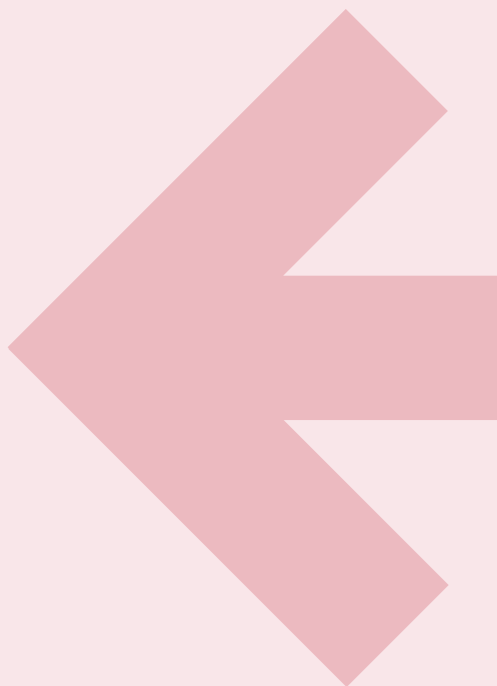


DOCENCIA SEMIPRESENCIAL: REFLEXIONES PARA SU IMPLEMENTACIÓN A PARTIR DE LA EXPERIENCIA EN EL GRADO EN INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

Sílvia Argudo Plans
Maite Comalat Navarra
Andreu Sulé Duesa



Cuadernos de docencia universitaria 40

Título: *Docencia semipresencial: reflexiones para su implementación a partir de la experiencia en el Grado en Información y Documentación*

CONSEJO DE REDACCIÓN

Directora: Teresa Pagès Costas (jefa de la Sección de Universidad, IDP-ICE. Facultad de Biología)

Coordinadora: Anna Forés Miravalles (Facultad de Educación)

Consejo de Redacción: Dirección del IDP-ICE; Antoni Sans Martín, Facultad de Educación; Mercè Gracenea Zugarramurdi, Facultad de Farmacia y Ciencias de la Alimentación; Jaume Fernández Borràs, Facultad de Biología; Francesc Martínez Olmo, Facultad de Educación; Max Turull Rubinat, Facultad de Derecho; Silvia Argudo Plans, Facultad de Información y Medios Audiovisuales; Xavier Pastor Durán, Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud; Roser Masip Boladeras, Facultad de Bellas Artes; Rosa Sayós Santigosa, Facultad de Educación; Pilar Aparicio Chueca, Facultad de Economía y Empresa; M. Teresa Icart Isern, Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud (Escuela de Enfermería); Juan Antonio Amador, Facultad de Psicología; Eva González Fernández, IDP-ICE (secretaría técnica) y el equipo de Redacción de la Editorial OCTAEDRO.

Primera edición: setiembre de 2020

Recepción del original: 04/12/2019

Aceptación: 29/01/2020

© Silvia Argudo Plans, Maite Comalat Navarra, Andreu Sulé Duesa

© IDP/ICE, UB y Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Ediciones OCTAEDRO

Bailèn, 5, pral. - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

IDP/ICE, Universitat de Barcelona

Campus Mundet - 08035 Barcelona

Tel.: 93 403 51 75

La reproducción total o parcial de esta obra solo es posible de manera gratuita e indicando la referencia de los titulares propietarios del *copyright*: IDP/ICE, UB, y Octaedro.

ISBN: 978-84-18348-16-7

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

SUMARIO

INTRODUCCIÓN.....	5
1. CONTEXTO	7
1.1. La semipresencialidad en la Universidad de Barcelona.....	7
1.2. La Facultad de Biblioteconomía y Documentación.....	9
1.3. El Grado en Información y Documentación.....	10
1.4. El porqué de la semipresencialidad en el Grado en Información y Documentación.....	12
2. CONCEPTUALIZACIÓN DEL MODELO	14
2.1. Algunas cuestiones previas.....	14
2.2. Porcentaje de presencialidad.....	15
2.3. Tamaño de los grupos.....	16
2.4. Grado de normalización.....	18
2.5. Replanteamiento de asignaturas.....	19
2.6. Mecanismos e indicadores de evaluación de la semipresencialidad.....	20
2.7. Perfil del alumnado.....	23
2.8. Perfil del profesorado.....	24
3. PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA	27
3.1. El «aula» virtual.....	27
3.2. Recursos de apoyo.....	29
3.3. Herramientas para la comunicación.....	29
3.4. Herramientas para la autogestión.....	30
3.5. Herramientas para la autoevaluación.....	32
3.6. Herramientas para el seguimiento.....	33
3.7. Sesiones presenciales.....	34
3.8. Actividades no presenciales.....	35
3.9. Material docente.....	36
3.10. Evaluación del alumnado.....	37
4. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS	40
4.1. Rendimiento académico.....	40
4.2. Satisfacción del alumnado.....	45

4.3. Percepción del profesorado.....	50
5. REFLEXIONES FINALES	52
BIBLIOGRAFÍA.....	55
ANEXO I. Plantilla de guía de trabajo del curso 2018-2019	58
ANEXO II. Plantilla de actividad del curso 2012-2013	60

INTRODUCCIÓN

Hacia la mitad de la década de los noventa, con la expansión de internet a partir del protocolo «http» que hace posible la web y los navegadores gráficos, tiene lugar el inicio del desarrollo de la docencia en línea (*online* o *e-learning*). Pocos años más tarde se empieza a hablar de docencia semipresencial (*blended* o *b-learning*). En los primeros años de la década del 2000 ya se pueden encontrar multitud de publicaciones que explican experiencias realizadas, propuestas, reflexiones y comparaciones entre la docencia no presencial y la semipresencial.

En España, hacia finales de la década iniciada en el 2000, se empiezan a llevar a cabo experiencias de introducción de semipresencialidad en diversas universidades; la mayor parte se concentran en másteres o posgrados y en asignaturas sueltas, y se presentan en forma de proyectos de innovación.

En la Facultad de Biblioteconomía y Documentación¹ de la Universidad de Barcelona, la primera experiencia con la semipresencialidad se inicia el curso 2011-2012 con una prueba piloto en el Grado en Información y Documentación,² que luego se consolida y se extiende a otros estudios del centro. A partir de dicha experiencia, se plantea este «cuaderno», cuyo objetivo es presentar los aspectos más relevantes de su diseño inicial, los instrumentos desarrollados para llevarla a cabo y una valoración final que aborda los puntos fuertes, los puntos débiles y las limitaciones del proyecto. Se pretende reflexionar acerca de la implementación y de los resultados obtenidos, así como valorar la experiencia vivida a lo largo de los años desde un punto de vista más cualitativo. A pesar de que se parte de la experiencia concreta de unos estudios en un centro determinado, se ha optado por un enfoque que permita aportar la máxima utilidad posible a todas aquellas personas u organizaciones interesadas en poner en marcha la implementación de la docencia en formato semipresencial en algún estudio universitario. Por este motivo, la exposición de contenidos se realiza incidiendo en los factores más relevantes que deberían tenerse en cuenta para garantizar el éxito.

1. Actualmente, Facultad de Información y Medios Audiovisuales.

2. Actualmente, Grado en Gestión de Información y Documentación Digital.

El contenido se ha estructurado en cinco bloques temáticos. En un primer capítulo se presenta el contexto en el que se generó la propuesta de ofrecer el grado en formato semipresencial. La existencia de esta modalidad de docencia en la UB, las características propias de la Facultad y de la titulación, así como las del entorno laboral y la profesión ayudan a entender cómo ha surgido la propuesta y los motivos y la adecuación de las decisiones tomadas en la conceptualización del modelo y en la planificación de los aspectos más concretos de docencia.

Un segundo capítulo se centra en la conceptualización de la semipresencialidad tal como se entiende en la Facultad, se describen y justifican las principales decisiones tomadas respecto a los aspectos que definen y caracterizan un modelo de docencia semipresencial completamente adaptado a las características del centro y del contexto. Las decisiones tratan de dar respuesta a dudas y necesidades que surgen y al establecimiento de los requisitos necesarios para garantizar su buen funcionamiento desde el punto de vista del centro, del docente y del alumnado. El tercer capítulo presenta las funciones, objetivos y características del conjunto de los principales elementos y herramientas que se diseñaron y elaboraron para conseguir un entorno que facilitara y optimizara al máximo el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta modalidad. El último capítulo ofrece la valoración final de la realidad de la implementación y de su evolución en el transcurso de los ocho años de funcionamiento desde las perspectivas cualitativa y comparativa. Se presentan datos de resultados de rendimiento académico y de satisfacción del alumnado, además de aportaciones del profesorado facilitadas a través de diversos canales y vías. Se cierra el capítulo con unas reflexiones globales sobre el modelo y el proceso de implementación.

I. CONTEXTO

1.1. La semipresencialidad en la Universidad de Barcelona

En la segunda mitad de la década del 2000, en la UB, como sucedió en otras universidades españolas, se inician experiencias de docencia semipresencial en asignaturas sueltas de licenciaturas (por ejemplo, en Biología) y másteres o posgrados (por ejemplo, en Psicología), normalmente bajo el formato de proyectos de innovación docente o como parte de planes de mejora internos de centro (por ejemplo, en Derecho).

Expertos de la institución, como Antonio Bartolomé, publicaron artículos sobre la docencia semipresencial desde muy pronto (Bartolomé Pina, 2004), en los cuales avanzaron algunas cuestiones que después recogería la primera edición de una obra considerada básica en torno a la docencia semipresencial: *The handbook of blended learning* (Bonk y Graham, 2006).³

A fin de proporcionar un marco normativo a estas experiencias diversas de semipresencialidad en la UB, en 2008 el Consejo de gobierno aprobó un documento que ofrecía unas pautas que seguir, al tiempo que establecía algunas cuestiones que había que tener en cuenta en el caso de implementar este modelo de docencia.⁴

La preparación de la propuesta de semipresencialidad del Grado en Información y Documentación durante el curso 2010-2011 permitió constatar que ciertos aspectos relevantes no estaban contemplados en la normativa mencionada de 2008 y que, con relación a algunas cuestiones, se entraba en contradicción con otras normativas o procedimientos ya regulados. Este mismo problema ya lo habían experimentado algunos centros que quisieron hacer encajar sus proyectos en el mismo documento (Expósito y Turull, 2014; Boncompagni *et al.*, 2013).

3. Existe una edición con contenidos actualizados y un poco más extensa publicada por Wiley en 2012.

4. *La docència semipresencial a la UB*: aprobado por el Consejo de Gobierno el 15 de mayo de 2008. Universidad de Barcelona. Vicerrectorado de Política Docente y Científica (ed.). (Normativas y documentos, 10 p.). <<http://www.publicacions.ub.edu/hojear.aspx?fiche-ro=06991.pdf>>

Estas carencias pusieron de manifiesto la necesidad de crear una comisión de trabajo sobre semipresencialidad en la UB en 2012, bajo la dirección de la vicerrectora de Política Docente, la Dra. Teresa Anguera, y con la participación de la Facultad de Biblioteconomía y Documentación, entre otros centros que aplicaban este tipo de docencia. Uno de los resultados del trabajo de esta comisión fue la propuesta de unas directrices, que fueron debatidas en Comisión Académica de Consejo de Gobierno el 13 de julio de 2012, aunque finalmente no fueron aprobadas. En el momento de escribir este cuaderno, siete años después, no existe todavía ninguna propuesta alternativa a la normativa de 2008 que dé solución a los problemas y vacíos que esta planteaba. Como se comentará en el siguiente capítulo, cuando se trata de introducir la semipresencialidad de forma completa en una titulación oficial, resulta imprescindible disponer de un marco normativo institucional para que se puedan tomar algunas decisiones importantes coherentemente con los objetivos y la visión de la institución, así como con su política académica y de gestión de los recursos humanos.

