

APRENDIZAJE COMBINADO: COMPARACIÓN DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE EN REPÚBLICA DOMINICANA Y VENEZUELA

Blended learning: comparison of teacher training programs in the Dominican Republic and Venezuela

Elvia García Zalla¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8860-0179>

Douglas A. Izarra Vielma²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7629-2244>

José Luis Escalante³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0874-3215>

Recibido: 9/11/2024 • Aceptado: 20/12/2024

Cómo citar: García Zalla, E., Izarra Vielma, D. A. & Escalante, J. L. (2025). Aprendizaje Combinado: comparación de programas de formación docente en República Dominicana y Venezuela. *Ciencia y Educación*, 9(1), 35-49. <https://doi.org/10.22206/cyed.2025.v9i1.3359>

Resumen

El Aprendizaje Combinado permite desarrollar actividades presenciales y virtuales empleando las TIC. El objetivo es comparar el diseño de las aulas virtuales empleadas en programas de formación docente semi-presencial de República Dominicana y Venezuela. La investigación es cuantitativa con diseño descriptivo de corte básico. Como técnica se utilizó un cuestionario *ad hoc* aplicado a una muestra aleatoria simple de 113 aulas virtuales. Los resultados revelan un panorama similar en ambos países. Las aulas presentan: información legible, colores apropiados y consistencia en el uso de íconos, botones y fuentes; también se observa diversidad de recursos, proceso de evaluación en línea y organización secuencial de contenidos. También se identificaron debilidades como la falta de accesibilidad para personas con discapacidad visual y una limitada articulación entre las actividades en línea y presenciales. En conclusión, aunque existen fortalezas, es necesario profundizar la integración con las actividades presenciales para optimizar el proceso de formación.

Abstract

Blended learning enables the integration of face-to-face and virtual activities through the use of ICT. The purpose is comparing the design of virtual classrooms used in semi-presential teacher training programs in the Dominican Republic and Venezuela. The research is quantitative with a basic descriptive design. An ad hoc questionnaire was used as an instrument, applied to a simple random sample of 113 virtual classrooms. The results reveal similar perspective in both countries. Virtual classrooms feature readable information, color schemes, and consistent use of icons, buttons, and fonts; they also show a diversity of resources, online assessment process, and sequential content organization. Nevertheless, weaknesses were identified, as the lack of accessibility for individuals with visual disabilities and a limited articulation between online and face-to-face activities. In conclusion, while notable strengths were found, deepening the integration of virtual and face-to-face activities is needed to enhance the effectiveness of the training programs.

¹ Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), República Dominicana. Email: elvia.garciaz@minerd.gob.do

² Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Email: daiv@ciegc.org.ve

³ Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana. Email: jose.escalante@isfodosu.edu.do



Palabras clave: aprendizaje semipresencial, formación de docentes, plataforma digital, aprendizaje en línea, tecnología educacional.

Introducción

Es innegable que en los últimos tiempos se han incorporado en todas las esferas de la vida cotidiana múltiples avances tecnológicos, aportando mayor velocidad a la comunicación y acercamiento al conocimiento entre diversas culturas. En este contexto, los procesos de investigación, las diversas corrientes didácticas y las modificaciones en la educación superior tras la pandemia de COVID-19 han incrementado y diversificado el uso de recursos digitales como medio para el desarrollo de prácticas formativas en la universidad. Como resultado, es posible encontrar planes de estudio, originalmente diseñados para ser administrados de manera presencial, que han sido adaptados para impartirse a través de diversas plataformas virtuales.

Considerando el escenario educativo durante y la postpandemia, las instituciones de formación a todos los niveles se vieron obligadas a cambiar sus formas tradicionales de aprendizaje e incorporar la llamada educación remota de emergencia (Area-Moreira, 2021), con la mediación de las TIC. Una solución que debió implementarse de forma inmediata, aun siendo conscientes de que, en una gran proporción de casos, no se contaba con la infraestructura tecnológica necesaria para tal hazaña (Cedeño Rodríguez, 2024). En la actualidad se hace necesario implementar procesos de formación híbridos, de enseñanza y aprendizaje mixtos, caracterizados por su integración y flexibilidad (García Aretio, 2021)

El concepto de educación remota de emergencia no debe confundirse con otras modalidades de trabajo que implican el uso de la tecnología, por ejemplo: educación en línea, educación virtual y educación

Keywords: blended learning, teacher education, digital platforms, electronic learning, educational technology.

a distancia, cada una tiene sus particularidades (Ibáñez, 2020). Esta situación se explica por la existencia de un “bosque semántico” (García Aretio, 2020) que hace necesario precisar conceptualmente el fenómeno en estudio.

Existen diferentes niveles y escenarios en donde las TIC están presentes en educación, desde su uso en el espacio del aula como una herramienta pedagógica, hasta como un recurso de investigación para docentes, estudiantes y familias (García López, 2020).

La incorporación de las innovaciones tecnológicas ha posibilitado la combinación de dos escenarios, el aprendizaje presencial y virtual (Torres-Toukoumidis *et al.*, 2018), ampliando las oportunidades de formación, especialmente en lo referente a la diversificación de modalidades de enseñanza mediadas por la tecnología, lo cual genera nuevas formas de enseñar y aprender.

