambos valores fueron de .912 y .775, respectivamente, lo que lo califica también como buena la correlación entre los ítems.

Según la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) existe un promedio de 65 estudiantes por sección de clase. Si tenemos 87

docentes y tomamos una sección de cada docente, con un promedio de 65 alumnos por sección, entonces el universo aproximado sería de 5655 estudiantes. De este universo se tomó una muestra aleatoria estratificada simple. Finalmente, la muestra obtenida fue de 50 docentes, 402 estudiantes y seis autoridades. se distribuye de la siguiente forma: 246 cursan el nivel I de LEB y 51 estudian LEB II (81,5% y 16,9% respectivamente), en relación al género el 54,6% pertenecen al género femenino y 45,4% al masculino.

Los objetivos principales de esta investigación son, primero, establecer los rasgos fundamentales definidores del proceso de enseñanza-aprendizaje en una institución de educación superior en la modalidad presencial y las variables críticas a considerar para, segundo, analizar cómo implementar el b-learning para mejorar las competencias comunicativas de los estudiantes a través del aprendizaje colaborativo en las dos vertientes de esta modalidad. La acción de migrar LEB de presencial a semipresencial en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), debe cumplir ciertos requisitos que en esta investigación que procuramos determinar a través de dar respuesta a las hipótesis:

H1: Los docentes de educación superior del área de LEB se diferencian de modo significativo en la metodología que emplean en clases.

H2: Los docentes consideran que se deben introducir cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LEB, en especial incluir las TIC, factor positivo para la implementación del B-learning.

H3: En los profesores del área de LEB se observan tendencias al cambio en su práctica docente.

Para demostrar la hipótesis H1 se realiza un clúster K-medias para determinar la homogeneidad de los grupos antes señalados y las diferencias intergrupales para determinar las metodologías y la cantidad de docentes que las practican. Se elige el análisis clúster K-medias



porque todas las variables que agrupamos son cuantitativas y la distancia cuadrática euclídea simple es adecuada para determinar la similitud entre los objetos que buscamos comparar. Las preguntas empleadas en este clúster fueron las 7, 8, 9, 10, 13, 21 y 30 que miden las variables Planificación, Métodos y Modalidades de Enseñanza, Estrategias de Enseñanza, Recursos Utilizados, Competencias Perseguidas y Tipos de Evaluaciones, respectivamente. Las escalas de evaluación fueron 1= Nunca, 2= Casi nunca, 3= A veces sí, a veces no, 4= Casi siempre y 5= Siempre, excepto en la pregunta # 8, de escala 1= No lo aplico, 2= Muy poco uso, 3= Poco uso, 4= Uso moderado y 5= Mucho uso.

Para la demostración de la H2 se comparan las medias de las preguntas 11 del cuestionario de los docentes y 28 del cuestionario de los funcionarios de UASDVirtual.

En la demostración de la H3 se cruzaron las preguntas 5 (Variación en la Práctica Docente) con la pregunta 6 (Causas Variación en la Práctica Docente), para determinar la correlación existente entre estas dos variables a través del método estadístico R de Pearson.

Seguidamente se detallan los constructos empleados con los correspondientes ítems.

Constructo 7- Al planificar la asignatura de Lengua Española Básica tomo en cuenta:

1. La misión y visión de la institución.
2. Los objetivos del programa y las unidades.
3. Las necesidades y particularidades de los estudiantes
4. Los requerimientos de la sociedad y del mercado laboral
5. La función tradicional de la asignatura de enseñar reglas y análisis gramatical
6. Las competencias que deben desarrollar mis estudiantes para ser, hacer y convivir en un mundo cambiante
7. Formular los objetivos como capacidades y valores
8. Proporcionar los contenidos correctos para el logro de los objetivos

9. La parte afectiva, emocional y motivacional de mis estudiantes
10. Tener altas expectativas de logro con relación a mis estudiantes

Otro constructo es el correspondiente a la variable 9- Las estrategias de enseñanza que empleo con mejores resultados para mis estudiantes son, con los siguientes ítems:

1. Objetivos
2. Ilustraciones
3. Preguntas intercaladas
4. Señalizaciones
5. Resúmenes
6. Organizadores previos
7. Analogías
8. Mapas y redes conceptuales
9. Organizadores textuales
10. Discusión guiada
11. Diagramas
12. Cuadros CQA
13. Cuadros sinópticos
14. Situaciones problemáticas
15. Análisis de casos
16. Simulaciones
17. Cuestionarios