En el año 2013 se publicaron los resultados de un estudio sobre la semipresencialidad en las 20 universidades públicas y privadas que forman la Red Vives (Simón, Benedí y Blanché, 2013). El estudio mostraba que la oferta de titulaciones en formato semipresencial para el curso 2012-2013 era de once grados (un 1,57% del total de los grados ofrecidos), siete de ellos de universidades privadas. Solo uno de estos grados era de la UB: el Grado en Información y Documentación, que se llevaba ofreciendo en este formato desde el curso 2011-2012. Aparte de este grado completo, en un 5% del total de las asignaturas del conjunto de los grados que ofrecía la UB había docencia semipresencial. En cuanto a estudios de posgrado y másteres (propios y oficiales), había en esta modalidad 282 titulaciones (el 10,1% de la oferta), de las cuales 52 eran de la UB (el 11% de la oferta). Cabe señalar que algunos de los primeros autores que hablaron sobre la modalidad semipresencial llegaron a predecir un incremento de este formato de docencia en la Educación Superior que alcanzaría el 80% o el 90% de todos los cursos (Young, 2002), lo cual no se corresponde con los resultados de este estudio.

1.2. La Facultad de Biblioteconomía y Documentación

La Facultad de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad de Barcelona se creó en agosto de 1999 a partir de la transformación de la Escuela Universitaria de Biblioteconomía y Documentación. El origen del centro, sin embargo, se remonta a 1915, cuando la Mancomunidad de Cataluña fundó la Escuela Superior de Bibliotecarias, antecedente del centro, que se transformó en facultad y se integró definitivamente a la UB en 1999.

Desde su creación, y durante más de cien años, el centro se ha caracterizado por su talante pionero, por su vocación y su tradición, principalmente centradas en la docencia, y por su compromiso con la innovación y la mejora. La voluntad de adaptarse a la evolución del entorno y de preparar a los estudiantes para que en todo momento puedan manejar las últimas herramientas y técnicas de gestión de la información, de modo que se favorezca su capacidad de adaptación constante al cambio, tan necesaria en un ámbito profesional que trabaja con la información como materia prima, ha sido siempre el motor principal de funcionamiento del centro. Esto se ha reflejado en la permanente participación en pruebas piloto de la UB relacionadas con temáticas diversas del ámbito docente, tales como la evaluación continua o la introducción en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Así, por ejemplo, desde que se introdujo la plataforma virtual Moodle en la UB en 2006 de forma piloto, la mayor parte del profesorado de la Facultad empezó a experimentar voluntariamente con herramientas, formas de comunicación, metodologías y actividades de enseñanza-aprendizaje que se consideraban propias de la docencia semipresencial. La cantidad de actividad dirigida que el alumno realizaba de forma no presencial a través del campus virtual en varias asignaturas aumentó con rapidez, al igual que la comunicación con el alumnado y la orientación personalizada por medio de instrumentos no presenciales, que no tardaron en darse con absoluta naturalidad en gran parte de las asignaturas de la diplomatura de Biblioteconomía y Documentación, la licenciatura de Documentación y el Máster de Gestión de Contenidos Digitales, estudios que en aquel entonces se impartían en el centro. Sin embargo, la falta de un proyecto sistematizado y bien planificado, con pautas comunes y directrices claras, junto con el esfuerzo que impli-

caba incluir estas herramientas en un formato de docencia presencial asegurando el necesario equilibrio, hacían que la inversión de tiempo que requería cada profesor para llevar a cabo este aprendizaje e innovación a título individual fuera muy elevada, no siempre coherente a los ojos del alumnado de diferentes asignaturas y, por desgracia, no reconocida desde un punto de vista institucional.

El carácter del centro y del profesorado y la experiencia adquirida con el campus virtual propiciaron y facilitaron la elaboración de una propuesta de introducción de la docencia semipresencial, que aprobó la Junta de la Facultad el 9 de marzo de 2011. La propuesta buscaba responder a una demanda detectada y, además, permitía canalizar y optimizar de forma coordinada todo el esfuerzo y el aprendizaje realizados, con el fin de ofrecer al alumnado un conjunto coherente de espacios o aulas virtuales con asignaturas y herramientas bien planificadas y diseñadas como parte de un contexto formal y homogéneo.

Actualmente, en la Facultad se imparten otras titulaciones de diferente tipología relacionadas con el mundo de la información y con aspectos diversos de su gestión (grados, doble titulación, másteres propios y universitarios, cursos de posgrado y un programa de doctorado).⁵ Aparte del Grado en Información y Documentación, tres de los cinco másteres universitarios que se ofrecen son en formato semipresencial.

1.3. El Grado en Información y Documentación

El Grado en Información y Documentación se inició en el curso 2009-2010, sustituyendo al mismo tiempo a dos titulaciones impartidas en la Facultad: la Diplomatura de Biblioteconomía y Documentación y la Licenciatura de Documentación.

Esta titulación forma profesionales expertos en la gestión de la información y la documentación en cualquier soporte, morfología y formato, incluyendo en este concepto amplio de gestión todos los procesos y técnicas implicados en la creación, procesamiento, búsqueda, selección, organización, difusión y uso de información.

5. <<https://www.ub.edu/portal/web/informacio-mitjans-audiovisuals/estudis>>

Se trata de un ámbito profesional que, al igual que ha hecho la Facultad como organismo vivo, ha sabido evolucionar con la transformación de la sociedad, adaptándose rápidamente a los cambios constantes que han traído las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en lo relativo a los datos y la información.⁶

En el Grado en Información y Documentación se preparan profesionales que han de dar un servicio, en muchos casos, no presencial. En el momento de la elaboración de la propuesta de semipresencialidad, en varias asignaturas de los estudios se explicaba a los alumnos cómo trabajar en el contexto no presencial y se les enseñaba a utilizar las herramientas propias de este contexto laboral. Se pensó que la formación recibida en el mismo entorno de semipresencialidad para el cual se los estaba preparando podía contribuir a la asunción de las capacidades que se le exigen a un buen profesional de la información en la sociedad de la información de forma más fácil y natural.

Así, como ya hemos comentado, en el curso 2011-2012 se inició oficialmente una prueba piloto⁷ de dos años de duración para la introducción de la docencia en formato semipresencial en todas las asignaturas del grado, con una implementación planificada curso a curso. Vistos los buenos resultados obtenidos, en el curso 2013-2014 se añadieron a la oferta semipresencial las asignaturas de 3.º curso, ya de manera oficial, tras un proceso de reverificación que contemplaba este formato de docencia alternativo para todas las asignaturas del grado. Actualmente, además, en la oferta del grado en modalidad presencial casi todas las asignaturas optativas se imparten de forma exclusiva en formato semipresencial.

6. Cabe recordar que entre 1994 y 1995 todas las bibliotecas universitarias catalanas ya disponían de páginas web, a través de las cuales ofrecían información y servicios de acceso a los recursos: Argudo Plans, Silvia; Núñez, Lluïsa (1997). Les biblioteques universitàries catalanes a la web. *Item: Revista de Biblioteconomia i Documentació*, 20, 6-22. <<http://hdl.handle.net/2445/19012>>

7. Se optó por este formato porque se pensó que permitiría una mayor flexibilidad de cara a la modificación y la mejora curso tras curso.

1.4. El porqué de la semipresencialidad en el Grado en Información y Documentación

La aparición de la docencia semipresencial posteriormente a la docencia no presencial la sitúa ya desde un principio como evolución de la docencia totalmente en línea, con posibilidades de mejorarla y de resolver algunos de los problemas detectados atribuibles a la falta de interacción física directa entre profesorado y alumnado. La modalidad semipresencial, pues, se presenta como un formato híbrido, que debería aprovechar las mejores posibilidades que ofrece la docencia en línea y las características más valiosas de la docencia presencial (Reay, 2001; Ward y LaBranche, 2003).

La formación universitaria planificada en este contexto semipresencial se puede entender como una adaptación a la evolución del contexto social, del cual la universidad no puede distanciarse. De acuerdo con diversos autores (Bartolomé Pina, 2004; Bonk y Graham, 2006), también puede contribuir a facilitar la adquisición de las competencias básicas con respecto a la información que el estudiante necesita como ciudadano, profesional o investigador de cualquier ámbito en la sociedad actual. Estos mismos autores hablan de tres posibles aproximaciones o necesidades a las que la semipresencialidad puede dar respuesta: la aproximación social, que se centra en la necesidad de formación de una ciudadanía autónoma en la sociedad de la información en cuanto a la búsqueda y el uso de información, ya mencionada; una segunda vertiente más pedagógica, que se apoya en las posibilidades de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje que puede ofrecer este formato, y, finalmente, una aproximación desde la perspectiva económica, vinculada al posible ahorro de gasto para las organizaciones que ofrecen educación (públicas o privadas).

Las dos primeras aproximaciones constituyeron la base de la decisión en el caso del Grado en Información y Documentación. La vertiente más social coincidía con la necesaria evolución de la cobertura temática de los estudios. De hecho, podríamos decir «vertiente profesional», ya que en este caso no se trata de preparar a ciudadanos, sino a profesionales especializados que formarán y darán apoyo a los ciudadanos de la sociedad de la información. Desde la perspectiva pedagógica, las decisiones tomadas en torno a varios aspectos que se comentarán en

los dos capítulos posteriores tienen precisamente este objetivo: aprovechar lo mejor de ambos sistemas, el presencial y el no presencial, para lograr optimizar el proceso y sus resultados. Cabe decir que las dimensiones de la Facultad, el trabajo habitual con grupos relativamente pequeños de alumnos y el apoyo personalizado a través del plan de acción tutorial (PAT) existente en el centro desde el curso 2005-2006 facilitaban el trabajo que se tenía que acometer desde esta vertiente.

Había que sumar estas dos aproximaciones a los datos disponibles que apuntaban a la existencia de suficiente demanda por parte de alumnado potencial que quería formarse mediante esta modalidad. Esta demanda conduce a una de las cinco estrategias de aproximación detectadas por el estudio coordinado por Joan Simón (Simón, Benedí y Blanché, 2013): dar respuesta a perfiles de estudiantes con disponibilidad limitada para asistir a las clases diarias. En el caso del grado, además, se sabía que la media de edad del alumnado era superior a la de otras titulaciones, un aspecto que se puede asociar a una mayor madurez y experiencia, a obligaciones laborales y familiares que dificultan la asistencia a clase y, en bastantes casos, a la existencia de estudios superiores previos. Estas características, como se comentará más adelante, se ajustan al perfil considerado como «más adecuado» para obtener buenos resultados a través de la docencia semipresencial.

2. CONCEPTUALIZACIÓN DEL MODELO

2.1. Algunas cuestiones previas

Las definiciones de semipresencialidad son muy variadas e imprecisas, como también lo son las manifestaciones prácticas que puede comportar su aplicación. No hay dos que sean iguales, y todas son válidas. Bastaría comentar que se trata de un proceso de enseñanza-aprendizaje que integra actividades en línea y actividades presenciales. Ahora bien, hoy en día, con el uso generalizado de plataformas que facilitan el acceso a material docente, la realización de actividades de aprendizaje y evaluación y la permanente interacción en línea, se puede considerar que cualquiera que combine el uso de estos medios con actividades presenciales está realizando docencia semipresencial.

Wallace y Young (2010), a pesar de que en su definición parecen plantear las actividades no presenciales como parte de la instrucción presencial, añaden un matiz importante: la planificación. Entendemos que, para poder hablar de docencia semipresencial, esta tiene que ser concebida, diseñada y planificada de forma completa en este formato.⁸

Esta concepción general del proceso de enseñanza-aprendizaje implica tomar una serie de decisiones iniciales relacionadas con determinadas cuestiones que constituirán las principales características del modelo de semipresencialidad que se desea implementar, que lo definirán y lo diferenciarán de otras y permitirán, en una segunda fase, entrar en un nivel de planificación y desarrollo más detallado. La conceptualización del modelo es lo que garantiza la máxima coherencia en el engranaje de piezas, que se acabarán poniendo en movimiento de forma simultánea, aunque por separado, bajo la dirección de cada profesor.