El Aprendizaje Combinado, también conocido en inglés como Blended Learning, es un modelo de enseñanza que combina la educación tradicional y un aula de aprendizaje en línea, sin embargo, esta definición ha evolucionado y el aprendizaje combinado se concibe como “la integración de medios, recursos, tecnologías, metodologías, actividades, estrategias y técnicas, tanto presenciales como a distancia, para satisfacer cada necesidad concreta de aprendizaje” (García Aretio, 2018. p. 9). Este enfoque educativo ha ganado popularidad en los últimos años ya que ha posibilitado acrecentar las oportunidades de estudio, así como la capacidad de ofrecer diversidad de cursos y una experiencia de aprendizaje más flexible, personalizada y efectiva (Vázquez-Horta y Escribano-Hervís, 2022).

En tal sentido, Chan Chi *et al.* (2024) señalan que la modalidad virtual en el ámbito de la educación superior ayuda a la formación de la identidad profesional y el crecimiento personal de los maestros.

Cada vez es más frecuente que las instituciones de educación superior combinen la modalidad presencial con la virtual, producto de la irrupción del internet, el acceso universal, accesible y asequible a múltiples dispositivos que facilitan una transformación de los modelos didácticos (García-Ruiz *et al.*, 2018). El Aprendizaje Combinado se emplea desde inicios del presente siglo (Bartolomé *et al.*, 2018), puede surgir de forma espontánea o responder a un proceso planificado. Este puede iniciarse como producto del interés de docentes y estudiantes por incorporar en su proceso didáctico diversas herramientas, o como respuesta a situaciones particulares o imprevistas que imposibilitan la presencialidad (García Aretio, 2018). En otros casos, responde a un proceso planificado y organizado desde el propio diseño curricular. Sin embargo, es imposible dejar de lado la complejidad que trae consigo la ejecución del Aprendizaje Combinado para estudiantes y maestros; para los primeros demanda de mayor disciplina, compromiso e incrementa desigualdades en el uso de materiales tecnológicos, mientras que para los docentes conlleva el trabajo de virtualización de las asignaturas, acrecentando las labores internas de su función (Cannellotto, 2020).

Desde otra perspectiva, Semanate-Quiñonez *et al.* (2021) definen el Blended Learning como una metodología de enseñanza mixta en la que la práctica pedagógica se desarrolla a través de la combinación de clases presenciales con la instrucción en línea. Se trata de un trabajo semipresencial que configura nuevas alternativas de aprendizaje continuo. Escalante *et al.* (2020) destacan que una de las características principales de este modelo es la combinación del ambiente presencial y la guía del docente a través de actividades propias de la virtualidad, lo que

permite la incorporación de diferentes estrategias y metodologías de enseñanza para fomentar el aprendizaje colaborativo. Es por ello, que los recursos digitales abiertos sirven como provocadores tanto para el aprendizaje individual como para el colaborativo (López-Gil y Sevillano García, 2020).

En este orden, Zambrano *et al.* (2018), Vázquez-Horta y Escribano-Hervís (2022) señalan que el docente tiene la función de ofrecer a los estudiantes las informaciones relevantes y ser guía para que adquieran sus propios conocimientos mediados por la tecnología. Esta idea contrasta con los resultados del estudio de López-Belmonte *et al.* (2020) quienes afirman que los profesores tienen un “déficit competencial en las distintas áreas de la competencia digital” (p. 188), lo que dificulta el desarrollo de experiencias en esta modalidad de trabajo.

Entre las ventajas del Aprendizaje Combinado como metodología de enseñanza se destacan las siguientes: a) fortalece las habilidades cognitivas de los docentes en formación, destacando su significatividad y beneficios (Umar *et al.*, 2023). b) optimiza la calidad de la educación de los alumnos, favorece el rendimiento académico y estimula a los docentes a innovar continuamente sus prácticas pedagógicas cotidianas (Torres Coronas y Vidal Blasco, 2019).

Otras bondades que se le atribuyen al Aprendizaje Combinado son la capacidad de adaptarse a las necesidades y estilos de aprendizaje individuales, así como el uso de gran variedad de recursos digitales que permiten la comprensión de conceptos complejos de una manera más fácil. Además, de que propician que las personas se beneficien de las ventajas de los dos modelos de enseñanza en el ámbito universitario.

Lo expuesto se vincula con las ideas de Taveras-Sánchez (2024) acerca de la necesidad de que las instituciones de educación superior dominicanas

planteen metodologías de enseñanza y evaluación que promuevan la criticidad y las competencias digitales, que faciliten a los estudiantes discriminar las mejores fuentes de aprendizaje en línea y propicien la conformación de comunidades virtuales (Gamboa, 2022).

El Aprendizaje Combinado se destaca por su capacidad para motivar a los estudiantes al ofrecer recursos interactivos como foros, videos y cuestionarios. Esta modalidad educativa promueve la construcción autónoma del conocimiento, tal como señalan Zambrano *et al.* (2018). La importancia de las emociones en este contexto es innegable, ya que estas influyen directamente en la motivación y las estrategias de aprendizaje, según Ramírez-Arellano *et al.* (2018). En última instancia, tanto la motivación intrínseca como la extrínseca desempeñan un papel fundamental en el éxito del Aprendizaje Combinado, como lo confirman Rodríguez Cepeda *et al.* (2024).

Para efectos de este estudio es importante diferenciar el Aprendizaje Combinado del aprendizaje híbrido, aunque pueden emplearse como sinónimos, para esta investigación se entiende que el aprendizaje híbrido implica que una parte de los estudiantes y el profesor están en un aula física, y otros interactúan a través de plataformas digitales conectados desde cualquier localidad de su elección de forma sincrónica (Pacheco Aguilar *et al.*, 2024). Mientras que, mediante el modelo de Aprendizaje Combinado, los programas de formación pueden alcanzar equilibrio en variados aspectos, como los señalados por García Aretio (2018):

- Complementar las ventajas del aprendizaje presencial con los beneficios de aprender a distancia:
- Conjugan las ventajas del aprendizaje autónomo con el colaborativo.