La variable 10- Los recursos que utilizo para impartir Lengua Española Básica I y II son, con los siguientes ítems:

1. Libros de texto
2. Libros de consulta
3. Diccionarios
4. Obras literarias
5. Periódicos
6. Revistas
7. Internet
8. Problemas del contexto
9. Proyector
10. Televisión
11. DVD
12. Plataforma virtual
13. Computadoras



14. Pizarra interactiva
15. Pizarra y tiza
16. Wikis
17. Blogs
18. Foros
19. Redes sociales

En relación a la opinión de los docentes sobre las competencias que buscan desarrollar en sus estudiantes, 13- Por los ejercicios que pongo, el tipo de evaluación que empleo y el trato con mis estudiantes, busco desarrollar en ellos, con los siguientes ítems:

1. Capacidad de análisis y síntesis de textos y situaciones.
2. Capacidad para organizar y planificar sus clases.
3. Conocimientos básicos del mundo en que vive.
4. Conocimientos básicos de la profesión que estudia.
5. Su comunicación oral y escrita.
6. Habilidades básicas en el manejo de la computadora.
7. Habilidades para buscar y analizar las informaciones que encuentra.
8. Habilidades para la resolución de problemas.
9. Habilidades para la toma de decisiones.
10. Desarrollar su capacidad crítica y autocrítica.
11. Que aprenda a trabajar en equipo.
12. Incrementar sus habilidades interpersonales.
13. Capacitarle para trabajar en un equipo con personas de diferentes disciplinas.
14. Que aprecie la diversidad y multiculturalidad.
15. Que tenga compromiso ético.

Y la última variable latente es la 21- Para verificar el grado de aprovechamiento de mis cursos, aplico las siguientes evaluaciones a mis estudiantes, con los siguientes ítems:

1. Evaluación diagnóstica.
2. Evaluación formativa.
3. Evaluación sumativa.
4. Autoevaluación de los estudiantes.
5. Coevaluación entre los estudiantes.

3. Análisis y resultados

H1: Los docentes de educación superior del área de LEB se diferencian de modo significativo en la metodología que emplean en clases.

Al diseñar los diferentes ítems de los cuestionarios, se consideran cinco posibilidades de respuestas acordes a los cinco paradigmas educativos planteados en la parte teórica: 1) el paradigma de la enseñanza tradicional, que en el área de Lengua representa lo que se llama la gramática tradicional; 2) el paradigma conductista, de Skinner y Pavlov, el cual equiparamos con el estructuralismo saussureano y postsaussureano; 3) el paradigma cognitivista, que asimilamos en él a la gramática generativa de Noam Chomsky; 4) los diferentes estructuralismos, desde Piaget hasta Vygostky, abarcamos aquí la lingüística textual y la semiótica; y 5) el paradigma de las competencias, que lo representamos con los enfoques funcionales y comunicativos en la enseñanza-aprendizaje de lengua. En la Tabla 2 se observan los ítems donde más diferencias se dan entre los docentes en cuanto a sus metodologías.

Tabla 2. Clúster tipos de docentes por sus metodologías

Tipología de los Docentes de LEB en función sus opiniones sobre las metodologías que emplean							
Casos Válidos: 50							
Ítems	Centros Clústeres Finales					ANOVA	45 Gl.
	1	2	3	4	5	F	Sig.
P. 27 Planificación							
1- NecPartEst	5	5	5	3	5	21.099	.000
2- ReqSocMerLab	4	5	3	4	1	11.069	.000