8. Cuando los autores dicen «de forma completa», no se refieren a su aplicación a toda una titulación, sino a que toda la docencia (metodologías, actividades y evaluación) debe ser concebida y planificada al detalle teniendo en cuenta que será semipresencial, de modo que todas las piezas encajen formando un conjunto coherente.

Las principales decisiones que se han de tomar, y que se comentarán seguidamente, se relacionan –o deberían relacionarse– con la visión, la política y la estrategia académica de las instituciones, la legislación y las normativas existentes, las características concretas de los centros, las disciplinas y las titulaciones, y los perfiles del profesorado y del alumnado, entre otros.

2.2. Porcentaje de presencialidad

En cuanto a las horas de presencialidad que debería tener una titulación semipresencial, la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQU) dice: «El título que tenga una tercera parte o más de la docencia a distancia se considerará semipresencial».⁹

Desde una perspectiva diferente, las pautas de la UB de 2008 mencionadas en el capítulo anterior exponen: «Un crédito ECTS se considera semipresencial cuando exige una presencialidad del estudiante inferior al 30 %».

Por otra parte, a raíz de la implantación del EEES, la UB estableció algunas recomendaciones sobre la distribución de las horas de dedicación del alumnado:

- La dedicación de tiempo que el alumno debe invertir para cada crédito es de 25 horas, con lo cual una asignatura de 6 créditos (las más habituales en los grados) supone 150 horas.
- El total de horas de dedicación se distribuye a partes iguales entre los diversos tipos de actividades: presenciales, de trabajo dirigido y de trabajo autónomo.

Este contexto determinó la decisión de establecer que, en el grado semipresencial, solo un tercio de las horas presenciales que recomendaba la UB (50) serían en forma de actividades presenciales, y los otros dos tercios se sumarían a las horas correspondientes a las actividades de trabajo dirigido, tal como muestra la tabla 1.

9. AQU (2016). *Guia per a l'elaboració i verificació de les propostes de titulacions universitàries de grau i màster* (4.ª ed.). <http://www.aqu.cat/doc/doc_35450717_1.pdf>

Tabla 1. Comparación de la distribución de horas de dedicación del alumno en una asignatura de 6 créditos según el tipo de actividades

Presencial	Semipresencial	
Actividades presenciales	50	Actividades presenciales 16
Trabajo dirigido	50	Trabajo dirigido 84
Trabajo autónomo	50	Trabajo autónomo 50
Total de horas de dedicación	150	Total de horas de dedicación 150

Cada semestre se imparten 30 créditos, los cuales, con pocas excepciones, corresponden a cinco asignaturas. Con el fin de organizar las sesiones presenciales de acuerdo con el porcentaje de presencialidad establecido, el grupo de cinco asignaturas se dividió en dos subgrupos, según el itinerario a tiempo parcial recomendado que el centro ya había diseñado como respuesta a las necesidades del perfil de mayor edad de parte del alumnado, que se ha comentado en otros capítulos. Así, una semana se impartían tres asignaturas y la siguiente, las otras dos, de forma alterna.¹⁰ De este modo, el estudiante que realizaba un itinerario completo venía al centro un día a la semana y el que seguía el itinerario parcial, porque tenía otras obligaciones y disponía de menos de tiempo para los estudios, solo debía venir un día cada dos semanas. De esta manera, pasaban quince días entre las sesiones presenciales de cada asignatura, durante los cuales el alumno trabajaba en línea a través del campus virtual, pero en comunicación y con interacción constante con el profesor y sus compañeros.

2.3. Tamaño de los grupos

La revisión bibliográfica llevada a cabo para la preparación del proyecto hizo posible identificar que un grupo de 25 alumnos era el número idóneo para poder personalizar la atención, orientación y seguimiento en el proceso de aprendizaje más flexible y con diferentes estilos y ritmos que permite la modalidad semipresencial. Todos los autores están de

10. Las sesiones de asignaturas del 1.er curso se establecieron para los viernes por la tarde. En los cursos posteriores, las asignaturas de 2.º se programaron para los martes, las de 3.º se impartían los jueves y las de 4.º, los lunes. De esta manera, se procuraba separar al máximo los cursos a fin de facilitar la asistencia a alumnos/as, tanto a quienes seguían itinerarios parciales o cursaban asignaturas de diferentes cursos como a quienes seguían el itinerario completo, que solamente tenían que venir un día a la semana.

acuerdo en que los grupos deben ser pequeños y que uno de los principales problemas es tener que trabajar con grupos grandes (Bartolomé Pina, 2004; Capllonch y Castejón, 2007; González y Génova, 2008; Díez Gutiérrez, 2012).

A la hora de hablar del tamaño de los grupos, se consideró que la semipresencialidad debía ir acompañada por fuerza de un modelo y una concepción de docencia innovadora y de calidad, con características básicas como son el uso intensivo de tecnologías y recursos digitales, la atención y el seguimiento personalizados según sean los ritmos y los estilos de aprendizaje, la evaluación continua y formativa, la retroacción inmediata de todas las actividades de cara a facilitar la mejora en el proceso de aprendizaje, etc.

En el caso del grado, se concibió un modelo de docencia semipresencial activa que priorizara la interacción virtual y constante con los alumnos para evitar uno de los inconvenientes o desventajas de la semipresencialidad: el riesgo de abandono. Como destacan algunos autores (Barcelona, 2009; Graham, 2012), en un entorno semipresencial el alumno ha de sentirse acompañado en todo momento, ha de sentir cercano al profesorado; si no se le responde una duda, no puede proseguir el trabajo que está haciendo y ello puede suponer un obstáculo importante. Así pues, el rol del instructor es crucial (Schwartz, 2013). Una de las ventajas que se destacan, en cambio, es su flexibilidad con respecto al alumnado, el cual se puede organizar a su manera, en función de su disponibilidad, sus horarios y su agenda, lo que fomenta la responsabilidad en el propio proceso de aprendizaje (Llorente Cejudo, 2009). Esto, sin embargo, también requiere un seguimiento y una atención personalizados por parte del profesor, que, en principio, ha de estar disponible a cualquier hora y desde cualquier lugar.

Analizado todo esto, se entendió que el modelo implicaba muchas horas y un gran esfuerzo por parte del profesorado si se quería llevar a cabo con unas garantías mínimas de calidad, por lo cual no se podía efectuar con grupos grandes de alumnos. Finalmente, a partir de los recursos humanos disponibles y de los datos de abandono aportados por algunos autores y por determinadas experiencias que se habían analizado, se decidió que los grupos contarían con 30 alumnos, aproximadamente.

2.4. Grado de normalización

De acuerdo con lo que expone Graham (2012), no es lo mismo implementar la modalidad semipresencial en una única asignatura que en toda una titulación, como tampoco es lo mismo hacerlo en un posgrado o un máster de 60 créditos que en un grado de 4 años. En este caso, se trataba de introducir este formato de docencia en un grado completo, curso a curso, con una perspectiva o enfoque global y del todo institucional, a diferencia de la perspectiva y gestión individual que pueda tener un profesor o grupo de profesores que quieren aplicarlo en su asignatura de forma independiente. Esta perspectiva institucional y global requería un cierto grado de normalización para alcanzar y garantizar un mínimo de coherencia, para facilitar la gestión, dar una imagen de entorno organizado, homogéneo y cercano al alumnado, posibilitar la evaluación de la experiencia *a posteriori* y para, de este modo, evitar algunos posibles problemas que la bibliografía ya apuntaba.

Por este motivo, se asumió la necesidad de establecer mecanismos de coordinación y se consideró que era necesario trabajar en el establecimiento de pautas básicas comunes que el profesorado involucrado debía conocer y respetar a fin de trabajar de forma coordinada. Para crear un contexto y unos entornos adecuados que facilitaran la percepción de control y de pertenencia al grupo, el seguimiento y la autorregulación, y de este modo reducir el riesgo de abandono por pérdida y sensación de aislamiento (Lim, Morris y Kupritz, 2007; Codina *et al.*, 2018), se elaboró una lista de elementos obligatorios que debía contener cada «aula» de asignatura del campus virtual. Asimismo, para cada unidad o bloque temático de asignatura se establecieron su estructura y algunos de los elementos imprescindibles. También se confeccionaron plantillas de documentos con estilos preestablecidos, que seguían los principios básicos de accesibilidad y usabilidad, para elaborar diferentes tipos de materiales docentes.

De esta manera, también se transmitía una imagen uniforme más institucional de la titulación y se garantizaba a los alumnos el mínimo de información necesaria para que pudiera realizar el trabajo dirigido entre sesiones.

Respecto a las sesiones presenciales y al concepto de docencia semipresencial activa, siguiendo las recomendaciones de Lim, Morris y Kupritz (2007), y de acuerdo con algunas propuestas de Graham (2012), se elaboraron pautas para el profesorado y se ofrecieron y debatieron ejemplos de lo que se podía hacer y de lo que no convenía hacer.

Otros elementos acordados fueron cuestiones de protocolo y funcionamiento, como, por ejemplo, el tiempo máximo para responder a una duda o mensaje recibido (48 horas), dada la importancia que tenían, para el éxito en esta modalidad de docencia, la retroacción y el acompañamiento constantes al estudiante. Todos estos elementos, resultantes de la normalización, se pusieron a disposición del profesorado a través de la intranet del centro –pasaremos a describirlos y comentarlos con más detalle en el siguiente capítulo–.

2.5. Replanteamiento de asignaturas

Una de las cuestiones que se pusieron sobre la mesa fue si todas las asignaturas podían impartirse en esta modalidad o si había alguna que realmente pudiera causar problemas o resultase especialmente complicada. Finalmente, se decidió que todas admitían este modelo, a excepción de las prácticas y del trabajo final de grado,¹¹ con la condición de que no se podían replicar tal cual estaban diseñadas para la docencia presencial. Unas asignaturas eran más teóricas y otras más aplicadas o prácticas, pero todas se podían adaptar al nuevo modelo. Había que trabajar con cada una de ellas y repensarla por completo desde la perspectiva semipresencial. Los profesores tenían que revisar las competencias, los objetivos y los contenidos con el fin de identificar necesidades y de generar ideas relacionadas con el material docente, las actividades de aprendizaje, las herramientas y actividades de autoevaluación y de evaluación formativa y acreditativa, las metodologías docentes y las técnicas que había que utilizar para alcanzar las mismas compe-

11. En estas asignaturas el modelo no es aplicable, ya que no se hace la docencia habitual en forma de clases presenciales como las demás, sino que funcionan a base de tutorías, seminarios, etc., que solo tienen lugar en días puntuales. En el caso de las prácticas curriculares obligatorias, además, se requiere la presencia física del estudiante en el centro de prácticas. Por todo ello, en estos dos casos se mantiene el modelo presencial.

tencias y los objetivos de forma diferente. La revisión debía hacerse teniendo en cuenta los siguientes factores:

- El alumno trabaja la mayor parte del tiempo por su cuenta. Esto implica que precisa recursos y actividades que le permitan trabajar (analizar, contrastar, reflexionar y aplicar), junto con herramientas que le faciliten plantear dudas, debatir o comunicarse con profesores y compañeros, además de mecanismos con los que poder comprobar el avance en su proceso de aprendizaje.
- El material docente ha de estar bien trabajado, ser accesible y variado, y explicarse por sí solo al máximo, dado que no hay un profesor disponible cada día en su despacho o en el aula para aclarar dudas, eliminar ambigüedades, añadir matices o poner ejemplos. Se ha de elaborar, buscar y seleccionar material, así como diseñar actividades aprovechando todas las posibilidades que ofrecen la tecnología y la plataforma virtual.
- No se pueden dedicar las sesiones presenciales a explicar de forma reducida y condensada lo mismo que se explica en la modalidad presencial: las «clases» deben ser diferentes de las que se hacen en la misma asignatura en la modalidad presencial. Las horas de encuentro presencial no se pueden utilizar para dar clases magistrales y exponer contenidos que el alumno ya ha leído y trabajado por su cuenta con el material y las actividades disponibles (Peñalosa Castro *et al.*, 2010; Coll, Mauri y Onrubia, 2006).¹²

Todo este replanteamiento, si bien exige muchas horas de trabajo, es absolutamente necesario y aportó beneficios no previstos tanto para el profesorado como para el alumnado, que se comentarán en capítulos posteriores.