- Equilibrar las comunicaciones verticales con las horizontales.
- Armonizar, en sus justas proporciones, las comunicaciones síncronas, en directo, con las asíncronas o en diferido.
- Combinar las tecnologías más propias de la enseñanza presencial o de la más antigua enseñanza a distancia con las más sofisticadas, propias de los procesos asentados en tecnologías digitales.
- Usar los materiales de estudio en los formatos más adecuados para cada situación de aprendizaje concreta.
- Tener a disposición las dosis necesarias de aprendizaje guiado en grupo con el aprendizaje en equipo y el de corte individual.

Con lo anterior, se destacan las ventajas de combinar lo virtual y lo presencial para organizar la actividad pedagógica, lo que permite fortalecer el trabajo autónomo del estudiante y el papel del profesor como guía del proceso de formación. Además, se enlaza con el enfoque curricular por competencias y el modelo curricular constructivista, en donde los estudiantes son los protagonistas del proceso de formación, fomentando la investigación individual y grupal, la discusión de ideas mediante foros asincrónicos, así como debates presenciales.

Hay una gran variedad de investigaciones relacionadas con el objeto del presente estudio. Tal es el caso del estudio de Semanate-Quiñonez *et al.* (2021), quienes a partir de la revisión de literatura en múltiples bases de datos (ScienceDirect, Scopus, Dimensión y Google Académico) establecieron que la teoría que fundamenta esta metodología de enseñanza es el constructivismo social, el cual promueve el aprendizaje a partir de los conocimientos previos de los individuos, los cuales se enriquecen mediante

la interacción con otros. Además, esta teoría aboga por la integración de diversos recursos, combinando herramientas electrónicas con métodos tradicionales de enseñanza (García López, 2020; Córdoba, 2020).

Existen múltiples referencias en torno al tema del Aprendizaje Combinado. Semanate-Quiñonez *et al.* (2021) describen la evolución de las publicaciones sobre el tema, demostrando un interés sostenido por el mismo desde inicios del siglo XXI. Su investigación también les permitió identificar áreas de interés para continuar desarrollando investigación. Por ejemplo, señalan:

Una de las principales discusiones a las que se enfrenta esta revisión es la crítica por parte de muchos autores a las barreras culturales del aprendizaje mediado por tecnologías de la información, ya que las instituciones educativas no están preparadas para brindarle a los alumnos la confianza del autoaprendizaje, dejando de lado el rol del docente como ente regulador (Semanate-Quiñonez *et al.* 2021. p.56).

Otras investigaciones exploran diferentes variables que resultan relevantes considerar. Por ejemplo, Quitián y González (2020) realizaron una revisión de literatura centrada en el tema del diseño de ambientes Blended Learning. Encontraron tres aspectos importantes como: la evaluación, el trabajo colaborativo y las mediaciones tecnológicas.

Con relación a la evaluación, los citados autores mencionan que es un elemento relevante de las investigaciones revisadas. Se entiende como proceso desde una perspectiva constructivista y como evaluación formativa, señalan: “Un aspecto a subrayar es el interés por migrar de métodos puramente cuantitativos, centrados en el resultado, a modelos que reconocen en la evaluación una fuente de aprendizaje” (Quitíán y González, 2020. p. 672).

El tema de la evaluación también es abordado por Maureira-Cabrera *et al.* (2020) quienes en su estudio establecieron como objetivo analizar el uso de herramientas tecnológicas en el desarrollo de los procesos de evaluación y coevaluación, en función del aprendizaje autónomo y la evaluación por parte del profesor. Se trató de un estudio cuantitativo cuyo resultado demuestra que “El b-learning es una modalidad efectiva con relación a los aprendizajes de conocimientos de los estudiantes; además propicia el desarrollo de habilidades de trabajo y aprendizaje autónomo” (p. 200). Sin embargo, reconocen que en la docencia universitaria siguen siendo escasas las experiencias que “favorezcan la integración curricular de recursos informáticos y que innoven en estrategias evaluativas” (p. 201).

Con relación a las mediaciones tecnológicas, Quitián y González (2020) señalan la necesidad de atender dos criterios: el uso de los recursos digitales para favorecer la interacción entre los actores y su empleo para acceder y trabajar los contenidos. De esa manera, se espera aprovechar al máximo las potencialidades de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje. Para Hernández y Medina (2019) “el Blended Learning es una modalidad en la cual se combina lo positivo de la formación presencial (trabajo directo, actitudes y habilidades) con lo mejor de la formación a distancia (interacción, rapidez, economía)” (p. 14).

Sobre el trabajo colaborativo, el Aprendizaje Combinado posibilita que los conocimientos que desarrollan los estudiantes se relacionen permanentemente con el medio. Esto en vista de que la incorporación de nuevas tecnologías favorece que los estudiantes experimenten, recreando situaciones reales a través de las herramientas virtuales, dispositivos electrónicos, plataformas virtuales y demás recursos audiovisuales, generando así que los alumnos construyan conocimientos debido a la socialización con otros (Zambrano *et al.*, 2018).

Otra teoría que puede considerarse como relevante en el Aprendizaje Combinado es el Conectivismo. Al respecto, Quitián y González (2020) señalan que:

La interacción juega un papel significativo, bien de manera presencial o en línea, lo cual posibilita diferentes acciones colaborativas de tipo intra (estudiantes/estudiantes, estudiantes/profesores) frente a los requerimientos didácticos del ambiente, e inter (profesores, diseñadores, instructores) en relación con las condiciones pedagógicas, de contenido o tecnológicas del ambiente (p. 675).

