



LA GESTIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS EN LA UNIVERSIDAD EN IBEROAMÉRICA

JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN y ALEIX BARRERA-COROMINAS (Coordinadores)

LA GESTIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS EN LA UNIVERSIDAD EN IBEROAMÉRICA

JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN y ALEIX BARRERA-COROMINAS
(Coordinadores)

**LA GESTIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE PROGRAMAS
FORMATIVOS HÍBRIDOS EN LA UNIVERSIDAD
EN IBEROAMÉRICA**

JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN y ALEIX BARRERA-COROMINAS
(COORDINADORES)

ISBN: 978-956-6040-33-0

Producción: EDO-UAB-Editorial Latinoamericana

Editor: EDO -Serveis - Universitat Autònoma de Barcelona

Barcelona, diciembre 2022.-

**LA GESTIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE PROGRAMAS FORMATIVOS
HÍBRIDOS EN LA UNIVERSIDAD EN IBEROAMÉRICA**

Joaquín Gairín Sallán y Aleix Barrera-Corominas (Coordinadores)

José Mario Achoy Sánchez
Saulo Aizprúa A.
Nohemy Scarleth Aguilar Ghávez
Carmenisia Jacobina Aires
Ana María de Albuquerque Moreira
Elsa Alcántara Zapata
Consuelo Arce González
Nonato Assis de Miranda
Matías Benavides
José Luís Bizelli
Aldo Blengini
Rita Cadima
Azael Eduardo Contreras Chacón
Norma Cándida Corea Tórriz
Franklin De García
Elena Díaz
Yuro Jasser Estrada González

Ana Sheila Fernandes Costa
Joaquín Gairín Sallán
Jorge García Riart
Javier González Biandino
Janeth González Rubio
Lilia Esther Guerrero Rodríguez
Franco Guidi P.
Miguel Jerónimo
Flor Jiménez Segura
María Verónica Leiva G.
Márcia Lopes Reis
Silvia Marín Guzmán
Daniel Martínez
María Alejandra Martínez Barrientos
Hernán Medrano Rodríguez
Abril Enelda Méndez
Gusmary Méndez

Sandrina Milhano
Nuby Lisbeth Molina Yuncosa
Karina Nossar
Guadalupe Palmeros y Ávila
Milvia L. Peñaloza
Mariela Questa-Tortero
Gabriela Rico
David Rodríguez-Gómez
Luciano Román Medina
Hary Segovia E.
Marina Soligo
Edith Soria Valencia
Rosa Tafur Fuente
Andrea Tejera
Nicolasa Terreros Barrios
María Inés Vázquez

NOTA:

Para facilitar la lectura, se evita el uso continuado del duplicado de género (director/directora, alumnos/alumnas, profesor/profesora, etc. Así, cada vez que se hace referencia a director, alumno, profesor, etc. se entiende que se hace referencia a los dos géneros, sin que esto implique ningún tipo de consideración discriminatoria o de valoración peyorativa.

Índice

| | |
|--|-----------|
| Introducción..... | 7 |
| 1. LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS | |
| UNIVERSITARIOS EN BOLIVIA 1..... | 13 |
| 1.1. Introducción | 14 |
| 1.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida..... | 15 |
| 1.3. Contexto actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida: Ventajas e inconvenientes detectados | 17 |
| 1.4. Retos y propuestas para la gestión institucional de la enseñanza híbrida | 20 |
| 1.5. Algunas experiencias de interés..... | 22 |
| 1.6. Reflexiones finales y lecciones aprendidas de la enseñanza híbrida | 26 |
| 1.7. Referencias | 28 |
| 2. LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS | |
| UNIVERSITARIOS EN BRASIL | 29 |
| 2.1. Introducción | 30 |
| 2.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida..... | 31 |
| 2.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida: Ventajas e inconvenientes detectados | 33 |
| 2.4. Retos y propuestas para la gestión institucional de la enseñanza híbrida | 36 |
| 2.5. Algunas experiencias de interés..... | 38 |
| 2.6. Reflexiones finales y lecciones aprendidas de la enseñanza híbrida | 42 |
| 2.7. Referencias | 44 |
| 3. LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS | |
| UNIVERSITARIOS EN CHILE..... | 47 |
| 3.1. Introducción | 48 |
| 3.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida..... | 49 |
| 3.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida: Ventajas e inconvenientes detectados. | 53 |
| 3.4. Retos y problemáticas para la gestión institucional de la enseñanza híbrida..... | 55 |
| 3.5. Algunas experiencias de interés..... | 59 |
| 3.6. Reflexiones finales y lecciones aprendidas de la enseñanza híbrida..... | 61 |
| 3.7. Referencias. | 63 |
| 4. LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS | |
| UNIVERSITARIOS EN COLOMBIA | 65 |
| 4.1. Introducción | 66 |
| 4.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida..... | 67 |
| 4.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida. Ventajas e inconvenientes detectados. | 70 |
| 4.4. Retos y propuestas para la gestión institucional de la enseñanza híbrida..... | 73 |
| 4.5. Algunas experiencias de interés..... | 75 |
| 4.6. Reflexiones finales y lecciones aprendidas de la enseñanza híbrida | 76 |
| 4.7. Referencias. | 79 |

| | |
|---|------------|
| 5. LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS | |
| UNIVERSITARIOS EN COSTA RICA | 81 |
| 5.1. Introducción | 82 |
| 5.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida..... | 83 |
| 5.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida: Ventajas e inconvenientes detectados..... | 85 |
| 5.4. Retos y propuestas para la gestión institucional de la enseñanza híbrida..... | 89 |
| 5.5. Algunas experiencias de interés..... | 92 |
| 5.6. Reflexiones finales y lecciones aprendidas de la enseñanza híbrida..... | 97 |
| 5.7. Referencias..... | 98 |
| | |
| 6. LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS | |
| UNIVERSITARIOS EN ESPAÑA | 99 |
| 6.1. Introducción..... | 100 |
| 6.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida..... | 101 |
| 6.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida. Ventajas e inconvenientes detectados..... | 102 |
| 6.4. Retos y propuestas para la gestión institucional de la enseñanza híbrida..... | 105 |
| 6.5. Algunas experiencias de interés..... | 107 |
| 6.6. Reflexiones finales y lecciones aprendidas de la enseñanza híbrida..... | 116 |
| 6.7. Referencias..... | 117 |
| | |
| 7. LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS | |
| UNIVERSITARIOS EN MÉXICO | 119 |
| 7.1. Introducción | 120 |
| 7.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida..... | 121 |
| 7.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida. Ventajas e inconvenientes detectados..... | 123 |
| 7.4. Retos y propuestas para la gestión institucional de la enseñanza híbrida..... | 126 |
| 7.5. Algunas experiencias de interés..... | 127 |
| 7.6. Referencias..... | 136 |
| | |
| 8. LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS | |
| UNIVERSITARIOS EN NICARAGUA | 137 |
| 8.1. Introducción | 138 |
| 8.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida..... | 139 |
| 8.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida. Ventajas e inconvenientes detectados..... | 141 |
| 8.4. Retos y propuestas para la gestión institucional de la enseñanza híbrida..... | 145 |
| 8.5. Algunas experiencias de interés..... | 147 |
| 8.6. Reflexiones finales y lecciones aprendidas de la enseñanza híbrida..... | 152 |
| 8.7. Referencias..... | 154 |