2.6. Mecanismos e indicadores de evaluación de la semipresencialidad

La docencia se evalúa desde diferentes perspectivas y con diferentes herramientas. Se han de aplicar los indicadores que establecen las agencias evaluadoras para poder validar las titulaciones en el marco

12. Planteamiento conceptual similar al de la actual *flipped classroom*.

del sistema de aseguramiento de la calidad. La universidad adopta estos indicadores, desarrolla herramientas y procedimientos de recogida de datos y, si procede, añade otros indicadores propios. Además, los centros pueden disponer de sus herramientas, procedimientos e indicadores de medición y evaluación.

En el caso de la modalidad semipresencial, se decidió aplicar todos los indicadores y tipos de evaluación que se venían utilizando para el grado presencial y que, a petición del centro, ya incluían la satisfacción y la utilidad del material y las actividades disponibles en el campus virtual.

Con el objetivo de evaluar la experiencia de forma completa, se decidió que había que contrastar los datos recogidos con los obtenidos en la docencia presencial. Para llevar a cabo esta evaluación comparativa, es preciso tener bien identificado y diferenciado el grupo de alumnos de la modalidad semipresencial. Esto se ha de prever y tener en cuenta cuando se toman decisiones de gestión, pero, además, las normativas, procedimientos de gestión y herramientas de recogida y procesamiento de datos lo tienen que permitir.¹³

Los principales datos previstos y empleados para evaluar los resultados se agrupan en tres categorías:

- Datos sobre el perfil de los estudiantes que acceden a esta modalidad (edad, estudios previos iniciados o finalizados, obligaciones laborales, lugar de residencia, etc.). Esta información se recoge por dos vías: datos que proporciona el alumno de nuevo acceso en el proceso de matrícula y datos que se solicitan en un formulario desde el PAT.
- Datos relativos a los resultados de rendimiento académico. Se trata de datos que la misma institución extrae de las aplicaciones en las que el profesorado introduce las calificaciones para su posterior procesamiento y consulta, separadas también por asignaturas y grupos.
- Datos de satisfacción con la labor docente del profesorado y con las asignaturas. Estos datos se obtienen a través de las encuestas que facilita la propia UB y se programan desde cada centro para las diferentes asignaturas y grupos.

13. En este sentido, tal como se comentará en el capítulo de evaluación, la imposibilidad de recoger algunos datos a partir de un determinado momento ha supuesto un problema a la hora de llevar a cabo la evaluación de forma completa.

A estos datos cuantitativos hay que sumarles una evaluación más cualitativa, fundamentada en información subjetiva recogida en dos ámbitos: información relevante que aportan los alumnos en los encuentros con sus tutores del PAT e información que aportan los profesores en reuniones de coordinación y de valoración cada semestre. Esta última cuestión permite evaluar la satisfacción del profesorado, un aspecto no contemplado inicialmente por las herramientas institucionales de recogida de datos.

Aparte de la satisfacción con el material y las actividades virtuales, ya recogida en la encuesta institucional, con relación a los aspectos de carácter más tecnológico asociados a la docencia semipresencial, es importante evaluar la usabilidad y accesibilidad de materiales y espacios virtuales, la capacidad y velocidad de conexión, y el funcionamiento de las aplicaciones y plataformas utilizadas. Los datos más técnicos no suelen ser cuestiones que los responsables académicos y el profesorado de un centro de la UB puedan recoger en forma de indicadores sistemática y objetivamente, pero cuando se valoran de forma negativa aparecen reflejados en las encuestas de satisfacción, en el buzón de sugerencias y quejas del centro o a través de incidencias detectadas por el profesorado. En cuanto a la usabilidad y la accesibilidad, como ya se ha dicho, había pautas claras de elaboración del material con el objetivo de garantizar que constasen estas características.

Otro tipo de indicadores muy útiles para el profesorado en el diseño de la docencia semipresencial desde un punto de vista más individual es el relacionado con el ámbito del *learning analytics*. Los datos recogidos por la plataforma virtual hacen referencia al uso de los recursos, la realización y finalización de actividades de aprendizaje o de autoevaluación, etc. Actualmente, la mayoría de las plataformas de gestión de docencia virtual recogen y dejan consultar este tipo de datos de cara a mejorar la docencia, ya que permiten saber lo que funciona y lo que no, así como conocer mejor cómo funciona y tiene lugar el proceso de aprendizaje del alumnado. Desgraciadamente, en el curso 2011-2012 esto no era posible y, por tanto, es un tipo de evaluación que no se previó.

2.7. Perfil del alumnado

Al elaborar el diseño inicial del proyecto y analizar el posible destinatario, se pensó que el alumnado interesado poseería ciertas características, similares a las que parecían tener los estudiantes que cursaban estudios no presenciales, pero con leves diferencias. La bibliografía muestra que la demanda de esta modalidad de docencia es mucho más acentuada en el caso de estudiantes con estudios superiores previos iniciados o completos y de una edad superior a los 25 años (Ladyshewsky y Taplin, 2013).

Así pues, se esperaba un alumno de más edad que el habitual en la docencia presencial, aunque cabe recordar que el perfil de alumnado del grado (y de la anterior diplomatura) ya indicaba una media de edad superior a la de otras titulaciones. Este alumno de más edad tendría, seguramente, obligaciones laborales o familiares que le dificultarían asistir a las clases presenciales diarias en una modalidad presencial.

El hecho de tener una edad superior podía implicar, además, que el estudiante ya contase con estudios superiores previos, iniciados o terminados, suposición que también se fundamentaba en el conocimiento de que bastantes alumnos de la diplomatura anterior al grado ya tenían titulaciones anteriores, y esta la habían cursado como segunda titulación.

Asimismo, se pensaba en personas que vivían lejos del centro, a quienes les podía suponer un problema tener que desplazarse a diario para asistir a clase. De hecho, el jefe de estudios había recibido solicitudes de información sobre esta cuestión que permitían deducir que existía un interés por esta oferta formativa.

Además, se sabía de diplomados que, con vistas a actualizar sus conocimientos o a ascender de categoría laboral en la Administración pública, tenían que cursar parte de los créditos del grado para obtener el nuevo título. Estos diplomados, dado el elevado grado de inserción laboral de la titulación, trabajan y, por lo tanto, no pueden cursar los créditos del grado en formato presencial.

Una característica del perfil previsto diferenciaba a este colectivo de las personas que podían haber elegido una oferta totalmente en línea y que se consideró relevante: los destinatarios de la docencia semipre-

sencial, a pesar de los impedimentos para una presencialidad diaria, valoran y necesitan la atención y el contacto presencial.

Con todo ello, teniendo en cuenta que el número máximo de alumnos era de 30, se barajó la posibilidad de fijar algunos criterios de selección de los aspirantes si la demanda superaba esa cifra. Finalmente, no se encontró ninguno que pareciera justo, objetivo y lo suficientemente estable o permanente en el tiempo, de manera que se decidió que el único criterio de selección (si había que aplicar alguno) sería la nota de acceso.

Como se comentará en el apartado de evaluación, y de acuerdo con la bibliografía analizada, el perfil del alumno destinatario posee una gran importancia en esta modalidad de docencia y parece estar claramente relacionado con los resultados de rendimiento académico y de satisfacción.

2.8. Perfil del profesorado

La bibliografía enumera y define las características y competencias que debe tener el profesorado para impartir docencia en relación con las tecnologías, tan ligadas a esta modalidad de docencia. Uno de los primeros autores que las destacó fue Cebrián de la Serna (2003), pero una de las listas más extensas y completas es la establecida por Ana Evia y Silvia Pech (2007), quienes agrupan en siete categorías una lista de 41 competencias del profesorado. En realidad, las preguntas y las respuestas sobre la adecuación y el perfil que ha de tener el profesorado se pueden extender a la docencia presencial, si bien es cierto que la docencia semipresencial puede comportar un uso de la tecnología superior al que exige la docencia presencial y, además, el profesorado implicado en esta modalidad es el que nos interesa.¹⁴

Casamayor (2008) comenta: «Es necesario que el profesorado adquiera competencias tecnológicas e instrumentales, pero también que conoz-

14. Conviene señalar que esta afirmación es discutible en la actualidad, pues se utilizan plataformas, aplicaciones y recursos digitales y virtuales también en la docencia presencial, pero la realidad ha cambiado mucho desde las publicaciones mencionadas hasta el año 2011. Empieza a ser realmente difícil (si no imposible) para cualquier profesor mantenerse al margen de todo esto.

can cómo esta tecnología puede ayudarles a mejorar su eficacia docente y a contribuir al aprendizaje del alumnado».

Es evidente que, si la mayor parte de la tarea docente se lleva a cabo a través de una plataforma virtual y se han de diseñar y configurar actividades que puedan realizar a través de la plataforma, más allá de elaborar material docente digital en diversos formatos, se requiere un mínimo dominio de la tecnología y de las herramientas o aplicaciones que se han de utilizar. Ahora bien, estos conocimientos pueden obtenerse con una formación adecuada, y la práctica diaria aportará las habilidades necesarias. Para ello es imprescindible, sin embargo, la predisposición, el deseo y la voluntad de recibir esta formación, que ha de permitir experimentar, aprender y mejorar con la modalidad semipresencial, y salir de la zona de confort.

Complementariamente a la buena predisposición y a la formación, el apoyo pedagógico y tecnológico de la institución, con personal especializado, es muy importante para el acompañamiento diario del profesorado. Este apoyo, que debería reflejar el reconocimiento institucional a una inversión notable de horas y de esfuerzos añadidos, constituye uno de los retos o factores de riesgo más relevantes a que se enfrentan las universidades con relación a la semipresencialidad (Simón, Benedí y Blanché, 2013).

Por último, a las habilidades tecnológicas mencionadas hay que añadirles las competencias cognitivas, comunicativas y afectivas o actitudinales que actualmente son exigibles y deseables para todo el profesorado y que no están asociadas exclusivamente a la experimentación, a los proyectos de innovación docente o a la tecnología. La habilidad para mantener en el tiempo la motivación del estudiante de modalidad semipresencial es, seguramente, una de las más importantes, y no suele darse cuando no hay predisposición comunicativa ni empatía.

Afortunadamente, como ya se ha comentado en el capítulo de contexto, en la Facultad gran parte del profesorado está predispuesto a la autoformación y a la formación continua, y la experimentación y la innovación docentes son habituales. Esto, junto con la convicción de que había que dar este paso hacia la semipresencialidad para aproximarse a la realidad profesional hizo más fácil la implementación. El proyecto

contó con profesorado motivado, con ganas de innovar y de cambiar cosas, dotado de suficientes conocimientos tecnológicos y con una buena disposición para asumir el gran volumen de trabajo que implica todo el replanteamiento de asignaturas ya descrito.