3- ComSerHacCon	5	5	4	3	5	11.299	.000
4- FormObjCapVal	5	5	4	3	1	29.411	.000
5- ParaAfeEmoMotEst	4	5	4	4	1	21.516	.000
6- AltExpLogEst	5	5	4	3	1	59.977	.000
MODELO Y MÉTODO:							
1- EstCasos	4	4	3	4	3	4.571	.004
2- AprOriProy	4	4	3	3	1	6.071	.001
3- AprCoop	3	5	4	3	4	9.453	.000
4- ClasPráct	4	5	5	3	5	14.300	.000
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA:							
1- EstPregInterc	2	4	4	3	3	6.639	.000
2- EstSeñaliz	4	4	2	4	3	3.931	.008
3- EstResumen	4	4	4	4	1	4.212	.006
4- EstOrgPrev	4	4	3	4	3	3.956	.008
5- EstMapRedConc	5	4	3	3	3	6.021	.001
6- EstOrgText	5	5	4	3	1	5.663	.001
7- EstDiscGuia	5	5	4	3	4	5.398	.001
8- EstCuadCQA	4	3	2	3	1	5.398	.001
9- EstCuadSinóp	4	4	3	3	2	4.529	.004
RECURSOS EMPLEADOS							
1- UsoLibCons	5	4	4	3	3	4.791	.003
2- UsoObrLit	5	4	4	3	3	6.283	.000
3- UsoPeriod	4	4	3	3	3	5.174	.002
4- UsoRevist	4	4	3	3	1	5.802	.001
5- Usolnternet	5	4	4	3	4	4.077	.007
6- UsoProyect	5	4	4	4	1	8.031	.000
7- UsoProbCont	4	3	3	3	1	3.220	.021
8- UsoTV	4	2	2	2	2	4.993	.002
9- UsoDVD	4	2	2	3	1	4.314	.005
10- UsoPlatVirt	4	2	2	3	1	6.367	.000
11- UsoPizIntera	4	2	2	3	1	3.420	.016
12- UsoWikis	4	2	2	3	1	4.650	.003
13- Foros	4	2	2	3	1	3.989	.008
COMPETENCIAS A FOMENTAR:							
1- CapAnáSinTexSit	4	5	4	3	4	5.088	.002
2- CapOrgPlanClas	4	5	3	3	3	9.665	.000
3- ConocBásMund	4	5	4	4	5	8.505	.000
4- ConBásProfEst	4	5	4	3	5	11.540	.000
5- ComOralEsc	4	5	5	4	5	6.941	.000
6- HabBuscAnallnf	5	5	4	3	3	12.583	.000
7- HabResProb	4	5	4	3	3	8.266	.000



8- HabTomaDec	4	5	4	3	1	28.178	.000
9- DesCapCrítAutoc	5	5	5	3	5	8.602	.000
10- ApreTrabEquip	5	5	4	3	3	18.519	.000
11- IncrHablInterp	4	5	4	3	1	35.264	.000
12- CapTraEquiInterd	4	5	3	4	1	10.510	.000
13- ApreDivMulticult	4	5	4	3	3	8.842	.000
14- CompÉtica	5	5	5	3	4	26.166	.000
SISTEMA DE EVALUACIÓN							
1- EvalDiagn	3	5	4	3	4	7.567	.001
2- EvalFormat	5	5	4	3	3	5.940	.000
3- EvalSumat	4	5	5	4	1	17.844	.000
4- AutoEvalEst	3	4	3	3	1	6.508	.000
5- CoevalEst	4	4	3	3	1	4.884	.002
Total Sumatoria Medias	328	321	277	270	204		
Total de Número de Casos en Cada Clúster	3 6%	33 66%	8 16%	5 10%	1 2%		
TIPOLOGÍAS	Constructivistas- Funcionalistas	Constructivistas- Funcionalistas	Cognitivistas- Generativistas	Conductistas- Estructuralistas	Tradicionales- Gramáticos		

Fuente: elaboración propia

Al realizar el clúster para agrupar a los docentes a partir de sus paradigmas educativos, encontramos que la mayor cantidad de ellos se ubican en el Grupo 2, profesores con perfil constructivista (33 sujetos, 68% del total), le siguen los profesores con tendencia cognitivista (Grupo 3, con 8 individuos para el 16% de la muestra), luego continúan los docentes con tendencia conductista (Grupo 4, 5 docentes, un 10% de los encuestados), en cuarto lugar están los profesores que emplean metodologías y modelos por competencias (Grupo 1, 3 profesores, para el 6%); y en último lugar, con un 2%, pues sólo un docente pertenece al Grupo 5, está el modelo de enseñanza tradicional, la tendencia a enseñar gramática.

H2: Los docentes consideran que se deben introducir cambios en LEB, en especial incluir las TIC, factor positivo para la implementación del B-learning respectivamente se analizaron la pregunta 11 del cuestionario aplicado a los docentes

que mide la variable *Opinión sobre Cambios en el Programa de la Asignatura*, y la pregunta 28 del cuestionario aplicado a los funcionarios de UASDVirtual, que mide la variable *Resistencia al Cambio de Paradigma en B-learning de los Docente*.