| | |
|---|------------|
| 9. LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS | |
| UNIVERSITARIOS EN PANAMÁ | 155 |
| 9.1. Introducción | 156 |
| 9.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida..... | 157 |
| 9.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida: Ventajas e inconvenientes detectados. | 159 |
| 9.4. Retos y propuestas para la gestión institucional de la enseñanza híbrida..... | 161 |
| 9.5. Algunas experiencias de interés..... | 162 |
| 9.6. Reflexiones finales y lecciones aprendidas de la enseñanza híbrida..... | 166 |
| 9.7. Referencias..... | 168 |
| | |
| 10. LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS MIXTOS | |
| UNIVERSITARIOS EN EL PARAGUAY | 171 |
| 10.1. Introducción..... | 172 |
| 10.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida..... | 173 |
| 10.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida. Ventajas e inconvenientes detectados. | 176 |
| 10.4. Retos y propuestas para la gestión institucional de la enseñanza híbrida..... | 181 |
| 10.5. Algunas experiencias de interés. | 183 |
| 10.6. Reflexiones finales y lecciones aprendidas de la enseñanza híbrida. | 186 |
| 10.7. Referencias..... | 188 |
| | |
| 11. LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS | |
| UNIVERSITARIOS EN PERÚ | 189 |
| 11.1. Introducción..... | 190 |
| 11.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida..... | 191 |
| 11.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida. Ventajas e inconvenientes detectados. | 192 |
| 11.4. Retos y propuestas para la gestión institucional de la enseñanza híbrida..... | 197 |
| 11.5. Algunas experiencias de interés. | 199 |
| 11.6. Reflexiones finales y lecciones aprendidas de la enseñanza híbrida. | 201 |
| 11.7. Referencias..... | 203 |
| | |
| 12. LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS | |
| UNIVERSITARIOS EN PORTUGAL | 207 |
| 12.1. Introducción..... | 208 |
| 12.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida..... | 209 |
| 12.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida. Ventajas e inconvenientes detectados. | 211 |
| 12.4. Retos y propuestas para la gestión institucional de la enseñanza híbrida..... | 214 |
| 12.5. Algunas experiencias de interés. | 217 |
| 12.6. Reflexiones finales y lecciones aprendidas de la enseñanza híbrida. | 221 |
| 12.7. Referencias..... | 222 |

| | |
|--|------------|
| 13. LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS | |
| UNIVERSITARIOS EN REPÚBLICA DOMINICANA..... | 225 |
| 13.1. Introducción..... | 226 |
| 13.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida..... | 227 |
| 13.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida. Ventajas e inconvenientes detectados. | 232 |
| 13.4. Retos y propuestas para la gestión institucional de la enseñanza híbrida..... | 235 |
| 13.5. Algunas experiencias de interés. | 238 |
| 13.6. Reflexiones finales y lecciones aprendidas de la enseñanza híbrida. | 241 |
| 13.7. Referencias..... | 243 |
| | |
| 14. LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS | |
| UNIVERSITARIOS EN URUGUAY | 245 |
| 14.1. Introducción..... | 246 |
| 14.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida..... | 247 |
| 14.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida. Ventajas e inconvenientes detectados. Retos y propuestas para la gestión institucional de la enseñanza híbrida. | 250 |
| 14.5. Algunas experiencias de interés. | 257 |
| 14.6 Reflexiones finales y lecciones aprendidas de la enseñanza híbrida. | 261 |
| 14.7. Referencias..... | 262 |
| | |
| 15. LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS | |
| UNIVERSITARIOS EN VENEZUELA..... | 265 |
| 15.1. Introducción..... | 266 |
| 15.2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida..... | 267 |
| 15.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida. Ventajas e inconvenientes detectados. | 269 |
| 15.4. Retos y propuestas para la gestión institucional de la enseñanza híbrida..... | 274 |
| 15.5. Algunas experiencias de interés. | 275 |
| 15.6. Reflexiones finales y lecciones aprendidas de la enseñanza híbrida. | 280 |
| 15.7. Referencias..... | 282 |

CAPÍTULO 12

LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS UNIVERSITARIOS EN PORTUGAL

Miguel Jerónimo

Rita Cadima

Sandrina Milhano

CI&DEI – Instituto Politécnico de Leiria

CAPÍTULO 12:

LA GESTIÓN EDUCATIVA DE PROGRAMAS FORMATIVOS HÍBRIDOS UNIVERSITARIOS EN PORTUGAL¹¹

Miguel Jerónimo

Rita Cadima

Sandrina Milhano

CI&DEI - Instituto Politécnico de Leiria

12.1. Introducción.

La demanda de nuevos conocimientos y nuevas cualificaciones es una de las características de nuestras sociedades. Los cambios fundamentales en el empleo de los últimos 50 años implican un aumento de la demanda de competencias cognitivas e interpersonales no rutinarias y un descenso de la demanda de competencias cognitivas y artesanales rutinarias, de trabajo físico y de tareas físicas repetitivas. Los graduados se incorporan a un mundo laboral caracterizado por una mayor incertidumbre, velocidad, riesgo, complejidad y trabajo interdisciplinario (Hénard & Roseveare, 2012).

En este contexto, la educación superior ha desempeñado un papel central, desarrollándose en múltiples sistemas y modalidades, siempre orientados a responder a este desafío. El uso de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje posibilita el desarrollo de competencias y habilidades digitales y la mejora de la educación a través de una mayor capacidad de análisis y previsión de datos (Costa & Monteiro, 2022). Y cuando la enseñanza y el aprendizaje tienen lugar en espacios híbridos de aprendizaje o *blended learning* ('b-learning'), la educación superior tiene el potencial de invitar a los estudiantes a aprender en el mundo, con el mundo y para el mundo de una manera que atraviesa las dicotomías y barreras tradicionales (Hilli, Nørgård & Aaen, 2019). La educación siempre ha sido mixta, híbrida, siempre ha combinado varios espacios, tiempos, actividades, metodologías, públicos. Sin embargo, este proceso, ahora, con la movilidad y la conectividad, es mucho más notorio, amplio y profundo: es un ecosistema más abierto y creativo (Rocha, Joye, & Moreira, 2020).

Sin embargo, todavía existen muchos retos para la implantación de programas de formación híbridos en la enseñanza superior. Además de los retos a los que se enfrentan las instituciones de enseñanza superior, que trataremos de abordar en este artículo, también existen limitaciones de recursos, concretamente el acceso a Internet y a las herramientas e infraestructuras que permiten el aprendizaje digital. En Portugal, según los últimos datos oficiales (PORDATA, 2022), solo el 71,5% de los hogares privados tenía un ordenador con conexión a internet de banda ancha en 2017. Datos más recientes del Instituto Nacional de

¹¹ Agradecemos el apoyo prestado por la Fundación para la Ciencia y la Tecnología (FCT), por I.P. en el ámbito del proyecto con Ref^o UIDB/05507/2020, al Centro de Estudios en Educación e Innovación (CI&DEI) y al Politécnico de Leiria.

Estadística (INE), indican que la proporción de individuos de entre 16 y 74 años que utilizaron Internet en los tres primeros meses de 2021 fue del 86,7%.

La transformación digital y la necesidad de crear un ecosistema educativo tecnológico eficaz sigue siendo un tema y parte de las políticas de la Unión Europea, como se recoge en el Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027 (Comisión Europea, 2020). En este plan de acción se definen dos prioridades: *Prioridad 1. Fomentar el desarrollo de un ecosistema educativo digital de alto rendimiento*, que incluye acciones relacionadas con la conectividad y equipos digitales para la educación, planes de transformación digital para instituciones de educación y formación, y el uso de datos e inteligencia artificial en la educación y la formación; y *Prioridad 2. Mejorar las competencias y capacidades digitales para la transformación digital*, que incluye acciones relacionadas con las directrices comunes para el personal docente y educativo respecto al uso de la educación y la formación como medio para fomentar la alfabetización digital y abordar la desinformación y la actualización del Marco Europeo de Competencias Digitales para que incluya la inteligencia artificial y las capacidades relacionadas con los datos.