Principales características del modelo de semipresencialidad adoptado

- **Porcentaje de presencialidad:** un tercio de las horas presenciales pautadas por la UB (50) es en forma de actividades presenciales; los otros dos tercios, en forma de actividades de trabajo dirigido.
- **Tamaño de los grupos:** unos 30 alumnos.
- **Grado de normalización:** elementos obligatorios en las «aulas» de asignatura del campus virtual, plantillas de documentos con estilos preestablecidos, pautas para las sesiones presenciales y elaboración de material docente accesible, pautas de actuación para el profesorado (tiempo máximo para responder a una duda o a un mensaje recibido: 48 horas).
- **Replanteamiento de asignaturas:** adaptación a fondo al modelo semipresencial de todas las asignaturas del grado, excepto las prácticas y el trabajo final de grado, que mantienen las características de la modalidad presencial.
- **Mecanismos e indicadores de evaluación de la semipresencialidad:** aplicación de todos los indicadores y tipos de evaluación utilizados para el grado presencial (perfil de los estudiantes, rendimiento académico, satisfacción con la labor docente del profesorado y con las asignaturas, etc.), encuentros de los alumnos con sus tutores del PAT, evaluación de la usabilidad y la accesibilidad de materiales y espacios virtuales, *learning analytics*.
- **Perfil del alumnado:** personas de más edad que la habitual en la docencia presencial, con obligaciones laborales y responsabilidades familiares, con estudios previos, que viven lejos de la Facultad.
- **Perfil del profesorado:** motivado, con ganas de innovar y de cambiar cosas, con conocimientos tecnológicos suficientes y con una buena disposición a la hora de asumir el gran volumen de trabajo que implica todo el replanteamiento de las asignaturas.

3. PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA

3.1. El «aula» virtual

Tal como se ha comentado, la semipresencialidad se define por la existencia de una docencia que combina de forma planificada un conjunto de sesiones presenciales, que tienen lugar de forma periódica en un aula física, con el uso de un aula virtual, que se convierte en el espacio de comunicación prioritario entre el alumnado y el equipo docente de la asignatura. En el caso de la UB, esta aula virtual funciona sobre Moodle,¹⁵ una plataforma de distribución libre con una amplia difusión en la actualidad. La Universidad de Barcelona ha personalizado esta plataforma para adaptarla a las necesidades de la comunidad educativa y ofrece una formación específica para el profesorado que se inicia en su uso y un espacio de intercambio de dudas para poder introducir cambios en los diferentes espacios de las asignaturas y explotar al máximo su rendimiento.¹⁶

En la docencia semipresencial, el aula virtual es el espacio donde el alumno desarrolla la mayor parte de su proceso de aprendizaje, donde se encuentra con sus compañeros e interactúa con el profesorado. En el aula virtual se produce la mayor parte de la interacción entre las personas, se accede a los recursos docentes y se realizan las actividades, ya sean individuales o grupales. Aunque solo una pequeña parte del proceso tiene lugar en un aula física, esta ayuda al estudiante a familiarizarse rápidamente con un espacio que puede utilizar con comodidad y seguridad. A fin de alcanzar esta misma sensación de familiaridad en el aula virtual, se elaboraron herramientas y recomendaciones encaminadas a dar una imagen institucional homogénea, estable y coherente del conjunto de aulas, así como para impedir que cada asignatura se convirtiera en un aula diferente sin relación con el resto. Con este

15. <<https://moodle.org>>

16. Estos recursos y materiales de apoyo al profesorado están recogidos en una sección específica de la plataforma (<<http://www.ub.edu/campusvirtual/es/tags-de-les-preguntes-freq%C3%BCents/moodle>>). Además, en la página web de Moodle están disponibles en diversos idiomas otros materiales creados por usuarios de la plataforma (<https://docs.moodle.org/all/es/Manuales_de_Moodle>).

fin, como se ha comentado, se estableció que todas las aulas virtuales dispusieran de unos elementos mínimos obligatorios y todos los materiales y actividades mostraran un aspecto similar. De este modo, se combatía uno de los problemas detectados por algunos autores (Lim, Morris y Kupritz, 2007; Barcelona, 2009; Graham, 2012; Codina *et al.*, 2018), como es la sensación de estar perdido, disperso y aislado, al reforzarse la percepción de pertenencia a un grupo y de acogida al entrar en un lugar conocido.

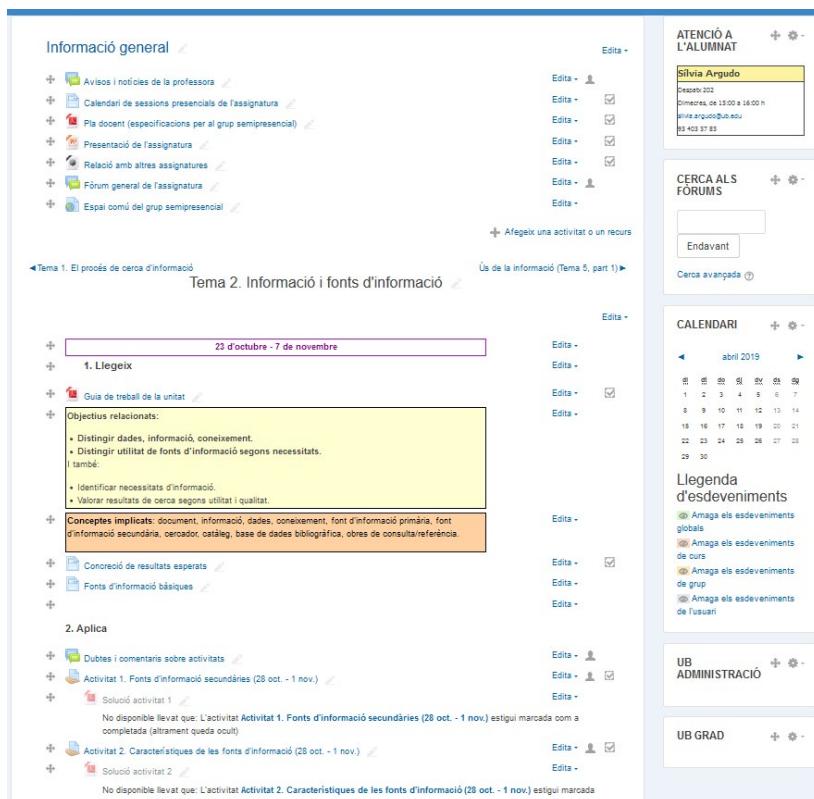


Figura 1. Captura de pantalla del aula virtual de la assignatura: Búsqueda y Uso de Información (curso 2018-2019).

3.2. Recursos de apoyo

La plataforma ofrece herramientas variadas para poner a disposición de los alumnos los recursos necesarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje, incentivar su participación, controlar sus intervenciones y hacer el seguimiento de sus interacciones. A continuación, se describen los materiales que se crearon antes de la implantación de la semipresencialidad para facilitar dicho proceso a todos los agentes, profesorado y alumnado que intervenían en la experiencia. Es importante recordar que, en el caso de los documentos específicos, para cada uno de ellos se estableció una estructura y una imagen gráfica que permitía identificar institucional y cromáticamente, y de manera rápida y sencilla, los documentos con la modalidad de los estudios, y, por supuesto, partían de plantillas que aseguraban la accesibilidad de estos materiales.

3.3. Herramientas para la comunicación

Un primer elemento comunicativo fundamental y estandarizado fue la etiqueta con los datos de contacto del profesor. Aunque solo se ofrecían ejemplos de cómo se podía crear, sí se fijaba la información que debía contener: nombre del profesor o la profesora, despacho y localización, horario de atención, dirección de correo electrónico y teléfono. De esta manera, se aseguraba que el alumnado tenía acceso a tal información de un modo permanente y fiable.

Moodle permite generar foros para la comunicación con los alumnos y entre los alumnos. Por defecto, se genera un foro de avisos y noticias configurado como un tablón de anuncios, al cual todos los estudiantes están suscritos automáticamente; está pensado para la comunicación unidireccional entre profesor y alumnos. En el caso de nuestra experiencia, se recomendó al profesorado que le diera a este foro un nombre estándar, como Foro de Avisos del Profesorado, y que crease un segundo foro en el cual todo el alumnado pudiera participar para compartir noticias, dudas generales o problemas con el campus. Se propuso que este foro se denominara, de manera única y para todas las asignaturas: Foro de Dudas o Foro de Intercambio de Conocimiento. Además, se

sugirió que cada tema contara con un foro específico de dudas a través del cual alumnos y profesores pudieran gestionar todas las preguntas vinculadas al bloque de contenidos correspondiente.

Estos foros eran los mínimos recomendados, aunque, claro está, no son los únicos que generó el profesorado. Otros foros creados fueron foros específicos y con características diferentes, pensados para compartir debates y dudas sobre lecturas o dirigidos a actividades o propuestas didácticas específicas. En este sentido, Moodle permite elegir entre diferentes tipos de foro que responden a objetivos docentes también distintos, que se han de definir previamente a fin de seleccionar la opción óptima. Destacamos, por ejemplo, la utilidad del foro de preguntas y respuestas que, al igual que otras herramientas (como la base de datos), impide que el estudiante pueda ver las aportaciones de sus compañeros hasta que no haya enviado la suya. Esto lo obliga a reflexionar y a elaborar su contribución, pensando en cuál es la aportación que puede ofrecer, para luego valorarla y contrastarla respecto al conjunto. De alguna forma, esta valoración le posibilita compartir sus conocimientos y, al mismo tiempo, autoevaluarse.

3.4. Herramientas para la autogestión

La docencia semipresencial exige un esfuerzo importante por parte del profesorado a la hora de crear materiales que permitan la gestión del tiempo a los estudiantes. Para facilitar su organización y la planificación, el equipo docente que puso en marcha la experiencia que se presenta diseñó algunos documentos y mostró las posibilidades de algunas de las herramientas que ofrece Moodle y que permiten que los alumnos conozcan cuál es la previsión de trabajo para, de este modo, poder organizarse. Seguidamente, se detallan la estructura, los contenidos y el uso que se dio a estos recursos, herramientas o documentos.

El principal documento normalizado con este fin fue la guía de trabajo, un documento específico de cada asignatura y para cada tema o bloque temático, en el que se muestra la planificación del tema a través de cinco apartados. El primero y el segundo normalmente explicitan los objetivos y los contenidos del bloque detallados hasta tres niveles. El ter-

cer apartado incluye el material, las actividades y los instrumentos de trabajo, es decir, bibliografía recomendada y complementaria del tema, guiones de contenidos básicos creados por el profesorado, actividades vinculadas al bloque temático, instrumentos de comunicación y herramientas de participación (foros específicos, cuestionarios de evaluación y otros que ofrece la plataforma y que comentaremos en el apartado siguiente). El cuarto apartado especifica las sesiones presenciales relacionadas con el tema o los contenidos que correspondan, redactados de forma genérica. Finalmente, el quinto apartado es un cronograma detallado de las diversas lecturas, tareas y actividades en el orden y con la indicación del período en el que se deberían realizar, a fin de guiar al alumnado en su planificación. Así, el alumnado tiene reunidos en un solo documento todos los materiales disponibles y las actividades que deberá realizar, con las fechas y plazos establecidos para cada uno de los bloques (véase el anexo I).

Otro documento complementario, creado específicamente desde algunas asignaturas, fue un cronograma general de la asignatura, en el que se recogen las actividades y los materiales que ya tienen una fecha fijada y que supondrán una carga de trabajo importante para el alumno o la alumna. En general, en este cronograma se registran las sesiones presenciales, con información sobre el tema que se va a trabajar y las actividades de evaluación continua ya previstas en el plan docente, si bien se pueden incorporar otros materiales y actividades de aprendizaje (actividades de participación, visitas o charlas) siempre y cuando ya estén fijadas en el calendario. Este documento está disponible desde el inicio del curso y, además de serle útil al estudiante porque le da información acerca de las actividades que tendrá que realizar a lo largo del semestre, supone una manera de reflexionar, por parte del profesorado, sobre la carga de trabajo de las tareas previstas. Este documento se consideró especialmente útil en las asignaturas anuales, pues permitía una visión de conjunto de los dos semestres.