Finalmente, es conveniente mencionar el resultado de la investigación de Noa *et al.* (2022) quienes concluyeron que docentes y estudiantes perciben de forma positiva el uso del Aprendizaje Combinado. Señalan que es necesario “realizar investigaciones que propongan soluciones al abordaje de los desafíos de estudiantes, profesores e instituciones educativas en el aprendizaje mixto, así como la determinación de características del modelo” (p. 99).

Considerando las conclusiones de las investigaciones consultadas, el presente estudio tiene como objetivo principal comparar el diseño de las aulas virtuales que se emplean en programas universitarios de formación docente semipresencial de República Dominicana y Venezuela.

Metodología

Para lograr el objetivo propuesto se desarrolló una investigación cuantitativa de diseño descriptivo y corte básico. De acuerdo con Villalobos (2019), en estos estudios “los objetos cognoscibles son elementos de la realidad social externa y, por tanto, se pueden fraccionar, describir y medir” (p.17).

En la revisión previa realizada en los dos contextos en estudio, dos universidades de formación de docentes en República Dominicana y Venezuela, se constató el uso de la plataforma Moodle para el desarrollo de las mediaciones tecnológicas; por esa razón, los ítems del instrumento estuvieron enfocados en verificar el comportamiento de diversos elementos en las aulas virtuales de ambas instituciones y la forma en cómo éstas se vinculan con la presencialidad.

Para la recolección de datos se usó un formulario en línea (guía de observación), para su elaboración el equipo investigador desarrolló una primera versión del instrumento que fue sometida a un proceso de validación de contenido a través de la técnica del juicio de expertos, orientada de acuerdo con lo explicado por Ruiz-Bolívar (2002). Para su evaluación se seleccionaron tres profesionales con experiencia en investigación educativa y enseñanza en línea, a los cuales se les solicitó su opinión con relación a la pertinencia, redacción y adecuación de cada ítem.

Posteriormente se realizó la revisión de las opiniones de cada experto, haciendo las adecuaciones pertinentes en aquellos aspectos en los que hubo coincidencia. De esa manera, se realizó una segunda versión del instrumento que se consideró definitiva. Se organizó a partir de cinco dimensiones: organización, diseño, contenido, evaluación e interacción en las aulas virtuales en Moodle. En total se construyeron 25 ítems, cada uno contaba con una opción de respuesta entre 1 y 3; el 1 en caso de que el elemento indicado no se manifieste o se presente de forma débil, el 2 si se refleja de forma regular y el 3 si se identifica claramente. Para su aplicación se optó por crear un formulario en Google Forms.

Se eligió un muestreo aleatorio simple de la población de los dos contextos en estudio, el cual de

acuerdo con Cadena-Muncha *et al.* (2021), es una técnica estadística que ofrece la posibilidad de que toda población pueda ser elegida en la muestra representativa; sin embargo, los autores seleccionan los elementos hasta alcanzar la muestra requerida. Para esta investigación se realizó la observación a la organización de 113 aulas virtuales de la carrera de educación de los contextos en estudio, tal como se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1

Total de cursos analizados por país

Instituciones	Cantidad de aulas virtuales
Universidad Dominicana	49
Universidad Venezolana	64

El análisis de los datos se realizó utilizando la estadística descriptiva, particularmente el conteo de frecuencias y las medidas de tendencia central (media, moda y desviación típica), las mismas se obtuvieron de forma independiente para cada una de las universidades y posteriormente se realizó la comparación. Se trató de identificar y resaltar los aspectos en los que existía coincidencia.

Resultados

En el caso de la universidad venezolana los cursos se encuentran disponibles en una plataforma institucional que incluye las categorías de: Grado, Postgrado, Extensión y Grupos de Investigación. Específicamente las aulas virtuales relacionadas con el programa de formación docente se encuentran en la categoría Grado organizadas alfabéticamente de acuerdo con cada período académico. Su estructura básica es en mosaicos, el primero corresponde con la identificación de la unidad curricular y del profesor, los restantes se emplean para presentar los temas según el diseño curricular correspondiente.

La universidad dominicana también dispone de una plataforma institucional organizada por planes de estudio de Grado, Postgrado, Formación Continua y Proyectos de Alianza Institucional. Específicamente las aulas de grado se distribuyen por recintos que a su vez tienen subcategorías: Nivelación y Planes de grado (por periodos). Cada curso tiene un encabezado con el logo institucional, código y nombre de la asignatura, horario y nombre del profesor. Posteriormente se encuentra la información general del curso, recursos básicos (acceso a la biblioteca) y los temas o unidades con sus materiales y actividades.

De forma general, se aprecia que en los dos contextos estudiados existen fortalezas en las 5 dimensiones de las aulas virtuales analizadas. De hecho, en ambos casos la Moda total del instrumento es de 3 (máximo valor posible). A continuación, se describen en detalle los resultados para cada dimensión.

Dimensión Organización

Se trató de identificar en las aulas virtuales la presentación de los elementos básicos que permiten al estudiante explorar el curso, así como la posibilidad de tener acceso desde diversos dispositivos (especialmente los teléfonos móviles) y reconocer aspectos esenciales tanto a nivel del contenido como de las orientaciones que ofrece el docente. Se evidencia una valoración positiva en 4 de los 5 indicadores, tal como se observa en la Tabla 2.