En este artículo, trataremos de presentar una visión general del uso de la tecnología en la educación superior en Portugal centrándonos en la gestión de los programas de formación híbridos o 'b-learning', entendidos como aquellos que combinan de forma equilibrada procesos presenciales con actividades de e-learning.

12. 2. Normas y orientaciones generales que regulan la enseñanza universitaria híbrida em Portugal.

En Portugal, el marco normativo aplicable a la evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior y sus ciclos de estudio sigue los siguientes diplomas legislativos:

- Ley 38/2007, de 16 de agosto, por la que se aprueba el régimen jurídico de la evaluación de la calidad de la enseñanza superior;
- Ley nº 94/2019, de 4 de septiembre, por la que se modifica la Ley nº 38/2007;
- Ley 62/2007, de 10 de septiembre, por la que se establece el régimen jurídico de las instituciones de educación superior;
- Decreto-Ley nº 74/2006, de 24 de marzo, modificado y reeditado por el Decreto-Ley nº 65/2018, de 16 de agosto, por el que se aprueban los requisitos para la acreditación de ciclos formativos;
- Decreto-Ley nº 369/2007, de 5 de noviembre, por el que se crea la Agencia de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior y se aprueban sus Estatutos.

Esta legislación es aplicable a todas las enseñanzas superiores y aunque en varias universidades y escuelas politécnicas ya existían cursos impartidos en línea o en modalidades híbridas, sólo en 2018 se publicó una legislación específica para la educación a distancia.

Mediante el Decreto-Ley nº 133/2019, de 3 de septiembre, se aprobó el régimen jurídico de la enseñanza superior a distancia, que sólo es aplicable a los ciclos de estudios de grado y sólo se contemplan los ciclos de estudios en los que las unidades de curso impartidas a distancia corresponden a más del 75% del total de créditos del respectivo ciclo de estudios.

En el DL Nº 133/2018, se asume que la educación a distancia debe ser una alternativa de alta calidad a la modalidad presencial y no una mera reproducción o paralelo de la misma. Se

explica que "la flexibilidad de tiempo y lugar que proporciona la formación a distancia aboga por que los estudiantes puedan desarrollar su trayectoria formativa al ritmo que sea más compatible con su vida personal y profesional". Este objetivo impone un nuevo enfoque pedagógico y representa también una oportunidad para introducir innovaciones a nivel curricular que respondan a las necesidades de los destinatarios. Así, se recomienda la oferta de unidades curriculares optativas, con el objetivo de valorizar los itinerarios de aprendizaje personalizados y adaptados a las necesidades concretas de formación de los alumnos.

En la evaluación de los ciclos formativos a distancia, además de los requisitos generales aplicables a todos los cursos, se definieron los siguientes requisitos específicos en el DL nº 133/2018:

1. Las instituciones de enseñanza superior deben contar con los siguientes recursos humanos:
 - Un total de personal docente cualificado y especializado en el área o áreas formativas fundamentales del ciclo de estudios y con una formación pedagógica contrastada para la enseñanza a distancia;
 - Una plantilla de técnicos especializados con la cualificación adecuada y en número suficiente para proporcionar apoyo individualizado a los estudiantes siempre que sea necesario;
 - Un equipo que reúne competencias técnico-pedagógicas para colaborar con los profesores en el diseño curricular de los planes de estudio y los materiales del ciclo de estudios.

2. Las instituciones de enseñanza superior deben disponer de los siguientes medios materiales y tecnológicos:
 - Infraestructuras y sistemas tecnológicos que configuran un campus virtual con funcionalidades de interacción pedagógica, permanentemente accesible para todos los participantes en el proceso educativo, especialmente profesores y alumnos, y cumpliendo con los requisitos de seguridad de la información;
 - Un sitio web dirigido a los estudiantes que garantiza el acceso permanente a las bibliotecas digitales, los repositorios bibliotecas digitales, repositorios, servicios de préstamo de material digital y laboratorios virtuales;
 - Un sistema integrado de gestión académica que garantiza la tramitación desmaterializada de todos los procesos académicos, incluido un sistema de comunicación en línea para la asistencia de los estudiantes Un sistema integrado de gestión académica que garantiza la tramitación desmaterializada de todos los procesos académicos, incluido un sistema de comunicación en línea para los servicios de los estudiantes que permite la presentación de solicitudes, las inscripciones, el acceso a los resultados de las evaluaciones y otra documentación e información de carácter administrativo.

3. Cada ciclo de estudios impartido a distancia deberá cumplir:
 - Un modelo pedagógico, que constituye el referencial de la acción educativa a distancia, conteniendo los supuestos y directrices pedagógicas fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje, centrado en el alumno y en la valorización de sus trayectorias de aprendizaje, a través del diálogo, la interacción y la colaboración

entre pares y en comunidades, integrando, en sus supuestos básicos, la flexibilidad para aprender en cualquier momento y lugar y contemplando la inclusión y la participación digital;

- Un diseño curricular, que es la concepción modular de los contenidos, las metodologías y las actividades de enseñanza y aprendizaje, buscando la flexibilidad de acceso, la adecuación de la planificación curricular a los procesos de colaboración y cooperación y el desarrollo de nuevas formas de aprendizaje. los procesos de colaboración y la participación en comunidades virtuales, el seguimiento de las interacciones de aprendizaje y el equilibrio adecuado entre los resultados del aprendizaje y los procedimientos de evaluación formativa y sumativa.

4. La estructura curricular y los planes de estudio deben ser conformes:

- La estructura curricular de los ciclos de estudios impartidos a distancia debe diseñarse de forma que se valoren los itinerarios de aprendizaje personalizados y adaptados a las necesidades formativas concretas de los alumnos, contemplando cuando sea posible la frecuencia de los optativos dentro de la misma área o en áreas formativas distintas al área formativa fundamental de los ciclos formativos.
- Independientemente de la organización del plan de estudios, se permite la inscripción en cualquier año curricular y en cualquier número de unidades de curso, a excepción de aquellos en los que la inscripción depende de la asistencia a una unidad del curso anterior.

En Portugal, la evaluación y la acreditación de las instituciones de educación superior y de sus ciclos de estudio están a cargo de la Agencia de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (A3ES). A A3ES evalúa las propuestas de nuevos ciclos de estudios - que sólo pueden empezar a funcionar tras su aprobación - y evalúa cíclicamente los ciclos de estudios en funcionamiento. Se evaluaron las primeras propuestas de ciclos de estudio en educación a distancia, bajo el DL N° 133/2018, en el año 2020/2021.

12.3. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza universitaria híbrida. Ventajas e inconvenientes detectados.

En los últimos años, los cursos híbridos se han convertido en una apuesta en la Educación Superior, ya que combinan lo mejor de lo presencial, como las relaciones afectivas e interpersonales, con las ventajas de lo online, como la interactividad, el acceso a la información y la flexibilidad para aprender en cualquier momento y lugar (Lencastre, 2017), fomentando la adopción de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje.

La demanda de formación 'b-learning' está aumentando entre los estudiantes con compromisos familiares y profesionales, que quieren disfrutar de la comodidad de los entornos de aprendizaje sin renunciar a las interacciones sociales y al contacto humano de los momentos presenciales (Costa & Monteiro, 2022). La demanda de formación híbrida se convierte en una alternativa muy eficaz para la adquisición de conocimientos con el objetivo de gestionar mejor el tiempo y los recursos.