Los calendarios también resultaron instrumentos clave para que el alumnado tuviera ordenadas las fechas de tareas y actividades de diferentes asignaturas. Por un lado, los alumnos disponían de un enlace directo al calendario de las sesiones de grupo semipresencial, el cual, a su vez, también es un documento accesible en la página web de

la Facultad. Asimismo, desde la barra de la página principal, la plataforma ofrece un calendario de la asignatura en el cual se incorporan automáticamente las fechas límite de las tareas creadas en el campus y donde, además, se recomendó al profesorado que incorporara otros eventos o fechas clave no automatizados: escritos o pruebas propias, conferencias o presentaciones de expertos y todas aquellas actividades que se considerasen de interés especial y que era importante que recordasen.

3.5. Herramientas para la autoevaluación

La plataforma Moodle ofrece diversas herramientas que el profesorado puede configurar para que los alumnos conozcan su proceso de aprendizaje. Dos de las más utilizadas han sido las consultas y los cuestionarios. Las primeras permiten recoger la opinión del grupo (profesorado y alumnado) sobre un tema, planteando una pregunta y ofreciendo varias respuestas a los participantes. Pueden servirnos para conocer la opinión del grupo sobre una propuesta (fecha de reunión o tema). Los resultados pueden publicarse después de que los estudiantes hayan respondido, tras una fecha concreta, o bien pueden no publicarse. La consulta ayuda a plantear una cuestión y a que el alumnado reflexione sobre un tema, de manera que se puede saber en qué punto se encuentran los alumnos; también se utiliza para confirmar si los alumnos han entendido determinados conceptos o para facilitar la toma de decisiones contando con la opinión del alumnado.

Moodle ofrece, además, la posibilidad de realizar cuestionarios de autoevaluación, con mayor o menor complejidad (retroacción individualizada, reordenación de las preguntas...). Los cuestionarios requieren la creación de un banco de preguntas que se pueden agrupar por temas, y pueden ser una excelente herramienta para que los alumnos tomen conciencia de su proceso de aprendizaje, identifiquen los conceptos menos consolidados y, gracias a los materiales disponibles, sigan trabajándolos.

UNIVERSITAT DE BARCELONA CATALÀ (CA)

Introducció als Sistemes d'Informació i Documentació (S0)

Tauler ▶ Els meus cursos ▶ 1819_ISD_S0 ▶ General ▶ Qüestionari d'autoavaluació sobre sistemes d'informació ▶ Previsualització

Pregunta 1
No s'ha respost encara
Puntuat sobre 1,00
Marca la pregunta
Edita la pregunta

Què és ARCA, Arxíu de Revistes Catalanes Antiques?

Trieu-ne una:

- a. És un dipòsit cooperatiu de preservació digital impulsat per la Biblioteca de Catalunya amb el suport del CBUC
- b. És un dipòsit cooperatiu de preservació digital impulsat per la Biblioteca de Catalunya amb el suport de la Subdirecció de Biblioteques de la Generalitat de Catalunya
- c. És un dipòsit cooperatiu de preservació digital impulsat pel CBUC amb el suport de la Biblioteca de Catalunya
- d. És un dipòsit cooperatiu de preservació digital impulsat per la Biblioteca de Catalunya i el CBUC

Pregunta 2
No s'ha respost encara
Puntuat sobre 1,00
Marca la pregunta
Edita la pregunta

Què són les Comissions de Lectura Pública? Qui les crea?

Trieu-ne una:

- a. Són òrgans assessors i consultors creats per la biblioteca
- b. Són òrgans assessors i consultors creats pel municipi
- c. Són òrgans executius creats pel Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya
- d. Són un servei de la biblioteca pública

Pregunta 3
No s'ha respost encara
Puntuat sobre 1,00
Marca la pregunta
Edita la pregunta

Existeix un únic catàleg de Lectura Pública, tal com determina la Llei?

Trieu-ne una:

- a. Sí, hi ha un únic catàleg mantingut per la Generalitat
- b. Sí, hi ha un únic catàleg mantingut per la Diputació de Barcelona
- c. No, cada biblioteca té el seu catàleg
- d. No, hi ha dos catàlegs, un mantingut per la Generalitat i un altre mantingut per la Diputació de Barcelona

Figura 2. Cuestionario de autoevaluación de la asignatura: Introducción a los Sistemas de Información y Documentación (curso 2018-2019).

3.6. Herramientas para el seguimiento

Para cada uno de los recursos, la plataforma permite incluir una opción de compleción que facilita que el profesorado y los alumnos controlen la realización de las lecturas y las actividades. Con esta herramienta de seguimiento es posible configurar parámetros diferentes para cada objeto de aprendizaje (material o actividad), de manera que se puede elegir entre que el alumno sea quien marca manualmente la finalización de una lectura o actividad, o bien que quede marcada automáticamente al cumplirse unos requisitos que establece el profesor (visualización en una fecha concreta, retroacción con calificación a una tarea o envío de algún archivo). Por desgracia, esta herramienta no existía en el mo-

mento de implantar la semipresencialidad en el grado, pero actualmente se considera muy útil.

Otro mecanismo de seguimiento que se estableció fue la obligatoriedad de hacer dos tutorías académicas durante el semestre. Esto permitía al profesorado conocer el proceso de aprendizaje del alumno, su perfil, sus problemas u obstáculos, sus facilidades, sus dificultades, etc. De este modo, se brindaban el acompañamiento, la atención y el apoyo personalizados que la bibliografía ya citada considera absolutamente necesarios para evitar el abandono que genera la sensación de aislamiento y falta de pertenencia a un grupo.

3.7. Sesiones presenciales

Las sesiones presenciales son de 90 minutos, tienen lugar cada quince días y no se entienden como una sesión de resumen de los contenidos trabajados entre las sesiones, que el profesor ha ido orientando a través de actividades o lecturas guiadas. Tienen entidad propia y responden a los objetivos fijados en la planificación de la asignatura, por lo que pueden ser significativamente diferentes, dependiendo de los objetivos: sesiones teóricas para tratar aspectos de un nivel alto de complejidad que se considera que no pueden resolverse únicamente con trabajo individual y a distancia del alumno; sesiones prácticas basadas en ejercicios en los que aplicar conceptos trabajados en los días previos y que pueden precisar un aula de informática; sesiones combinadas de teoría y debate a partir de lecturas, de un análisis previo o de otras posibilidades, que pueden ser tan diversas como requiera la experiencia del profesorado y el tipo de contenidos que se han de trabajar.

En este punto cabe subrayar la necesidad de que el alumnado se implique y realice el seguimiento de las actividades imprescindibles para aprovechar con éxito estas sesiones. Así, en este caso, el rol del profesor motivando al alumnado y acompañándolo en este proceso resulta fundamental.

Siguiendo esta idea, en las instrucciones que se entregaban al profesorado cuando se incorporaba a la docencia semipresencial se destacaba que las sesiones presenciales no debían dedicarse a dar clases magistra-

les de forma comprimida, explicando todo lo que el estudiante podía leer por su cuenta o lo que podía ver en un vídeo de una clase magistral colgada previamente, sino que se tenían que aprovechar dichas sesiones para hacer cosas que los alumnos no podían hacer solos: trabajos en grupo, corrección y discusión colectiva de prácticas, resolución de dudas, evaluación presencial, etc.

3.8. Actividades no presenciales

Las actividades no presenciales pueden responder a objetivos muy diversos y, por tanto, también es diverso su contenido: lectura guiada de la bibliografía recomendada; actividad vinculada a una visita; reflexión y análisis de un proceso técnico llevado a cabo, de unas páginas web visitadas o del visionado de vídeos; elaboración de tutoriales interactivos, o realización de ejercicios individuales o en grupo a través de los diferentes tipos de tareas que permite la plataforma, desde wikis hasta bases de datos, pasando por otros como la utilización del chat para simular situaciones laborales reales (una entrevista de referencia a través del chat, por ejemplo).

Sí se recomendaba fijar su estructura y ofrecer una información mínima para favorecer la organización y el cumplimiento de las tareas por parte del alumnado. Siguiendo estos criterios, la plantilla creada incluía los siguientes elementos:

- Identificación: numeración y título de la actividad, asignatura, tema vinculado y profesorado.
- Presentación y objetivos: explicación de los objetivos, de lo que habría que trabajar y conseguir con la práctica o actividad.
- Enunciado: descripción del contenido y de la metodología, de lo que hay que hacer.
- Recursos docentes: descripción de los recursos y materiales que se van a utilizar para realizar la actividad, lo que es necesario haber leído o realizado con antelación, etc., así como la indicación del sistema establecido para resolver las dudas (foro, correo electrónico, tutoría, etc.).
- Criterios de evaluación: explicación de las condiciones generales relacionadas con la realización de las actividades o tareas en cuanto a

si tienen carácter individual o de grupo, a si son evaluables o no, a cuál es el porcentaje de nota que representan en la calificación final, a la obligatoriedad o no de hacerlas, a las consecuencias de no presentarlas o de no aprobarlas, y a la lista de criterios que se tendrán en cuenta y se valorarán en la puntuación.

- Forma de entrega: descripción de lo que deben obtener o entregar finalmente (ficheros, tarea en línea, notas personales para un debate presencial, una aportación al foro, etc.), cuestiones formales (cantidad de ficheros, de qué tipo o formatos, etc.), cómo deben hacerlo y cuándo.
- Retroalimentación: descripción de la forma que habrá de corregir, si se hará un comentario en clase o a través del foro, si se colgará una solución escrita o no, si no habrá ninguna corrección, si se llevará a cabo una corrección entre iguales, etc.
- Fechas clave: especificación de las fechas clave que pueda haber, que incluyan, como mínimo, la fecha máxima de entrega y la fecha máxima para publicar las calificaciones; se pueden añadir otros elementos, como, por ejemplo, la fecha de corrección, si esta será colectiva en sesión presencial, etc.

Otra de las recomendaciones que se hacía al profesorado cuando se incorporaba a la docencia semipresencial iba orientada a las actividades que había que diseñar. En este sentido, es importante, y así se concibió desde el principio, pensar en actividades de aprendizaje, actividades formativas, sin ninguna función acreditativa, para trabajar con conocimientos, habilidades y actitudes, con el objetivo de que se pueda aplicar lo que el alumno ya ha leído y plantear dudas. Las actividades también debían servir para sustituir a las prácticas, las preguntas directas, los debates o ejercicios de aplicación que se llevan a cabo normalmente en clase con docencia presencial (véase Anexo II).

3.9. Material docente

El equipo que inició la experiencia también elaboró un documento de trabajo interno con el objetivo de ayudar al profesorado a entender el tipo de material que había que crear o referenciar, así como la utilidad que debía tener. En estas pautas, entre otras cosas, se recomienda no

crear «apuntes» del profesor, ya que la idea no es que el alumno se conforme con lo que le diga el profesorado y se lo aprenda para un examen, sino que genere conocimiento por sí mismo a partir de diferentes visiones. De ahí que sea importante ofrecerle lecturas y materiales diversos para leer, analizar, contrastar y reflexionar, y al mismo tiempo diseñar actividades no para que demuestre lo que sabe y obtenga una nota, sino para ayudarlo a comprender, cuestionar y aplicar lo que ha podido leer.

En el mismo documento se propone que los materiales docentes que se incorporen en el campus sean diversos: guiones de ideas o conceptos clave, que ayuden a los alumnos a identificar los elementos fundamentales sobre los que tendrá que buscar más información, glosarios con definiciones básicas o bibliografía (en texto completo o con la referencia al catálogo), así como vídeos, tutoriales, aportaciones a blogs, artículos, etc., para que el alumno pueda ampliar sus conocimientos; también noticias para debatir sobre algún evento relacionado con la materia, cuestionarios de autoevaluación, etc.