En relación con los ítems que reciben mejor valoración, en los dos casos se encontró que la accesibilidad al aula desde diversos dispositivos tiene la máxima puntuación ($M=3$ y $\sigma=0$). En el caso dominicano, obtuvo un valor similar el funcionamiento de los enlaces. También hay coincidencia en el indicador menos valorado, puesto que la presentación del profesor obtuvo en la institución

Tabla 2

Resultados de la dimensión Organización

Ítem	U. Venezolana			U. Dominicana		
	Mo	M	σ	Mo	M	σ
Elementos básicos de identificación del curso	3	2,39	0,71	3	2,95	0,2
Presentación del profesor	1	1,76	0,87	2	2,31	0,53
El aula virtual es accesible desde diferentes dispositivos	3	3	0	3	3	0
Organización secuencial en función del programa del curso	3	2,5	0,63	3	2,98	0,14
Los enlaces funcionan y son intuitivos y fáciles de usar	3	2,86	0,36	3	3	0

Tabla 3

Resultados dimensión diseño

Ítem	U. Venezolana			U. Dominicana		
	Mo	M	σ	Mo	M	σ
Legibilidad: la información es fácil de apreciar (tamaño de texto apropiado)	3	2,89	0,32	3	2,98	0,14
Los colores son apropiados y visualmente atractivos	3,00	2,86	0,36	3,00	2,89	0,34
Consistencia en el uso de íconos, botones, fuentes	3	2,86	0,36	3	3	0
Imágenes son acordes al contenido del curso	3,00	1,87	0,94	3,00	2,27	0,87
El aula es accesible para personas con discapacidad visual	1	1,01	0,13	1	1,02	0,29

venezolana la menor puntuación de la dimensión ($M=1,76$ y $\sigma=0,87$), y en la universidad dominicana: $M=2,31$ y $\sigma=0,53$.

Dimensión Diseño

En relación con el diseño de las aulas virtuales se encuentra también un resultado muy favorable (ver Tabla 3), especialmente en cuestiones como la legibilidad de los textos, el uso apropiado de colores y la consistencia en el uso de íconos. Aunque estos elementos de las aulas virtuales normalmente se configuran a nivel de la plataforma, los docentes pueden modificar algunos de ellos al agregar elementos gráficos en su propio curso.

Para el caso de la institución dominicana el ítem mejor valorado de la dimensión se refiere

a la consistencia en el uso de diversos elementos gráficos (íconos, botones, fuentes) que obtuvo un resultado de $M=3$ y $\sigma=0,53$, por su parte en la universidad venezolana se encontró que el ítem relacionado con el tamaño de los textos obtuvo la puntuación más alta ($M=3$ y $\sigma=0,53$). El aspecto más desfavorable, en ambos casos, es la accesibilidad para personas con discapacidad visual $M=1,02$ y $\sigma=0,29$ (República Dominicana) y $M=1,01$ y $\sigma=0,13$ (Venezuela).

Dimensión Contenido

Esta dimensión se refiere a incluir aspectos relacionados con la información que ofrece el docente como complemento del trabajo que se hace de forma presencial. En ambas instituciones los resultados revelan la adecuación de las

aulas virtuales (ver Tabla 4). Hay que destacar la presencia de la información sobre el curso (especialmente el programa) y la presencia de materiales diversos.

En el caso de la institución dominicana dos ítems sobresalen, el que se refiere a la presentación de información relevante para el curso y la presentación de materiales de apoyo en todas las unidades o tema (en ambos casos $M=2,91$ y $\sigma=0,32$). Para la institución venezolana destaca lo relacionado con la pertinencia de la información ($M=2,31$ y $\sigma=0,71$). Los ítems con resultados más bajos se refieren a la incorporación de variedad de recursos ($M=2,68$ y $\sigma=0,49$) y la identificación de fuentes ($M=2,38$ y $\sigma=0,71$), respectivamente.

Dimensión Evaluación

En esta dimensión, los resultados también demuestran un diseño adecuado de las aulas virtuales; sin embargo, hay diferencias según los contextos (ver Tabla 5). La indagación realizada encontró como fortaleza que, en los diseños de las aulas virtuales de las dos instituciones estudiadas, las instrucciones o consignas de cada actividad son claras. Esto puede garantizar que el estudiante está bien orientado con relación a las tareas que se espera realice.

Específicamente en el caso de la institución venezolana, es llamativo que no se utilicen cuestionarios dentro del aula virtual ($M=1,19$ y $\sigma=0,73$); está en relación con una cierta “*desconfianza*” en el proceso

Tabla 4

Resultados dimensión Contenido

Ítem	U. Venezolana			U. Dominicana		
	M	Mo	σ	M	Mo	σ
Presenta información sobre el curso (propósitos, programa, evaluación)	3	2,16	0,84	3	2,91	0,32
Los materiales son pertinentes con los fines del curso	3,00	2,38	0,71	3,00	2,89	0,34
Incluye las fuentes de los recursos (recursos)	3	2,05	0,83	3	2,84	0,42
Utiliza variedad de recursos (vídeos, imágenes, presentaciones)	3,00	2,07	0,82	3,00	2,68	0,49
Todas las unidades cuentan con recursos de apoyo para consulta	3	2,14	0,77	3	2,91	0,32

Tabla 5

Resultados dimensión Evaluación

Ítem	U. Venezolana			U. Dominicana		
	M	Mo	σ	M	Mo	Σ
Actividades variadas: foros, cuestionarios, tareas, wikis...	3	2,2	0,76	3	2,86	0,37
Las instrucciones de cada actividad (consignas) son claras	3,00	2,33	0,76	3,00	3,00	0,00
Los cuestionarios son pertinentes con los propósitos declarados	1	1,19	0,73	3	2,33	0,79
Las actividades reciben una calificación acorde con el plan de evaluación	3,00	2,13	0,79	3,00	3,00	0,00
Se publican los resultados de la evaluación presencial	3	1,93	0,89	1	1,36	0,89

de evaluación en línea y, por tanto, la aplicación de ese tipo de técnica se desarrolla en los encuentros presenciales. Los únicos cuestionarios para el trabajo en línea se incorporan con una finalidad diagnóstica. En el caso de la universidad dominicana es interesante que la publicación de los resultados de la evaluación presencial no se realice en el aula virtual ($M=1,36$ y $\sigma=0,89$); esto puede generar dos dinámicas diferentes de trabajo dentro de un mismo curso, haciendo que la presencialidad no tenga continuidad en la virtualidad y viceversa.