Costa y Monteiro (2022) ejemplifican este crecimiento con la evolución del número de alumnos del curso de Formación Pedagógica Inicial de Formadores (FPIF) en modalidad 'b-learning' en un centro de formación de Portugal. Esta formación es obligatoria para

convertirse en formador acreditado en Portugal, y en el cuadro 1 se puede observar la evolución de la demanda de los alumnos en la modalidad híbrida, habiendo superado en 2018 a la modalidad presencial.

Cuadro 1: Número de alumnos de FPIF por año y modalidad de formación 2012-2018.

| Año | Nº de acciones (formación presencial) | Nº de acciones (formación 'b-learning') | Nº de alumnos (formación presencial) | Nº de alumnos (formación 'b-learning') |
|------|---------------------------------------|---|--------------------------------------|--|
| 2012 | 19 | - | 250 | - |
| 2013 | 30 | - | 297 | - |
| 2014 | 34 | - | 372 | - |
| 2015 | 30 | 15 | 432 | 179 |
| 2016 | 41 | 24 | 465 | 296 |
| 2017 | 36 | 25 | 362 | 360 |
| 2018 | 36 | 29 | 354 | 429 |

Fuente: Costa y Monteiro (2022)

En una encuesta realizada a los alumnos del FPIF, que pretendía analizar las razones para optar por una modalidad híbrida, la "Gestión del tiempo/Desplazamiento al lugar de la formación" fue la razón más mencionada. Los autores argumentan que esta razón está relacionada con la priorización de actividades por parte de los alumnos y con el hecho de que quieren asegurarse de que la formación para la adquisición de nuevas competencias no supondrá una disminución de resultados en su ocupación profesional actual ni limitará el tiempo destinado a su componente laboral.

Esta flexibilidad de cómo y dónde estudiar, junto con la posibilidad de un aprendizaje individualizado, son las dos ventajas más referidas por los estudiantes de educación superior cuando se les pregunta por las ventajas de una formación híbrida. Según Celestino & Backx Noronha (2021), los alumnos reconocen como ventajas la disponibilidad constante de los contenidos enseñados y la facilidad de acceso a los mismos, además de su diversidad de formatos (vídeos, textos, ejercicios, entre otros), el uso de diferentes enfoques de enseñanza y aprendizaje que se adaptan a los alumnos (videoclases, textos, cuestionarios, foros, podcasts, entre otros), la personalización del estudio que permite centrarse en las necesidades individuales de los alumnos, además de permitir que cada uno recorra lo propuesto a su propio ritmo, y la mayor motivación e interés por las materias impartidas debido a la diversidad de actividades y contenidos.

Por otro lado, estos autores destacan como principales desventajas señaladas por los estudiantes, la necesidad de autonomía y responsabilidad en la gestión del tiempo y la exigencia a nivel tecnológico. Además de los recursos tecnológicos y de una conexión a Internet de buena calidad, los estudiantes señalan cierta falta de conocimiento y dominio de las herramientas, así como la dificultad para pedir ayuda y apoyo en cualquier momento.

En la formación híbrida, los estudiantes deben pasar de un papel pasivo en las actividades dirigidas por el profesor a un papel activo en el aula y en su proceso de aprendizaje. La dificultad que sienten algunos estudiantes para gestionar su aprendizaje de forma autónoma puede provenir del elevado número de tareas y de la falta de habilidades personales y emocionales (autorregulación) que se requieren en estos modelos de enseñanza/aprendizaje (Runa, 2017). Por lo tanto, es importante asegurar un apoyo regular en línea por parte del

profesor a las actividades que tienen que desarrollar, sin tener que esperar a la tutoría presencial, y es esencial asegurar una retroalimentación evaluativa a las tareas/actividades en línea, para que el estudiante pueda valorar la progresión de su aprendizaje.

Al igual que los estudiantes dedican tiempo a la preparación del curso, los profesores deben dedicar tiempo al diseño de este y afrontar el gran reto de no trasladar a las actividades en línea exactamente las mismas prácticas de la enseñanza presencial. Las tecnologías y las prácticas que subyacen en un aula híbrida obligan a los profesores a reconsiderar los supuestos sobre la capacidad de sus alumnos para recibir y procesar la información y repensar la forma de enseñar y aprender. Y, sobre todo, obligan a los profesores a replantearse la evaluación.

Los interrogantes sobre la evaluación y la forma reductora en que a menudo se lleva a cabo impulsan una puesta al día ante estos entornos digitales de aprendizaje. La valorización de la evaluación auténtica en un entorno de aprendizaje auténtico se hace sentir cada vez más desde la última década del siglo XX. Es necesario repensar las prácticas tradicionalmente asociadas a las normas estandarizadas de medición del éxito académico, y cuestionar el predominio del uso de pruebas estandarizadas para evaluar los conocimientos adquiridos por los estudiantes (Oliveira & Pereira, 2021).

Una actividad auténtica requiere que el alumno pueda elaborar respuestas, mostrar actuaciones, construir productos acabados, completos y justificables, integrando conocimientos, habilidades y actitudes. Así, una actividad auténtica: i) traduce un desafío abierto y no estructurado, que requiere que los estudiantes definan las subtareas necesarias para completar la actividad y permite una diversidad de soluciones y productos; ii) permite su análisis desde diferentes perspectivas, teóricas y prácticas; iii) permite el uso de una variedad de recursos, requiriendo la distinción entre información relevante y no relevante; iv) debe proporcionar oportunidades para la reflexión, requiriendo que los estudiantes tomen decisiones y reflexionen sobre su aprendizaje, tanto individual como social (Oliveira, & Pereira, 2021). La evaluación debe basarse en tareas poco definidas y abiertas con enfoques diversos que reflejen lo que los estudiantes encontrarán más adelante en la vida.

También es importante considerar en la formación de un futuro profesional el desarrollo de habilidades de autoevaluación y regulación del aprendizaje, para que en el futuro sea capaz de evaluar sus habilidades y competencias y elegir un nuevo camino con posibilidades de éxito. Este aspecto exige que en la enseñanza superior se dé una importancia decisiva al carácter formativo de la evaluación, con el uso de estrategias que animen a los estudiantes a analizar su rendimiento y el de sus compañeros y a fijarse metas para alcanzar un nivel superior (Oliveira & Pereira, 2021).

Estos aspectos pueden considerarse una buena pauta de los elementos que mejoran el aprendizaje y de los aspectos que necesitan una mayor atención por parte de los responsables de la implementación y ejecución de las modalidades híbridas en las instituciones de educación superior.

12.4. Realidad actual y perspectivas de la enseñanza híbrida. Retos y problemáticas para la gestión.

La pandemia experimentada en todo el mundo a partir de marzo de 2020 tuvo un fuerte impacto también en las instituciones de enseñanza superior, al imponer una reducción de las clases presenciales y obligar a un uso generalizado de las tecnologías de interacción virtual. A través de estos instrumentos, fue posible asegurar el contacto entre profesores y alumnos y, en una situación de emergencia, continuar, dentro de lo posible, los procesos de educación y formación. Durante la crisis, hemos asistido a un uso generalizado e intensivo de los recursos educativos digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en diversos ciclos y tipos de enseñanza (Pocinho, et. al, 2020), situación que situó a los docentes y a las comunidades educativas ante el imperativo de encontrar soluciones rápidas y eficaces para hacer frente a este conjunto de limitaciones e imprevistos.