Se recomendó que todos los materiales elaborados por el profesorado tuvieran licencia *creative commons* y, siguiendo las plantillas y los consejos planteados, respetaran los aspectos básicos de accesibilidad. También se proporcionaron pautas para que la organización del material dentro de la asignatura favoreciera la usabilidad a través de etiquetas que facilitaran el acceso a materiales de características diferentes a través de apartados claramente diferenciados (lecturas, actividades, evaluación...).

3.10. Evaluación del alumnado

El sistema de evaluación de cada una de las asignaturas quedaba fijado a través del plan docente, un documento aprobado en diferentes órganos del centro que es único para todos los grupos de una misma asignatura. En el caso de la modalidad semipresencial, parecía evidente que era preciso establecer unas condiciones específicas detalladas en diferentes apartados de los planes docentes; en especial el de evaluación.

Se consideró la necesidad de acreditar los conocimientos y habilidades adquiridos por el alumnado de manera individualizada y fiable, sobre

todo en el caso de los alumnos que no asistían o no participaban de forma activa en las sesiones presenciales y de los cuales se pudiera tener un menor conocimiento; este punto también se consideró especialmente relevante para los casos en los que el alumno se acogiera al sistema de evaluación única; lo cual llevó a que en las recomendaciones al profesorado, en lo relativo a la redacción de los planes docentes de las asignaturas, se destacara la necesidad de hacer una evaluación acreditativa presencial. Esta evaluación, lógicamente, podía presentar características muy diferentes, tal y como se puede leer en la información publicada en la web de los estudios en la modalidad semipresencial:

A fin de acreditar los conocimientos y competencias alcanzados a lo largo del semestre, cada asignatura diseña unas sesiones finales presenciales de evaluación en el periodo establecido para la evaluación final. Estas sesiones pueden consistir en exámenes o ejercicios escritos, presentaciones orales, entrevistas con el profesor, etc. Pueden ser individuales, por grupos o de todo el grupo clase.¹⁷

Además, a pesar de que al principio no se estableció que tuviera que ser así, en la mayoría de las asignaturas de esta modalidad, teniendo en cuenta el perfil del alumnado, se asignó un porcentaje significativo, entre un 10 % y un 30 % de la nota final, a la participación en actividades voluntarias no acreditativas: participación en foros, realización de ejercicios diversos o asistencia a las sesiones presenciales. Al igual que en el caso de las asignaturas con docencia presencial, todos estos elementos y características del sistema de evaluación deben ser públicos antes de la matrícula. Esto se consigue mediante una versión del plan docente de cada asignatura adaptada al grupo semipresencial. Esta versión adaptada se aprueba en el Consejo de Estudios y está disponible para su consulta en la página web del centro¹⁸ y en el aula virtual de cada asignatura.

17. Facultat de Informació i Mitjans Audiovisuals. «Característiques de la docència semipresencial: Avaluació continuada». En: *Grau de Gestió d'Informació i Documentació Digital (GIDD)*. <<https://www.ub.edu/portal/web/informacio-mitjans-audiovisuals/grau/-/ensenyament/detallEnsenyament/5956077/13>>.

18. Facultat de Informació i Mitjans Audiovisuals. «Plans docents (modalitat semipresencial)». En: *Grau de Gestió d'Informació i Documentació Digital (GIDD)*. <<https://www.ub.edu/portal/web/informacio-mitjans-audiovisuals/grau/-/ensenyament/detallEnsenyament/5956077/41>>.

La figura 3 muestra el calendario de trabajo seguido a la hora de definir, diseñar e implementar el modelo de semipresencialidad que se ha descrito.

Revisió bibliogràfica.	setembre – desembre 2010
Definició del model; formació de grup de treball i elaboració de proposta inicial amb justificació, model i calendari de treball.	gener - febrer 2011
Concreció de model i planificació, identificació de material comú necessari i definició de característiques i pautes d'aula virtual, material, sessions, activitats i avaluació.	març 2011
Reunions entre grup de treball i professorat assignat, creació d'espai de proves i assignatura tipus al Campus Virtual; inici d'elaboració de material comú per a l'alumnat i el professorat.	abril 2011
Elaboració de material d'assignatures de primer semestre del primer curs; finalització d'elaboració de material comú; gestió de la difusió de l'opció semipresencial i de disponibilitat de material informatiu per a preinscripció i matrícula.	maig - juny 2011
Finalització de preparació de material d'assignatures de primer semestre; creació d'aules al Campus Virtual i inici d'elaboració del material docent d'assignatures de segon semestre del primer curs.	juliol 2011
Reunions d'últimes concrecions amb professorat i amb tutors de PAT del grup semipresencial, abans de l'inici de la docència.	setembre 2011
Continuació d'elaboració de material d'assignatures i aules de segon semestre.	setembre - desembre 2011
Reunions amb professorat d'assignatures de primer i segon semestre del primer curs per valorar i realitzar reajustaments necessaris per al segon semestre.	desembre - gener 2012
Valoració amb professorat de primer curs i proposta de modificacions amb vista a la implementació de segon curs el setembre de 2012.	maig - juny 2012
Valoració amb professorat i proposta de modificacions amb vista a la implementació de tercer curs el setembre de 2013. Tramitació de modificació de la memòria del grau per poder continuar amb el model semipresencial més enllà de la prova pilot	maig - juny 2013
Integració de la valoració de la semipresencialitat en òrgans corresponents (Consell d'estudis i Comissió Acadèmica de Facultat).	maig - juny 2014
Implementació de quart i últim curs.	setembre 2014

Figura 3. Calendario de trabajo para la implementación de la modalidad semipresencial.

4. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Rendimiento académico

A la hora de valorar los resultados de rendimiento académico se utilizan los datos extraídos de las aplicaciones informáticas en las que quedan registrados dichos resultados, junto con los análisis y valoraciones que lleva a cabo el Consejo de Estudios de la titulación.

Por motivos de espacio, y atendiendo a los objetivos de esta publicación, se toman como referencia los datos de tres momentos puntuales: 2011-2012 (primer año de implantación, con asignaturas solo de 1.º curso), 2014-2015 (primer año con los cuatro cursos implementados en modalidad semipresencial) y 2017-2018 (último año del cual se han podido obtener datos de encuestas de satisfacción del alumnado ya valoradas y disponibles).

Es preciso, además, tener en cuenta otras cuestiones:

- Excepto para el año 2011-2012, no se incluyen los datos de los grupos presenciales del turno de tarde, que ya casi había desaparecido antes de 2014-2015.
- No se incluyen los datos correspondientes a asignaturas optativas de 3.º y 4.º curso porque, ya desde antes de 2014-2015, la mayor parte de estas asignaturas pasaron a ofrecerse exclusivamente en formato semipresencial. Esto impide que se pueda diferenciar entre alumnos de las dos modalidades.
- No se incluyen datos del trabajo final de grado ni de las prácticas, puesto que, por sus particularidades, no quedaban incluidos en la modalidad semipresencial y son evaluados con herramientas diferentes de las del resto de las asignaturas, un aspecto que hace imposible la comparación de resultados.

En primer lugar, se valoran los resultados obtenidos por el grupo semipresencial en los cuatro cursos del grado (años 2014-2015 y 2017-2018). Seguidamente, se hace un análisis comparativo con los resul-

tados de los grupos con docencia presencial, que incluye el año 2011-2012 (solo con asignaturas del 1.º curso).

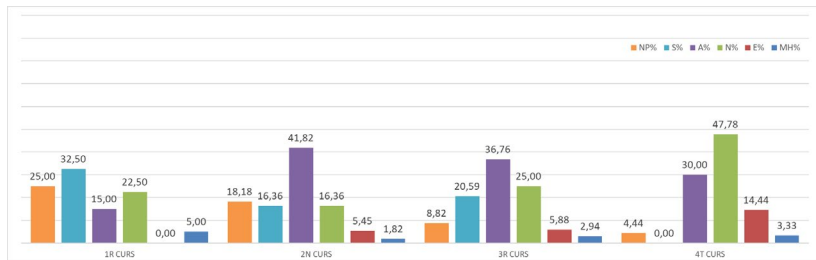


Figura 4. Comparativa por cursos del rendimiento académico de la modalidad semipresencial 2014-2015.

Nota: NP = No presentado; S = Suspenseo; A = Aprobado; N = Notable; E = Excelente; MH = Matrícula de honor.

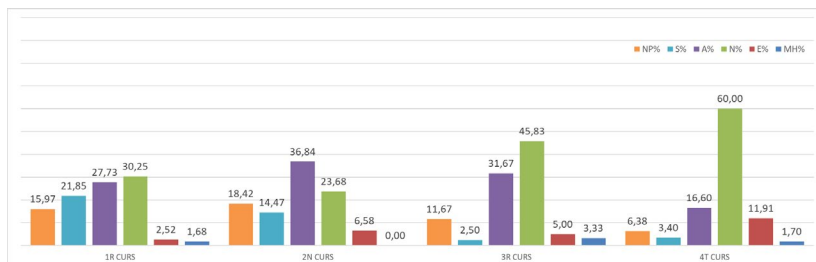


Figura 5. Comparativa por cursos del rendimiento académico de la modalidad semipresencial 2017-2018.

Nota: NP = No presentado; S = Suspenseo; A = Aprobado; N = Notable; E = Excelente; MH = Matrícula de honor.

Estas figuras permiten destacar lo siguiente:

- El porcentaje de alumnos/as que no superan el curso (NP + S) disminuye a medida que avanzan los estudios (por ejemplo, en el año 2017-2018 pasó de un 37,82 % en el 1.º curso a un 9,79 % en el 4.º).
- El porcentaje de alumnos/as NP se mantiene en tasas bastante altas los dos primeros cursos (por ejemplo, en el año 2014-2015 fue del 25 % y del 18,18 %, respectivamente), y comienza a disminuir en el 3.º curso, para alcanzar el nivel más bajo en el 4.º curso (únicamente el 4,44 % en 2014-2015).
- En cuanto a las calificaciones que superan el curso (A, N, E y MH), se constata que conforme avanza el grado aumentan los porcenta-

jes N y E, en detrimento de los A, especialmente en el 4.º curso. Por ejemplo, en el 4.º curso de 2014-2015 los A representaron el 30%; los N, el 47,78%; los E, el 14,44%, y las MH, el 3,33% (cuando en el 1.º curso solo suponían el 0,98%). Cifras similares se observan en 2017-2018.

La comparativa del rendimiento académico de la modalidad semipresencial con el de la modalidad presencial también permite extraer interesantes conclusiones. En primer lugar, los datos obtenidos el primer año de implantación del 1.º curso de la modalidad semipresencial (2011-2012) evidencian algunos resultados que la bibliografía destaca como características de esta modalidad y que se han mencionado en los apartados previos. Como se puede ver en la figura 6, el rendimiento académico del alumnado de la modalidad semipresencial es superior al del mismo curso de la modalidad presencial. Si bien el número de NP es muy similar, el porcentaje de alumnos/as que superan las asignaturas es superior (80,2%) al del presencial (63,8%). También son significativas las diferencias en cuanto al número de S y, especialmente, de N y E.¹⁹

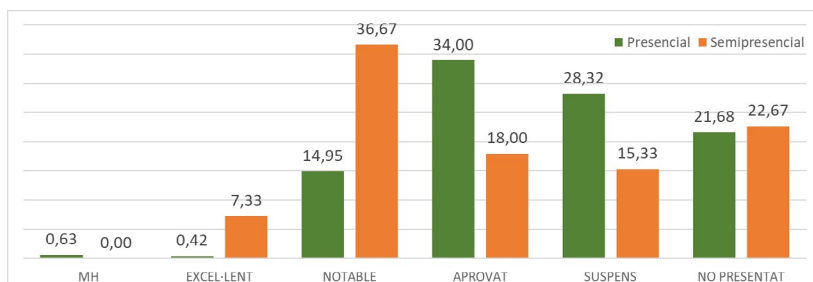


Figura 6. Comparativa por modalidades del rendimiento académico 2011-2012.
Nota: Escala de valoración numérica de 0 a 10.