Dimensión Interacción

En los resultados se encontró que las aulas virtuales favorecen el intercambio entre el grupo de estudiantes, y de éstos con el docente, tal como se observa en la Tabla 6. Es importante la utilidad que se da a los foros sociales. Estos convierten el espacio virtual en un lugar de encuentro más allá de lo académico.

Este proceso de interacción, sin embargo, tiene como principal debilidad la retroalimentación de la evaluación ($M=1,54$ y $\sigma=0,96$ en Dominicana). En los dos casos se encontró que en la mayor parte de los cursos los profesores no comentan los resultados que obtienen los participantes. Se podría inferir que esto se hace en el encuentro presencial. De forma distintiva, también se encontró que en la

universidad venezolana no se emplea la mensajería de la plataforma ($M=1,62$ y $\sigma=0,93$), quizás por el uso de otras formas de interacción fuera del espacio Moodle.

Discusión y Conclusiones

Es necesario insistir en que el Aprendizaje Combinado supone un esfuerzo de parte de las universidades y los docentes por ofrecer espacios de trabajo online que armonicen con las actividades desarrolladas de forma presencial, de allí la necesidad de revisar las aulas virtuales para identificar sus elementos fundamentales. Es interesante la homogeneidad de los resultados en dos instituciones que pertenecen a contextos diferentes. Únicamente se encontró diferencia en cuatro de los veinticinco ítems que conforman al instrumento, dos de ellos relacionados con la evaluación, uno con la interacción y el otro con la presentación del profesor.

La investigación puso en evidencia algunas fortalezas presentes en las aulas virtuales comparadas, en aspectos como la posibilidad de acceder desde diversos dispositivos, el uso eficiente de los hipervínculos, la disposición de materiales para todo el curso, y algunos espacios de interacción favorables (incluyendo los foros sociales). El diseño de aulas virtuales es otra de las evidentes fortalezas en ambas universidades, lo cual constituye una garantía para

Tabla 6

Resultados dimensión Interacción.

Ítem	U. Venezolana			U. Dominicana		
	M	Mo	σ	M	Mo	σ
Se ofrece la posibilidad de que los estudiantes interactúen entre sí	3	2,04	0,81	3	2,95	0,2
Los estudiantes pueden interactuar con el docente	3,00	2,14	0,77	3,00	3,00	0,00
El profesor comenta los resultados de la evaluación	1	1,64	0,88	1	1,54	0,96
Se incluyen foros sociales	3,00	2,09	0,80	3,00	2,66	0,62
Se utiliza la mensajería de la plataforma para la interacción directa	1	1,62	0,93	3	3	0

el desarrollo del Aprendizaje Combinado, que requiere el uso de recursos tecnológicos de calidad.

En este estudio, también se encontraron algunas debilidades. En la dimensión organización, es notable la ausencia de identificación clara del profesor de la asignatura en el aula virtual, lo cual puede representar un problema para el desarrollo de las actividades de formación. Este hecho se relaciona con el resultado del estudio de López-Belmonte *et al.* (2020) y el déficit en las competencias digitales de los docentes; esto a su vez influye en el aprovechamiento que se puede hacer de las múltiples posibilidades que ofrece la plataforma Moodle. También es posible que la presentación sea considerada poco necesaria en el aula virtual dado que se realiza de forma presencial.

En la dimensión diseño es necesario hacer hincapié en dos aspectos. En primer lugar, el uso de las imágenes, aunque se encontró que las aulas virtuales incluyen gran cantidad de elementos gráficos, en algunos casos estos cumplen una función meramente decorativa sin vinculación alguna con el contenido o características del curso. Es posible que en la práctica los profesores intenten a través del uso de variedad de imágenes hacer su espacio virtual más amigable e interesante, es decir, está en relación directa con la idea de motivación, entendida como un factor esencial en el Aprendizaje Combinado (Rodríguez Cepeda *et al.*, 2024).

En segundo lugar, el indicador que recibió la menor valoración de todo el instrumento es el referido a la accesibilidad de las aulas virtuales para personas con discapacidad visual, las imágenes y etiquetas rara vez incluyen descripciones que permitan a los programas lectores de pantalla funcionar adecuadamente. Este hecho revela una carencia en relación con las políticas de inclusión en las dos instituciones; a la vez, constituye un desaprovechamiento de las ventajas del blended learning, entre

ellas las señaladas por García Aretio (2018), dentro de las cuales destaca la combinación de materiales diversos en formatos apropiados para cada situación particular.

Respecto a la dimensión contenido, se considera especialmente significativo el hecho de que se incluya en la mayoría de los cursos la fuente de los recursos que se presentan a los estudiantes (más en el caso dominicano que venezolano); esto es una fortaleza pues garantiza el reconocimiento de los derechos de autor, contribuye a evitar conductas poco éticas y contrarresta la tendencia a incluir materiales de fuentes poco académicas, coincidiendo con el trabajo de Zambrano *et al.*, (2018), quienes insisten en la responsabilidad del docente de ofrecer a los estudiantes información de calidad.