La intensidad de la experiencia de estas realidades, los cambios y las dificultades experimentadas, pusieron el acento en la necesidad de que las instituciones aclaren las diferencias entre estas prácticas de emergencia y la educación a distancia de calidad. Después de algún tiempo, es importante darse cuenta de que los mecanismos de la educación a distancia tienen un marco diferente de las prácticas adoptadas durante las situaciones de emergencia. Las diferencias son sustanciales, abarcando, en el caso de la educación a distancia, modelos pedagógicos fundamentalmente específicos, desarrollándose cualquier curso con sesiones asíncronas (eventualmente complementadas con momentos sincrónicos bien definidos), estructuras curriculares específicas, diversidad de perfiles de estudiantes, procedimientos de trabajo autónomo más fuertes, seguimiento de los alumnos con otros componentes, criterios adecuados de evaluación formativa y sumativa, evaluación de los programas con otros parámetros, además de, en algunos casos, reconocer la imposibilidad de desarrollar una enseñanza a distancia basada en el laboratorio (sólo parcialmente superada con el uso de laboratorios remotos y/o virtuales) (A3ES, 2021).

Como hemos visto, el e-learning y el 'b-learning' en Portugal han sido una alternativa a las modalidades de enseñanza y aprendizaje presenciales para las instituciones de educación superior. Esta alternativa, enmarcada en 2018 a través de la publicación de una legislación específica para la educación a distancia, seguía limitada a algunas universidades y escuelas politécnicas. Con esta nueva realidad legislativa y con la pandemia, las instituciones se vieron forzadas a acelerar la utilización de esta alternativa, así como el desarrollo de las tecnologías e infraestructuras para romper con las barreras básicas que todavía existen y embarcarse en la educación híbrida (Murphy, 2020) trazando nuevos retos y problemáticas no son sólo para la dirección y para los equipos pedagógicos, sino también para los responsables políticos.

Por lo tanto, es esencial reflexionar y reexaminar los modelos educativos y políticos establecidos, lo que repercute en las opciones y estrategias de gestión, con el fin de proporcionar las condiciones para que los aprendices completen con éxito sus trayectorias educativas y de formación de una manera significativa y con sentido. Se necesitan nuevas medidas políticas y opciones institucionales para hacer un uso más innovador, eficiente y eficaz de la oferta combinada para las poblaciones de estudiantes tradicionales, con el fin de ofrecer nuevas credenciales adaptadas a los estudiantes maduros, haciendo hincapié en la mejora y el reciclaje de las competencias; para lograr una internacionalización equilibrada y sostenible; y para garantizar que la financiación de los sistemas de educación superior sea sólida ante las interrupciones y equitativa para los estudiantes (OCDE, 2021). Los responsables educativos se ven impelidos a repensar las infraestructuras, los recursos técnicos y materiales a disponer, los nuevos y diferentes perfiles de recursos humanos en cuanto a profesorado y apoyo técnico-pedagógico, los referentes de la acción educativa, las estructuras y planes

curriculares, los recursos pedagógicos, las metodologías y las actividades de enseñanza y aprendizaje.

El fuerte énfasis puesto en la elección de la tecnología responsable de gestionar no sólo las dimensiones inherentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también la gestión académica, son también desafíos complejos, ya que las decisiones están interconectadas con las características, necesidades y expectativas de los estudiantes. Del conjunto de nuevos perfiles de los equipos técnicos que surge, el diseñador instruccional tiene un papel relevante en la construcción de materiales y experiencias educativas dirigidas a las características de los alumnos, haciendo que la educación híbrida sea más atractiva y motivadora, además de contribuir a la construcción de herramientas de aprendizaje.

La enseñanza híbrida aporta a las realidades académicas nuevos campos y procesos de construcción social, que también son permeables a las fuerzas, quizás menos visibles y conscientes, que caracterizan, influyen y amplían la heterogeneidad de los contextos socioculturales de inserción. Estas nuevas realidades virtuales y aparentemente lejanas promueven también cambios en las dinámicas y rutinas habituales de los procesos que constituyen ese contexto, planteando nuevos retos en la (re)construcción de la problemática de la cultura organizativa, actuando y reaccionando sobre ella.

La academia como organización no es inmune, ni tampoco indiferente, a los rápidos cambios provocados por la enseñanza híbrida y sus multifacéticas manifestaciones, a veces aditivas, con nuevos procesos imbuidos de conceptos de cambio, disrupción y transformación del ámbito académico. La incorporación de todos estos desafíos para el dominio de la esfera académica, reforzada por las posibilidades de la educación híbrida, sitúa a la institución de educación superior en un contexto de mayor responsabilidad para la búsqueda de soluciones, en última instancia más favorables para su desempeño, pero con un enfoque en las dimensiones más instrumentales, tecnicistas y pragmáticas de la administración de la educación y la formación.

Considerar la enseñanza híbrida implica contemplar la educación y la formación en sus múltiples modalidades, en diferentes tiempos y espacios y de forma multidimensional. Así, en una perspectiva de desarrollo holístico y reflexivo de los alumnos, los retos se extienden también a la creación de entornos propicios para el desarrollo de competencias a menudo menos tangibles, pero que son fundamentales y distintivas de la misión de las escuelas politécnicas y las universidades. En este contexto, es evidente la necesidad de dotar a los alumnos de competencias, no sólo de carácter científico, teórico y técnico, sino también de carácter personal y relacional, de naturaleza interdependiente y complementaria que permitan su adaptación a un mundo complejo y en constante cambio. En otras palabras, los retos se extienden a la promoción de oportunidades y entornos de aprendizaje que promuevan la construcción y el desarrollo de competencias más amplias, incluidas las interpersonales y de autodirección, que tengan en cuenta la heterogeneidad de la sociedad actual y la necesidad de que los alumnos interactúen con los demás y con su propia diferencia.

Nos damos cuenta de que la toma de decisiones informada, tanto de los profesores como de los líderes de la educación a distancia, implica no sólo desarrollar, compartir, reutilizar, crear y modificar la gama de tareas, actividades y funciones inherentes a la práctica docente, sino también repensar las oportunidades, las experiencias de aprendizaje que deben proporcionarse y que permiten a las personas participar y comprometerse en múltiples contextos o dominios sociales que son fundamentales para el éxito personal y profesional de cada persona y para el buen funcionamiento de la sociedad. Por lo tanto, implica repensar el propio funcionamiento y organización de las instituciones académicas, repensar los procesos,

recursos y formas de acceso al conocimiento y a la información, así como desarrollar nuevas formas de gestión y creación de conocimiento e innovación, según modelos de aprendizaje a distancia que promuevan la calidad de la misión de las instituciones de educación superior.

Desde la perspectiva del enfoque de gestión interna de las instituciones de educación superior, es importante considerar el desarrollo de acciones sistemáticas y contextualizadas que conduzcan a una participación efectiva, comprometida, equitativa y cualitativa en los nuevos procesos de educación y formación a distancia. La concienciación, información y formación de las comunidades académicas sobre estos nuevos modelos debe reforzarse y entenderse como un valor estratégico relevante para las instituciones, con implicaciones en la adaptación de sus prácticas, tanto institucionales como pedagógicas, e implicaciones en sus culturas escolares y organizativas.

En este enfoque, la cultura de las instituciones de educación superior vista desde una perspectiva de inclusión, de compartición y de construcción conjunta de los objetivos y valores de la organización, asume una relevancia significativa, pero también una preocupación a tener en cuenta, al considerarse un mecanismo indispensable de equilibrio y cohesión social, fundamental para la consecución de los objetivos trazados. Por lo tanto, vemos la necesidad de comprender y estudiar los nuevos estatutos ontológicos de la cultura organizativa de las instituciones de educación superior con enseñanza híbrida, en la medida en que su configuración está ahora aún más influenciada no sólo por los factores y desafíos externos y globales, sino también por las nuevas dinámicas inherentes a la acción de los equipos de profesionales, profesores y técnicos, y de los estudiantes.