Según los análisis univariados, los cambios que los docentes marcaron como necesarios en el programa de LEB están, según las medias, en primer lugar, incluir más actividades con TIC (4.22), Cambiar en el uso de estrategias (3.96), Las competencias a lograr en los estudiantes (3.91), Los objetivos a lograr (3.88) y El sistema de evaluación (3.87). También obtuvieron media por encima de 3.5, cambiar: Los recursos, Los temas, El enfoque pedagógico y La parte metodológica. Asimismo, según UASDVirtual, el organismo encargado de ofertar las asignaturas en modalidad virtual y semipresencial, en la variable Problemas Para el Cambio al B-learning, los problemas más acuciantes son: Dejarle el protagonismo al estu-



dante (4.67), Cambiar de la clase transmisiva al aprendizaje colaborativo (4.67), y Cambiar de la evaluación sumativa a la formativa (4.67).

H3 En los profesores de LEB se observan tendencias al cambio en su práctica docente se cruzaron las medias de la pregunta 5 (Variación en la Práctica Docente) con las medias de la pregunta 6 (Causas Variación en la Práctica Docente), para determinar la correlación existente entre estas dos variables a través del método estadístico R de Pearson. El análisis arrojó que existe una

moderada relación positiva, casi fuerte, de una aceptación del 99% entre la reflexión y el cambio metodológico (.675 con .000 de significancia); entre la reflexión y el cambio conceptual (.591 con .000 de significancia); entre la reflexión y el uso de materiales (.562 con significancia de .000); así como entre la reflexión y la forma de relacionarse con los estudiantes (.577 con significancia de .000) y la reflexión y la actualización a las nuevas corrientes pedagógicas (.487 con significancia de .000). En el uso de las TIC no se de una relación significativa en el cambio.

Tabla 3. Correlación cambios y causa de los cambios en los docentes

OPINIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE LA VARIACIÓN EN SU PRÁCTICA DOCENTE EN FUNCIÓN DE LAS RAZONES QUE HAN MOTIVADO ESOS CAMBIOS TABULACIÓN DE VALORES MEDIOS (R de Pearson) (Escala de Medida: 1- Total desacuerdo; 2- Bastante desacuerdo; 3- Ni desacuerdo, ni acuerdo; 4- Bastante de acuerdo; 5- Muy de acuerdo) Número de Casos: 50								
Esta variación ha sido producto de:	He variado la forma de enseñar a lo largo de mi vida académica en:							
		No he variado nada, o muy poco	Lo metodológico	Lo conceptual	La inclusión de las TIC	La actualización a nuevas corrientes pedagógicas	El uso de materiales	La forma de relacionarme con los estudiantes
No he variado en nada, o muy poco	Correlación de Pearson	.387**	-.153	-.084	-.005	-.139	.028	.006
	Sig. (bilateral)	.006	.289	.564	.970	.336	.847	.968
La reflexión	Correlación de Pearson	.132	.675**	.591**	.247	.487**	.562**	.577**
	Sig. (bilateral)	.361	.000	.000	.084	.000	.000	.000
Imposición de la institución	Correlación de Pearson	.284*	.025	-.068	-.002	-.035	.096	.098
	Sig. (bilateral)	.046	.864	.637	.989	.807	.507	.500
Presión del medio externo	Correlación de Pearson	-.126	.409**	.255	.256	.373**	.294**	.488**
	Sig. (bilateral)	.384	.003	.073	.073	.008	.038	.000
Observar la falta de motivación de los estudiantes ante el sistema que empleaba	Correlación de Pearson	-.132	.086	.019	.102	.105	-.018	.137
	Sig. (bilateral)	.360	.551	.894	.480	.466	.899	.343
* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).								
** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).								