La evaluación es una de las preocupaciones más importantes en el Aprendizaje Combinado. En el trabajo de Maureira-Cabrera *et al.* (2020) se valora la fortaleza del proceso de evaluación del conocimiento en el Aprendizaje Combinado. Sin embargo, también afirman que existen pocas experiencias exitosas al respecto. En esta investigación se encontró (especialmente en el caso de la institución venezolana) un uso muy limitado de los cuestionarios disponibles en Moodle, esto puede estar relacionado con la desconfianza sobre quién contesta y qué recursos utiliza para hacerlo, en el trabajo de Bartolomé *et al.* (2018) evidenciaron la preocupación por emplear diferentes sistemas para limitar las conductas deshonestas y convencer a los estudiantes de que no deben copiar.

En los dos contextos en estudio se encontraron semejanzas respecto al tema de la evaluación y su vinculación con la presencialidad y el trabajo en línea. Se evidenció que el resultado del trabajo que se realiza en el aula de clase no se comenta en la virtualidad. Este dato revela un distanciamiento entre los dos escenarios que hace difícil la interacción

específicamente en relación con los resultados obtenidos en las tareas, se contradice así el ideal expuesto por Vázquez-Horta y Escribano-Hervis (2022) quien de forma reiterada insisten en la importancia de la retroalimentación.

Lo anterior se confirma en la dimensión Interacción, pues el resultado demuestra que los docentes pocas veces comentan el resultado de la evaluación en línea (aunque los trabajos reciben una calificación en términos numéricos), de forma tal que el estudiante conoce su calificación, pero no las razones de ésta. En lo expuesto se evidencia que se pierde la oportunidad de favorecer el diálogo con relación al desarrollo de las actividades, esta problemática se profundiza aún más al constatar el poco uso de las posibilidades de intercambio que ofrece la misma plataforma Moodle (mensajería interna). Quitián y González (2020) explican la necesidad de usar recursos digitales para favorecer el diálogo permanente entre los participantes de cada curso como un elemento esencial para asegurar que el aprendizaje sea realmente efectivo.

Es significativo también que el otro indicador con resultado negativo tiene que ver con la conformación de espacios virtuales inclusivos. Es posible que no existan directrices claras en relación con incluir descripciones de los materiales que faciliten el acceso a las personas con discapacidad visual; sin embargo, al mismo tiempo se constató que sí se tomaron las precauciones necesarias para que las aulas fueran accesibles desde diversos dispositivos. En todo caso, se revela una carencia para lograr la atención de todos los estudiantes.

Aunque se considera que estas debilidades pueden tener relación con la forma en cómo el profesor organiza el trabajo presencial. Es conveniente que el estudiante tenga acceso a todos los elementos disponibles en un aula virtual incluyendo las imágenes y las acotaciones que hace su profesor

en relación con el trabajo desarrollado (más allá de asignar una nota); esto asegura que el proceso de valoración del conocimiento y la interacción sea más fluida y transparente.

También en aras de asegurar una comunicación adecuada y lograr una mayor humanización del espacio, es recomendable que los profesores se identifiquen claramente en las aulas virtuales. Se encontró una debilidad en este aspecto en las dos instituciones (aunque más en el caso de la universidad venezolana).

Finalmente, llama la atención la posible falta de continuidad entre las actividades en línea y lo presencial. El Aprendizaje Combinado requiere un desarrollo armónico y equilibrado entre ambas modalidades, sin embargo, tal como se expuso, algunas evidencias encontradas parecen apuntar en dirección opuesta. Este hecho hace entonces necesario profundizar la investigación para analizar cómo se desarrolla en las instituciones estudiadas el trabajo presencial y la forma en cómo docentes y estudiantes articulan el trabajo de los cursos en los dos escenarios.

Financiación

Este trabajo forma parte de un proyecto de mayor envergadura desarrollado dentro de la propuesta de fondos para investigación educativa del grupo de investigación Neuro-Psicopedagógica-GAINP/ Recinto EPH del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU).

Referencias

Area-Moreira, M. (2021). La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior. *Propuesta educativa*, (56), 57-70. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403070017007>