Creemos que esta nueva realidad puede dar lugar a tensiones ante una situación que, en algunos casos, puede caracterizarse como paradójica, dado que está influenciada simultáneamente por dos tendencias en sentido contrario: una demanda de mayor apertura de las instituciones al entorno exterior, con llamamientos a responder a los retos de la globalización y a los ambiciosos objetivos y oportunidades, incluidos los de Europa en el marco de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas y, en el otro sentido, los procesos internos, en los que surge el ejemplo de la relevancia del liderazgo en la creación de culturas académicas excelentes, eficientes y performantes.

Teniendo en cuenta que las matrices culturales e identitarias de las instituciones educativas tienden a orientar su sentido de misión, tal contexto puede indicar, en nuestra opinión, la confluencia de diferentes estrategias generadoras de tensiones, ya que al mismo tiempo se ven impulsadas a desarrollar procesos de apertura con énfasis en acciones denominadas disruptivas y transformadoras y, promueven y desarrollan estrategias internas de adaptación e inclusión. Esta constatación de una potencial ruptura entre las esferas de concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la que, a saber, la cultura organizacional escolar tiende a ejercer un efecto significativo en la forma en que los aprendices se posicionan frente a la escuela y su proyecto de vida (Torres, 2011) y, el cambio de espacios y tiempos de realización de la educación, refuerza la necesidad de seguir comprendiendo las especificidades de la educación y la formación híbrida en sus múltiples modalidades, procesos y resultados.

Los procesos de capacitación y apoyo a la toma de decisiones de los líderes, profesores y personal técnico y administrativo son esenciales para desarrollar, resignificar y compartir los conocimientos y el aprendizaje. Estos procesos, deseablemente participativos y que promueven el trabajo en equipo, deben promover dinámicas capaces de generar nuevas miradas sobre las distintas dimensiones inherentes a la creación y desarrollo de ecosistemas educativos y de formación tecnológica eficientes y eficaces (Comisión Europea, 2020).

También deben tener en cuenta la importancia de fomentar la confianza y la autoeficacia individual y colectiva de los profesionales, promoviendo experiencias profesionales exitosas y sostenibles.

Desde esta perspectiva, ser profesor o líder educativo en las universidades y escuelas politécnicas significa hoy en día ejercer una profesión con fuertes características de adaptación y capacidad de promover el cambio ante una realidad cambiante, dinámica, interconectada e influenciada por las rápidas transformaciones y potencialidades de la era digital. En un momento de posnormalidad e incertidumbre, ser docente o líder implica también explorar nuevos caminos y posibilidades formativas, pero también el fortalecimiento de horizontes de posibilidades relacionales, inclusivas, potenciando experiencias de enseñanza y aprendizaje con significados y comprensiones compartidas sobre la enseñanza híbrida, para cada una de las comunidades académicas en las que se inscriben jóvenes y adultos. Es también una invitación a ser agentes de cambio, a desarrollar liderazgos educativos que promuevan la inclusión y la equidad en los nuevos entornos virtuales y ecosistemas de educación y formación tecnológica.

En este contexto, además de los retos mencionados y los asociados al fortalecimiento de las políticas para el desarrollo de competencias digitales, organizativas y pedagógicas adecuadas, es importante considerar que se trata de una oportunidad para pensar, deshacer y hacer, "reconstruyendo mejor" (OCDE, 2020), promoviendo "cambios en red, en la innovación y la sensibilidad humana" (González Alonso & Montoya, 2021, p.45). Se trata, sobre todo, de repensar y reconstruir los procesos de construcción del profesionalismo docente y de sus equipos, a través de elecciones conscientes e informadas.

Es por estas y muchas otras razones que ser profesor y líder escolar hoy es más desafiante y exigente que nunca (Peterson, Dumont, Lafuente & Law, 2018). Es, igualmente, "una gran oportunidad para afrontar, al menos la educación con nuevas posibilidades y retos" (González-Alonso, 2020, p.222.).

12.5. Algunas experiencias de interés

La elección de una modalidad híbrida es cada vez más frecuente en contextos de formación formal, no formal o informal. En esta sección, buscando dar visibilidad a la diversidad de experiencias de formación en modalidad híbrida que existen actualmente en Portugal, presentamos tres experiencias muy diferentes en formato, objetivos y destinatarios. El primer ejemplo es un curso de formación avanzada, de la Universidad de Coimbra, dirigido a médicos. El segundo ejemplo es un curso para promover la participación cívica, de la Universidade Católica Portuguesa y la Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, abierto al público en general. El tercer caso es un curso de maestría en el Instituto Politécnico de Leiria.

12.5.1. Formación general para un médico autónomo.

Si hace unos años nos dijeran que había cursos de 'b-learning' para médicos, seguramente no les creeríamos. Es cierto que la formación que aquí traemos como ejemplo no es de titulación, pero está certificada con un diploma, es impartida por la Universidad de Coimbra, la institución de enseñanza superior más antigua de Portugal y, en consecuencia, de calidad totalmente fiable, a juzgar por los más de 400 médicos que ya han pasado por esta formación, teniendo, además de la modalidad presencial, a su disposición más de 428 000 minutos de contenidos de formación en formato digital.

El curso se denomina Formación General para un Médico Autónomo y combina, como es normal en el sistema de 'b-learning', elementos de formación a distancia con otros presenciales. Por supuesto, para asegurar la calidad necesaria se creó una plataforma (UC Teacher) que, además de las herramientas anteriormente proporcionadas ha añadido un aula virtual, canales de conversación, grupos, repositorios de archivos, grabaciones y exámenes, dando también la posibilidad de consumir contenidos grabados con un seguimiento cercano de los alumnos a lo largo de su trayectoria formativa.

Los objetivos del curso se pretenden con el Régimen Jurídico de la Residencia Médica que ha sido revisado mediante el Decreto-Ley nº 13/2018, de 26 de febrero, modificado, por apreciación parlamentaria, por la Ley nº 34/2018, de 19 de julio, y el Reglamento de la Residencia Médica, aprobado en anexo a la Ordenanza nº 79/2018, de 16 de marzo.

El curso es una formación de carácter teórico-práctico cuyo objetivo principal es preparar al médico interno para el ejercicio profesional autónomo y responsable de la medicina, así como para el ingreso en la formación especializada. Los objetivos de esta formación son también: - Promover la evolución del aprendizaje del médico interno; - Permitir garantizar un seguimiento continuo; y - Demostrar la progresión de acuerdo con los objetivos de aprendizaje.

La oferta de formación se subdivide en 7 módulos: CURSO 1. Introducción al servicio de urgencias, incluyendo el abordaje de situaciones médicas y quirúrgicas urgentes, incluyendo los traumatismos; CURSO 2: Soporte vital básico, incluyendo la aproximación y el mantenimiento de la vía aérea; CURSO 3: Salud pública; CURSO 4: Prevención y control de las infecciones asociadas a la asistencia sanitaria y uso racional de los antimicrobianos; CURSO 5: Ética, deontología y comunicación médica; CURSO 6: Uso racional de los componentes/derivados de la sangre; CURSO 7: Uso racional de los medios complementarios de diagnóstico.

La duración es de 1 año y la calificación obtenida es un Diploma/Certificado, correspondiendo a 6,5 Créditos ECTS. Los alumnos pueden conocer, en cualquier fase de su curso, el porcentaje de este que ya han completado, a través de una barra de progreso. En cada módulo, los alumnos acceden a una lista de sesiones en las que se pone a su disposición el contenido didáctico del curso, que incluye vídeos pregrabados, archivos diversos y enlaces. En el caso de los vídeos, el tema se marca como completo después de su visualización completa, y también puede ser marcado manualmente como visto por el alumno. La clasificación de cada módulo de formación se realiza en una escala de cero a veinte puntos, en números enteros. El médico interno que alcance una clasificación igual o superior a diez puntos se considerará aprobado.