Fuente: elaboración propia

4. Discusión y conclusiones

La hipótesis *H1* *Los docentes de LEB se diferencian de modo significativo en función de la metodología que emplean en clases*, queda confirmada, pues se observa que existen cinco grupos bien diferenciados por sus prácticas pedagógicas: 1) Competencias-funcionalistas-complejos (6%); 2) Constructivistas-funcionalistas (66%); 3) Cognitivistas-generativistas (16%); 4) Conductistas-estructuralistas (10%); y 5) Tradicionales-gramáticos (2%). Según se observa, el 72% de la muestra de docentes de LEB, la suma de los grupos formados por los constructivistas-funcionalistas y los que pertenecen al grupo competencias-funcionalistas-complejos, son docentes que su práctica educativa se enrumba por senderos donde el estudiante es el centro del proceso, se toma en cuenta su desarrollo en todos los aspectos, se considera el contexto, el aprendizaje desde diferentes ópticas y con variados métodos, modelos, estrategias y recursos. Los aspectos anteriores, corresponden a los puntos fuertes de la práctica de los docentes, y los puntos débiles son que todavía existen remanentes del aprendizaje tradicional y se debe incrementar más el uso de la tecnología, porque fue el renglón menos favorecido, es una materia pendiente. También hace falta mejorar en la participación que se da a los estudiantes en su evaluación, pues deben aumentarse la coevaluación y la autoevaluación. Estas conclusiones conducen a trazar estrategias institucionales para adecuar las ofertas formativas y guiar los rediseños curriculares a fin de que los profesores adquieran mayores competencias digitales, que es de lo que se adolece actualmente.

En esto se observa coincidencia con Gutiérrez (2011), quien encontró que los profesores emplean diferentes estrategias metodológicas, pero las menos conocidas y empleadas son las estrategias apropiadas para el trabajo en red. En este sentido, Monclúz & Núñez (2014)

encontraron que –en el mismo contexto educativo investigado–, los recursos más empleados son los libros de textos, la pizarra y tiza, los libros de consulta, y los menos empleados los wikis, blogs, foros, plataformas y software de aplicación; lo que Báez (2009), demostró se debe a la falta de alfabetización digital de los docentes.

Según la revisión de la literatura, la educación superior que propugnan los organismos internacionales, los ministerios de educación de las distintas naciones, los gobiernos y las instituciones particulares, debe ser adecuada a los requerimientos de la sociedad, el empleo y el desarrollo integral del individuo. Esto supone incluir el aprendizaje basado en competencias, colaborativo, centrado en el estudiante, métodos como el ABP, que incluya las TIC y con tendencia a la hibridación o semipresencialidad.

Se confirman las hipótesis *H2*: *Los docentes consideran que se deben introducir cambios en LEB, en especial incluir las TIC, factor positivo para la implementación del B-learning* y *H3*: *En los profesores de LEB se observan tendencias al cambio en su práctica docente*, porque los docentes de LEB están motivados al cambio, que de hecho lo asumen en varios renglones en su quehacer docente. También consideran necesario reformar el programa de la asignatura, privilegiando el empleo de las TIC por encima de cualquier otra reforma. Esto conlleva que la institución reconsidere la actualización de los programas de las asignaturas, ya que además de las opiniones sobre ello, las pruebas recogidas en UASDVVirtual aconsejan trabajar los aspectos más neurálgicos del cambio de paradigma, que son la metodología, el sistema de evaluación y la implementación del aprendizaje colaborativo. Los resultados obtenidos son muy esperanzadores, pues la actitud de los docentes hacia el cambio puede calificarse de positiva con motivación intrínseca y extrínseca fruto, en gran parte, de la reflexión, la observación de sus prácticas y, en menor medida, de la presión del medio externo.



Falta un largo trayecto, mucho trabajo y recursos, pero se están tomando las medidas. Finalmente, se recomienda planificar tomando en cuenta los lineamientos institucionales, las nuevas corrientes pedagógicas y tecnológicas, teniendo siempre como norte las necesidades del estudiante y del contexto socioeconómico donde desarrollará sus funciones vitales y laborales.

Entre las limitaciones del presente artículo se encuentra que ha sido desarrollado en una sola universidad de la República Dominicana, concretamente en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), una de las instituciones de enseñanza superior de este país mejor posicionada en los rankings de excelencia académica de las universidades Latinoamérica. Bajo nuestro punto de vista, sería interesante que en el futuro este estudio se llevara a cabo en otras universidades con la finalidad de tener una fotografía nítida del papel que juega el aprendizaje B-Learning dentro del sistema educativo superior latinoamericano. De esta forma se podría determinar, entre otras cosas, si la implementación de esta pedagogía ha contribuido de forma activa y positiva en los objetivos establecidos a principio de curso por los diferentes programas que conforman las asignaturas de una titulación académica.