- Bartolomé, A., García-Ruiz, R., & Aguaded, I. (2018). Blended learning: panorama y perspectivas. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 33–56. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18842>
- Cadena-Muncha, E., Mediavilla Guerrero, E., Paladines Muñoz, A., Rodríguez Ruano, N., & Velasco Alban, D. (2021). Análisis de la aplicación del muestreo aleatorio en diferentes casos de estudio, una revisión de literatura. *Revista electrónica TAMBARA*, 14(83), 1200-1211. https://tambara.org/wp-content/uploads/2021/04/MuestreoAleatorio_Rodriguez-et-al.pdf
- Cannello, A. (2020). *Pensar la educación en tiempo de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. (1era ed.). UNIPE Editorial Universitaria.
- Cedeño Rodríguez, A. C. (2024). *Competencias transmedia y estrategias de aprendizaje informal en estudiantes universitarios/las que usan las redes sociales* (disertación Doctoral Universidad de Puerto Rico). <https://hdl.handle.net/11721/3848>
- Chan Chi, G. I., Rodríguez Pech, J. & Estrella Ceme, H. A. (2024). Opiniones de estudiantes de un posgrado en educación sobre la movilidad virtual. *Ciencia y Educación*, 8(3), 23-37. <https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i3.3186>
- Córdoba, M. (2020). El constructivismo sociocultural lingüístico como teoría pedagógica de soporte para los Estudios Generales. *Revista Nuevo Humanismo*, 8(1), 91-108. <https://doi.org/10.15359/rnh.8-1.4>
- Escalante, J., Valerio, A., & Feltrero, R. (2020). Uso de Moodle con estudiantes universitarios de Educación: Perspectivas de sus experiencias con el Aprendizaje Combinado. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(34), 48-58. <https://doi.org/10.29197/cpu.v17i34.395>
- Gamboa, M. (2022). Enseñar historia mediante las redes sociales y enseñar sobre redes sociales mediante la historia: los alcances de las redes sociales en la enseñanza de la historia. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 24, 1-20. <https://doi.org/10.15359/rp.24.3>
- García Aretio, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia, *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 21(1), 09-22. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>
- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...?. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9–28. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09–32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García López, I. (2020). Contribuciones al Aprendizaje Combinado desde la perspectiva sistémica. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, VII(2), 1-32. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.1959>
- García-Ruiz, R., Aguaded, I., & Bartolomé-Pina, A. (2018). La revolución del blended learning en la educación a distancia. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 25–32. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19803>
- Hernández, W. & Medina, R. (2019). Metodología para el desarrollo de cursos virtuales en apoyo al Aprendizaje Combinado en el bachillerato unificado del Ecuador. *Ingeniería, matemática y ciencias de la información*, 6(12), 13-24. <https://doi.org/10.21017/rimci.2019.v6.n12.a63>
- Ibáñez, F. (2020, noviembre 20). *Educación en línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias? Observatorio / Instituto para el Futuro de la Educación*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota/>

- López-Belmonte, J., Moreno-Guerrero, A., Pozo-Sánchez, S. & López-Núñez, J. (2020). Efecto de la competencia digital docente en el uso del blended learning en formación profesional. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, bibliotecología e información*, 34(83), 187-205. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2020.83.58147>
- López-Gil, K. S. & Sevillano García, M. L. (2020). Desarrollo de competencias digitales de estudiantes universitarios en contextos informales de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 38(1) 53–78. <https://doi.org/10.6018/educatio.413141>
- Maureira-Cabrera, O., Vázquez-Astudillo, M., Garrido-Valdenegro, F. & Olivares-Silva, M. (2020). Evaluación y coevaluación de aprendizajes en blended learning en educación superior. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(2), 190-203. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.04>
- Noa, S., Laura, K., Apayco, L., Ramos, Z., & Lujano, Y. (2022). B-learning en la enseñanza del idioma inglés en el nivel superior: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 4(2), 98–112. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.006>
- Pacheco Aguilar, O., Mite Balón, D., Morán Borja, L., & Hodelin Amable, N. (2024). Impacto de la metodología híbrida para las clases asistidas como atención a estudiantes vulnerables. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. XI(3), 1-27. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i3.4086>
- Quitíán-Bernal, S. & González-Martínez, J. (2020). El diseño de ambientes blended learning: retos y oportunidades. *Educación y Educadores*, 23(4), 659-682. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.4.6>
- Ramírez-Arellano, A., Acosta-Gonzaga, E., Bory-Reyes J. & Hernández-Simón, L. (2018). Factors affecting student learning performance: A causal model in higher blended education. *Journal of Computed Assisted Learning*, 34, 807-815. <https://doi.org/10.1111/jcal.12289>
- Rodríguez Cepeda, A., Báez Pérez, B. y Escalante, J. L. (2024). Influencias de las estrategias de aprendizaje de las matemáticas y rendimiento académico. *Ciencia y Educación*, 8(3), 5-21. <https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i3.3141>
- Ruiz-Bolívar, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa. Procedimientos para su diseño y validación*. CIDEG.
- Semanate-Quíñonez, H., Upegui-Valencia, A. & Upequi-Valencia, M. (2021). Blended learning, avances y tendencias en la educación superior: una aproximación a la literatura. *Informador Técnico*, 86(1), 46–68. https://revistas.sena.edu.co/index.php/inf_tec/article/view/blended-learning-avances-y-tendencias-en-la-educacion-superior-u
- Taveras-Sánchez, B. Y. (2024). Actitud hacia el uso académico del ChatGPT de docentes en formación de República Dominicana. *Ciencia y Educación*, 8(2), 5-26. <https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i2.3008>
- Torres Coronas, T. & Vidal Blasco, M. (2019). MOOC y modelos de Aprendizaje Combinado: Una aproximación práctica. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 22(2), 325-338. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.24093>
- Torres-Toukoumidis, Á., Romero-Rodríguez, L. & Pérez-Rodríguez, A. (2018). Ludificación y sus posibilidades en el entorno de blended learning: revisión documental. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 95-111. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18792>
- Umar, U., Okilanda, A., Suganda, M. A., Mardesia, P., Suryadi, D., Wahyuni, D. & Kurniawan, F. (2023). Blended learning and online learning with project-based learning:

Do they affect cognition and psycho-motor learning achievement in physical conditions? *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (50), 556-565. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9067696>

Vázquez-Horta, J. y Escribano-Hervis, E. (2022). La interacción en el Aprendizaje Combinado. *RIIED*, 2 (4), 92-102. <https://riied.org/index.php/v1/article/view/44>

Villalobos, L. (2019). *Enfoque y diseños de investigación social: cuantitativos, cualitativos y mixtos*. EUNED

Zambrano, J., Carrera, G., Williams, M., Venegas, G. & Bazurto, G. (2018). Blended learning como estrategia de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de educación básica. *Didascalía: Didáctica y Educación*, IX, 55–70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6595068>