Al final de la formación, el médico interno debe adquirir las siguientes competencias: - Capacidad de ejecución técnica; - Conocimientos teóricos y prácticos; - Interés por el desarrollo profesional; - Responsabilidad profesional; - Relaciones humanas en el trabajo; - Integración de los conocimientos adecuados a la etapa de formación en la que se encuentran.

Puede encontrar más detalles sobre el funcionamiento de esta formación en <https://ucpages.uc.pt/formacao-geral-de-um-medico-autonomo/>.

12.5.2. Promover la participación política y cívica de las mujeres.

El proyecto ¡PARTICIPAR! PARTICIPAÇÃO Cívica e POLítica das Mulheres tiene como objetivo promover el aumento de la tasa de participación política y cívica de las mujeres y las niñas en este ámbito territorial. Potenciar una mayor implicación de las mujeres que ya tienen una

participación activa en estos asuntos y desean aumentar sus niveles de responsabilidad, en una perspectiva de sensibilización sobre la igualdad de género y las oportunidades, apuntando también a la creación de herramientas que faciliten la participación política y cívica a nivel local.

Dos instituciones de educación superior son responsables por esta formación: la Escola Superior de Educação Paula Frassinetti y la Universidade Católica Portuguesa.

Se trata de una formación en formato 'b-learning', certificada, que busca desarrollar en los alumnos conocimientos avanzados y entrenamiento de habilidades transversales de intervención: autoconocimiento, autoconfianza, comunicación a públicos diversificados, y una implicación en el compromiso político y cívico. A lo largo de 24 meses se desarrollan actividades como:

- Creación de un grupo de trabajo para la reflexión y el debate sobre la participación política y cívica de las mujeres y las niñas;
- Desarrollo de una plataforma digital para la promoción de la participación política y cívica (proyecto piloto);
- Producción de Teatro del Oprimido: simulación de asambleas parroquiales (educación para la ciudadanía y la participación);
- Acciones de empoderamiento basadas en la metodología del Personal Storytelling;
- Programa de empoderamiento y tutoría para mujeres y niñas: academias intensivas de educación ciudadana para jóvenes, curso de formación avanzada para mujeres en formato 'b-learning', creación de una red local de mujeres para la ayuda mutua y la tutoría para aumentar la participación, celebración de un evento TEDxPorto Salon (basado en la metodología de la pecera).

De forma transversal a todas las actividades, se realiza un estudio de evaluación de impacto y se supervisa la gestión del proyecto. Los objetivos del curso implican varias competencias y incluyen:

- Constitución y dinamización de un Grupo de Trabajo interdisciplinar (que incluya especialistas, representantes de los movimientos de igualdad de género y participación y representantes de la comunidad local -agrupaciones escolares, asociaciones de vecinos, asociaciones de estudiantes-), que promueva la reflexión, el debate y la elaboración de soluciones para identificar y superar los principales obstáculos a la participación femenina (a partir del estudio de casos y buenas prácticas internacionales).
- Creación de una guía para la participación política y cívica de las niñas y las mujeres), buscando contribuir a la influencia de las políticas públicas en el ámbito de la participación y la igualdad de género.
- Desarrollo de herramientas para facilitar y fomentar la participación política y cívica de la comunidad local, así como oportunidades de formación y capacitación.
- Creación de una plataforma digital que se construirá de forma participativa y permitirá hacer el proceso participativo más atractivo, rápido, intuitivo y completo y generar un mayor impacto en la comunidad.
- Actos públicos abiertos a toda la comunidad local, que incluyen sesiones de simulación de Asambleas Parroquiales, así como acciones de empoderamiento basadas en la metodología de los Cuentos Personales y un programa de formación y tutoría para mujeres y niñas (Academias Junior - Educación para la Ciudadanía - y curso de 'b-learning'), destinado a despertar a la participación y a desarrollar y

consolidar las capacidades y habilidades de las mujeres que quieran aumentar su nivel de participación cívica y política.

Pueden encontrarse más detalles sobre el funcionamiento de esta formación en <https://www.eeagrants.gov.pt/pt/programas/conciliacao-e-igualdade-de-genero/projetos/projetos/participo-participacao-civica-e-politica-das-mulheres/>

12.5.3. Maestría en uso pedagógico de las TIC.

Por último, presentamos, como ejemplo, una formación a nivel de Máster, bajo la responsabilidad del Politécnico de Leiria, ¡nuestra institución!

Creemos que la pandemia que comenzó en 2020 no puede sorprender de nuevo a los sistemas educativos de todo el mundo. Hay cambios y aprendizajes irreversibles que son esenciales. Además, independientemente de los diferentes recursos que se pongan a disposición de las naciones (seguimos siendo desiguales), los que están disponibles tienen que ser utilizados de la mejor manera posible. Si no hay ordenadores, hay que usar el teléfono móvil; si no hay teléfono móvil, hay que usar la televisión, combinando el aprendizaje digital con lo que hemos propuesto antes en esta publicación: la educación a distancia tiene que ser un cambio de paradigma, tiene que ser una alternativa al aprendizaje presencial y no una mera repetición formal del mismo. También debe crear plataformas innovadoras, facilitando a alumnos y profesores el acceso a las bibliotecas digitales y a todos los medios que faciliten la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos del siglo XXI. ¡Todo ello, sin abandonar lo esencial que es el contacto humano! Por eso hablamos de Blended Learning: las personas tienen que establecer contacto, crear amistades, compartir valores, cultivar el pensamiento crítico, ser capaces de estar de acuerdo o en desacuerdo mirándose "a los ojos".

La escuela, la enseñanza y la formación tienen que seguir el ritmo de la evolución de la sociedad, convirtiéndose en atractivos ecosistemas fundamentales al servicio de una sociedad cada vez más basada en la tecnología digital.

El objetivo principal del Máster es contribuir al desarrollo de las competencias teóricas, pedagógicas y operativas de los educadores de infancia profesionalizados y de los profesores de primaria y secundaria. La integración pedagógica de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el currículo requiere que los educadores de primera infancia y profesores desarrollen competencias y superen las dificultades para que puedan considerar las TIC como un recurso para mejorar el aprendizaje de sus alumnos.

El ciclo de estudios fue diseñado para responder a estas necesidades y permite, a través de la acreditación ya formalizada, su consideración para la progresión de la carrera de los profesores de educación infantil, primaria y secundaria que lo cursan. También pretende promover la profundización y el desarrollo de las competencias del profesorado en el uso de las TIC como recurso pedagógico en una perspectiva de innovación e investigación educativa. Junto a este propósito, también pretende responder a la necesidad de certificar las competencias avanzadas en materia de TIC en la educación.

El plan de estudios del máster incluye las siguientes disciplinas:

- La educación en la sociedad del conocimiento;
- Tecnologías en la educación 1;
- Aprendizaje basado en materiales interactivos y multimedia;
- Aprendizaje basado en actividades colaborativas;

- Diseño, ejecución y evaluación de proyectos que utilicen las TIC
- Tecnologías en la educación 2;
- Uso de materiales multimedia en contextos educativos;
- Metodologías de investigación;
- Proyecto.

El funcionamiento del curso es 'b-learning': trabajar una parte de las horas de contacto en sesiones presenciales y el resto de horas a través de actividades desarrolladas a través de la plataforma e-learning.

Puede encontrar más detalles sobre el funcionamiento de esta formación en <https://www.ipleiria.pt/curso/mestrado-em-utilizacao-pedagogica-das-tic/>.