Referencias bibliográficas

- Báez, E. (2009). *La formación multimedia del profesorado universitario en el proceso de integración curricular de las TIC. Estudio de caso: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, campus Santiago de los Caballeros* (Tesis doctoral). España: Universidad de Salamanca.
- Barriopedro, E. N., Valiño, P. C., & Leguía, A. P. (2012). Experiencias de evaluación en e-learning en la UAH. Cómo sacarle el máximo partido a las plataformas virtuales. *RELADA-Revista Electrónica de ADA-Madrid*, 6(4), 282-290.
- Brown, S., & Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Cabero, J., & Márquez, D. (Dirs.) (1999). *La producción de materiales multimedia en la enseñanza universitaria*. Sevilla: Editorial Kronos.
- Cabero, J., & Román, P. (2008). *E-actividades. Un referente básico para la formación en Internet*. Sevilla: Editorial MAD.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- De La Torre, S., & Barrios, O. (Eds.) (2000). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro.
- Gairín, J. (2012). La transformación de la universidad. En De La Herrán, A., & Paredes, J. (Coords.), *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (25-39). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gutiérrez, I. (2011). *Competencias del profesorado universitario en relación al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación: Análisis de la situación en España y propuesta para un modelo de formación* (Tesis doctoral). España: Universitat Rovira I Virgili.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Iborra, A., & Izquierdo, M. (2010). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación*, (20), 221-241.
- Jiménez Rodríguez, M. A. (2011). *Cómo diseñar y desarrollar el currículo por competencias. Guía práctica*. Madrid: PPC, Editorial.
- Johnson, L., Becker, S.A., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: 2015 Higher Education*. Texas: Edition Austin.
- Llorente, M. del C. (2009). *Formación semipresencial apoyada en la Red (Blended Learning). Diseño de acciones para el aprendizaje*. Sevilla: Editorial MAD.
- Lomas, C., Osoro, A., & Tusón, A. (2002, 1 de noviembre). Ciencias de lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. *Revista espacio Logopédico.com*. Recuperado de <https://goo.gl/qwaT8h>
- Margalef, L., Iborra, A., Pareja, N., Castro, B., Domínguez, S., García, I., & Giménez, S.



- (2007). Tejiendo redes de aprendizaje y reflexión: Una propuesta de innovación en la licenciatura de psicopedagogía. *Revista Pulso*, (30), 123-142.
- Monclúz, I., & Núñez Barriopedro, E. (2014). Training of teachers and students of higher education for an educational innovation using Information and Communication Technologies: A Latin-American study. En L. Gómez Chova, A. López Martínez y Candel Torres I. (Coords.), *EDULEARN14 Proceedings* (7536-7545). Valencia: IATED Academy.
- Galiano-Coronil, A., & Ravina-Ripoll, R. (2017). Universitarios felices, aulas creativas?: el uso de las redes sociales como herramienta de integración social en la ONG Down Jerez Aspanido. En A.R. Fernández Paradas y M. Fernández Paradas (Coords.), *Didáctica de las ciencias sociales ante la necesidad de nuevas narraciones en el siglo XXI: Digitalidad, nuevas tecnologías y competencias documentales* (225-240). Granada: Editorial Comares.
- Moruno, P., Sánchez, M., & Zariquiey, F. (2011). La cultura de la cooperación. El aprendizaje cooperativo como herramienta de diferenciación curricular. En J. C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo* (167-198). Madrid: Fundación SM.
- Núñez, E., Penelas, A., & Cuesta, P. (2014). El desarrollo de web 3.0 como innovación en la docencia. *Caracciolos. Revista digital de investigación en docencia*, *Caracciolos*, 2(1).
- Núñez Barriopedro, E., & Vílchez, E. M. (2017). *Estrategias de trabajo colaborativo utilizando Twitter y wikispaces. Innovaciones aplicadas*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Perrenoud, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2008). *Plan Decenal de Educación Superior (2008-2018). Una educación superior de calidad, para el país que soñamos los dominicanos*. Recuperado de <https://goo.gl/Qicrnt>
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: Una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 39-58.
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. París: Ediciones Unesco.
- Universidad Autónoma de Santo Domingo (2013). *Plan Estratégico 2012-2022, UASD*. Santo Domingo: Editora Universitaria.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. México: Pearson Educación.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. A. (2011). Metodología docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*. 9(3),75-98. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6150>