12.6. Reflexiones, retos y propuestas para la mejora de la organización y gestión institucional de la enseñanza híbrida.

A lo largo de este capítulo, hemos tratado de identificar y caracterizar las prácticas pedagógicas relativas al uso de la tecnología en la educación superior en Portugal, centrándonos en la gestión de programas de formación híbridos o 'b-learning', entendidos como aquellos que combinan de forma equilibrada procesos presenciales con actividades de e-learning. Esta modalidad es considerada eficiente por los aprendices teniendo en cuenta sus características al proporcionar vías de educación y formación más flexibles en cuanto a la gestión de las competencias a desarrollar, el tiempo, los espacios y los recursos de cómo y dónde estudiar, junto con la posibilidad de un aprendizaje individualizado. Una de las ideas transversales que subyacen a esta modalidad se refiere a la demanda globalizada de transformación de los sistemas de educación y formación en atractivos ecosistemas fundamentales al servicio de una sociedad cada vez más global, internacional y tecnológica.

El análisis de la legislación aplicable en Portugal refleja una respuesta relativamente reciente, pero anterior a la crisis pandémica, ante la clara necesidad sentida en el país de enmarcar la enseñanza híbrida como una alternativa de alta calidad a la modalidad presencial y no una mera reproducción o paralelo de la misma. Mediante la definición de los criterios de evaluación de los ciclos de enseñanza a distancia, la legislación aclara los principios organizativos de esta modalidad, así como los requisitos generales y específicos aplicables a todos los cursos. Entre estos requisitos destaca la obligación de las instituciones de educación superior de contar con equipos de recursos humanos calificados y con competencias técnico-pedagógicas adecuadas para esta modalidad de enseñanza y aprendizaje. Destaca la especificidad de los medios materiales y tecnológicos que se consideran imprescindibles para la promoción de contextos de aprendizaje en el marco de un modelo pedagógico propio y específico, que constituye el referente de la acción educativa a distancia en sus diversas dimensiones.

El análisis de la realidad actual y las perspectivas de generalización de la educación híbrida en Portugal sugieren la necesidad de reflexionar y reexaminar los modelos educativos y políticos establecidos, repensar las infraestructuras, los recursos técnicos y materiales disponibles, los nuevos y diferentes perfiles de recursos humanos en términos de profesorado y apoyo técnico-pedagógico, las referencias de la acción educativa, las estructuras y planes curriculares, los recursos pedagógicos, las metodologías y las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Desde la perspectiva del enfoque de gestión interna de las instituciones de educación superior, es importante considerar el desarrollo de acciones sistemáticas y contextualizadas que conduzcan a una participación efectiva, comprometida, equitativa y cualitativa en los nuevos procesos de educación y formación a distancia. La concienciación, información y formación de las comunidades académicas sobre estos nuevos modelos debe reforzarse y entenderse como un valor estratégico relevante para las instituciones, con implicaciones en la adaptación de sus prácticas, tanto institucionales como pedagógicas, e implicaciones en sus culturas escolares y organizativas.

12. 7. Referencias.

- A3ES (2021). *Conferência Os Desafios do Ensino a Distância no Ensino Superior: Afirmação de uma modalidade em expansão*. Disponible en: <http://bit.ly/3i1wKuA>
- Celestino, E. H. & Backx Noronha, A. (2021). Blended learning: uma revisão sistemática sobre vantagens e desvantagens na percepção dos alunos e impactos nas IES. *Administração: Ensino E Pesquisa*, 22(1). Disponible en: <https://doi.org/10.13058/raep.2021.v22n1.1915>
- Comisión Europea (2020). Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027). Disponible en: <http://bit.ly/3UVBxMG>
- Costa, R. & Monteiro, A. (2022). Aprendizagem ao longo da vida: percepções sobre o 'b-learning' na formação pedagógica inicial de formadores. *RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning*, 5, 1. Disponible en: <http://bit.ly/3Eo0zwY>
- González-Alonso, F. (2020). COVID-19 y Derecho Educativo. Dificultades, desigualdades y respuestas didácticas y organizativas en la posnormalidad. En F. González, y R. Castaño (Eds.), *Análisis conceptual y metodológico del Derecho Educativo*. Editorial Isolma.
- Hénard, F. & Roseveare, D. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices - An IMHE Guide for Higher Education Institutions*. OCDE, 53 pages, 2012. Disponible en: <http://bit.ly/3XeFQnX>
- Hilli, C., Nørgård, R., & Aaen, J. (2019). Designing Hybrid Learning Spaces in Higher Education. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 15(27), 66-82. Disponible en: <https://tidsskrift.dk/dut/article/view/112644>
- Instituto Nacional de Estatística (2022). *Proporção de indivíduos com idade entre 16 e 74 anos que utilizaram a Internet nos primeiros 3 meses do ano*. Disponible en: <http://bit.ly/3EluznM>
- Instituto Politécnico de Leiria (2022). *Utilização Pedagógica das TIC*. Disponible en: <http://bit.ly/3XdG3Yt>
- Lencastre, J. A. (2017). "EDUCAÇÃO ON-LINE: desenhar um curso híbrido centrado no estudante". In *Dimensões dos Processos Educacionais: Da Epistemologia à Profissionalidade Docente*, 209-223. Curitiba, Brazil: Editora CRV. Disponible en: <https://hdl.handle.net/1822/47045>
- Murphy, M.P.A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemp. Secur. Policy*, 41, 492–505.
- Peterson, A, Dumont, H., Lafuente, M & Law, N. (2018). "Understanding innovative pedagogies: Key themes to analyse new approaches to teaching and learning," OECD Education Working Papers 172, OECD Publishing.

- OECD (2021), *The State of Higher Education: One Year into the COVID-19 Pandemic*, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/83c41957-en>
- Oliveira, I. & Pereira, A. (2021). Avaliação digital autêntica: questões e desafios. *RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning*, 4, 2. Disponible en: https://revistas.rcaap.pt/lead_read/article/view/25267/18986
- Pocinho, R., Carrana, P., Margarido, C., Santos, R., Milhano, S., Trindade, B., & Santos, G. (2020, October). The use of Digital Educational Resources in the Process of Teaching and Learning in Pandemic by COVID-19. In *Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 810-816).
- PORDATA (2022). Agregados domésticos privados com computador, com ligação à Internet e com ligação à Internet através de banda larga (%). Disponible en <http://bit.ly/3U9hxFf>
- Rocha, S.S.D., Joye, C.R., & Moreira, M.M. (2020). A Educação a Distância na era digital: tipologia, variações, uso e possibilidades da educação online. *Research, Society and Development*, 9, 6. Disponible en <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i6.3390>
- Runa, A. (2017). As emoções dos estudantes do ensino superior face à modalidade de formação em 'b-learning': um estudo exploratório. In *O Supervisor como Líder de Comunidades Inclusivas Aprendentes*. In Maria dos Anjos Cohen (Org.), 123-137.
- Torres, L. (2011). Culturas de escola e excelência académica. Disponible en <http://bit.ly/3Er2VLg>
- União de Freguesias de Aldoar, Foz do Douro e Nevogilde (2021). Curso 'b-learning'. Projeto PARTICIPO: Participação Cívica e política das Mulheres. Recuperado el 20 de septiembre de 2022 de <http://bit.ly/3TUD98b>
- Universidade de Coimbra (2021). Curso de Formação Geral de um Médico Autónomo. Recuperado el 20 de septiembre de 2022 de <http://bit.ly/3USabHI>
- Universidade de Coimbra (2022). Formação geral de um médico autónomo. Recuperado el 20 de septiembre de 2022 de <https://apps.uc.pt/courses/PT/course/9521>