Los resultados del alumnado del grupo semipresencial ponen de manifiesto una tendencia al N, a diferencia de rendimiento de los grupos presenciales, más cercanos al A. Este rendimiento académico superior puede estar relacionado con el perfil de entrada, que permite identificar un alumnado más maduro (mayor edad), con ciertos hábitos de

19. Los datos y el análisis se recogen del informe final del proyecto de mejora e innovación docente, de la convocatoria 2012, accesible en: <<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/47805>>.

organización y responsabilidad ya adquiridos (experiencia laboral) y con una base formativa y de cultura general más consistente (estudios previos).

Si extendemos la comparativa entre modalidades a los años en los que ya se impartían los cuatro cursos (2014-2015 y 2017-2018), obtenemos los datos recogidos en las figuras 7 y 8, que permiten ver cómo las diferencias entre el rendimiento académico de los alumnos de ambas modalidades se van equilibrando a medida que el alumnado avanza en sus estudios.

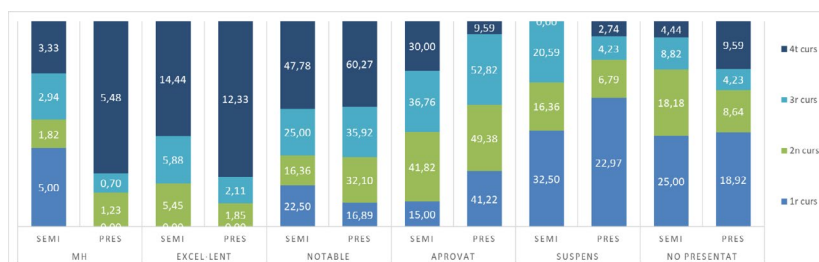


Figura 7. Comparativa por modalidades y cursos del rendimiento académico 2014-2015.

Nota: Escala de valoración numérica de 0 a 10.

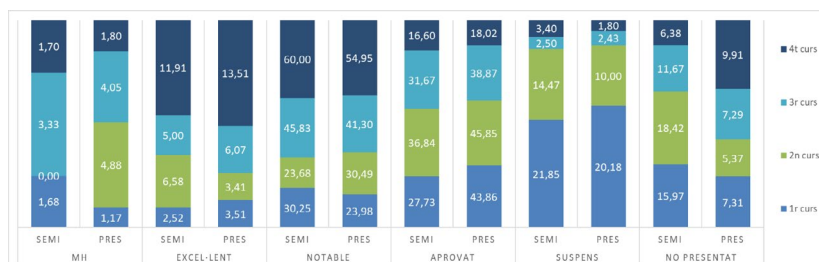


Figura 8. Comparativa por modalidades y cursos del rendimiento académico 2017-2018.

Nota: Escala de valoración numérica de 0 a 10.

Las figuras anteriores permiten observar lo siguiente:

- En el 1.º curso, el porcentaje de alumnos/as que superen el curso y el porcentaje de A es significativamente más alto en la modalidad presencial que en la semipresencial (por ejemplo, en el año 2014-2015

superó el curso el 58,11 % del grupo presencial, frente al 42,5 % del semipresencial, y los calificados con A supusieron el 41,22 % y el 15 %, respectivamente). En coherencia con estos datos, el porcentaje de alumnos/as NP es muy superior en la modalidad semipresencial (por ejemplo, el 15,97 %, frente al 7,31 %, en 2017-2018).

- En el 2.º curso, se mantiene la diferencia entre modalidades en cuanto al porcentaje de que supera el curso; por ejemplo, el 67,11 % en la modalidad semipresencial, frente al 84,63 % en la presencial en el año 2017-2018; también se mantiene la diferencia significativa en el grupo de NP: el 18,18 % en la modalidad semipresencial, frente al 8,64 % en la presencial en 2014-2015.
- En el 3.º curso, la diferencia entre quienes superan el curso es mucho menor, casi insignificante (por ejemplo, el 85,83 % en la modalidad semipresencial frente al 90,28 % en la presencial en 2017-2018); también se reduce la diferencia entre alumnos/as NP (por ejemplo, el 8,82 % en la modalidad semipresencial frente al 4,23 % en la presencial en 2014-2015).
- Finalmente, en el 4.º curso, los porcentajes de quienes superan el curso se equiparan (por ejemplo, el 90,21 % en la modalidad semipresencial y el 88,29 % en la presencial en 2017-2018) y se invierten los porcentajes de los alumnos NP (por ejemplo, el 4,44 % en la modalidad semipresencial frente al 9,59 % en la presencial en 2014-2015).

Concluyendo, podemos comprobar cómo el número de alumnos que superan el curso es mayor en la modalidad presencial que en la semipresencial en los dos primeros cursos del grado (con más de 16 puntos de diferencia), mientras que en los dos últimos estas diferencias resultan poco significativas (por debajo de los 5 puntos). Esta evolución es visible también en el número de NP, superior en el grupo semipresencial en los primeros cursos (con 8,5 y 9,5 puntos de diferencia, respectivamente), mientras que en el 3.º y 4.º curso esta diferencia se reduce (4,5 en el 3.º curso) o incluso se le da la vuelta (5 puntos inferior en la modalidad semipresencial).

4.2. Satisfacción del alumnado

La principal herramienta para valorar la satisfacción del alumnado y poder contrastarla con la de los grupos de docencia presencial son las encuestas institucionales de la UB sobre la acción docente del profesorado y sobre las asignaturas. Para realizar una valoración con una perspectiva global, solamente se tienen en cuenta los resultados de la pregunta inicial de la encuesta sobre las asignaturas: «¿Estás satisfecho con la asignatura?». No obstante, también se han utilizado datos obtenidos a través de otros mecanismos de recogida de información cualitativa.

Como en el caso del rendimiento académico, se toman como referencia los años 2011-2012, 2014-2015 y 2017-2018, y se excluye el turno de tarde a partir del curso 2014-2015, las asignaturas optativas, las prácticas y el trabajo final de grado.

La figura muestra la evolución de la satisfacción de los alumnos de los grupos semipresenciales en tres momentos: 2011-2012 (únicamente con asignaturas de 1.º curso) y los otros dos años que se cogen como referencia (2014-2015 y 2017-2018). En esta figura se puede ver cómo en el curso 2011-2012 la satisfacción es muy alta para las asignaturas de 1.º; luego, a medida que avanzan los cursos, la satisfacción decrece. Este hecho puede estar relacionado con la incorporación de alumnos/as de un perfil diferente, debido a la apertura de los grupos a alumnado repetidor de la modalidad presencial (también, quizás, de profesores menos motivados o menos convencidos).

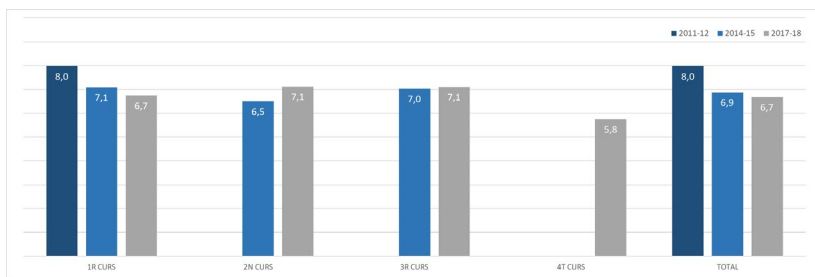


Figura 9. Comparativa por cursos y años de la satisfacción del alumnado.
Nota: Escala de valoración numérica de 0 a 10.

Si analizamos las figuras 10, 11 y 12, que recogen los datos de satisfacción de los alumnos de las dos modalidades de docencia, podemos apreciar la evolución de la satisfacción del alumnado de los grupos semipresenciales.

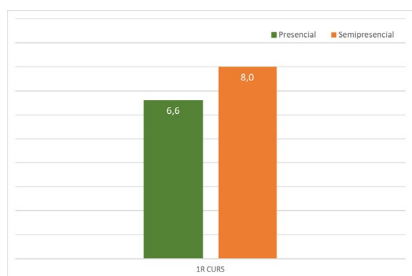


Figura 10. Comparativa por modalidades de la satisfacción del alumnado 2011-2012 (solo el 1.º curso implantado).

Nota: Escala de valoración numérica de 0 a 10.

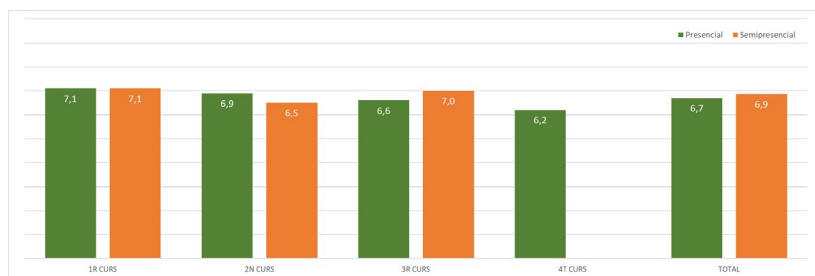


Figura 11. Comparativa por modalidades y cursos de la satisfacción del alumnado 2014-2015.

Nota: Escala de valoración numérica de 0 a 10.

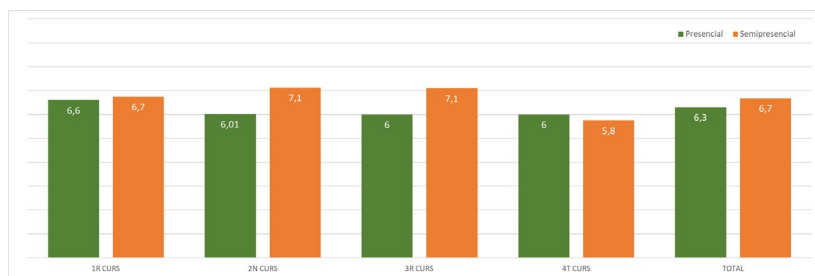


Figura 12. Comparativa por modalidades y cursos de la satisfacción del alumnado 2017-2018.

Nota: Escala de valoración numérica de 0 a 10.

Lo primero que destaca es la alta satisfacción de los alumnos de 1.º curso del año 2011-2012 que muestra la figura 10, la cual, como ya se ha visto antes en relación con la figura 9, después se normaliza. Un posible motivo sería que este primer grupo de alumnos estaba esperando la opción semipresencial desde hacía tiempo, por lo que la motivación y la ilusión con que afrontaron los estudios era realmente «palpable». Las figuras 11 y 12 reflejan una tendencia al alza, ya que, mientras que en el año 2014-2015 los resultados son muy similares, en 2017-2018 la satisfacción de los alumnos de la modalidad semipresencial es más alta, sobre todo en el 2.º y el 3.º curso, con la única excepción del 4.º curso. La ausencia de datos para el 4.º curso de 2014-2015 se explica por el hecho de que la mayor parte del alumnado del grupo semipresencial seguía un itinerario lento y, por tanto, ese año se matricularon pocos estudiantes en el último curso.

A la hora de interpretar esta subida, conviene tener en cuenta diversos elementos. Por un lado, si partimos de la base de que parece existir una relación directa entre resultados de rendimiento y de satisfacción y el perfil del alumnado, tal como exponen diversos autores (Argudo Plans *et al.*, 2012; Simón, Benedí y Blanché, 2013; Kaleta, Skibb y Joosten, 2007; So y Brush, 2008), es importante considerar que los grupos semipresenciales que han respondido a las encuestas de satisfacción analizadas ya incluyen alumnos repetidores de asignaturas cursadas en el formato presencial, a pesar de que la proporción sea baja con relación a los otros, especialmente en el 1.º curso. Otra variable que hay que tener en cuenta en este sentido es que, a partir del 3.º curso, una parte de los alumnos del grado se matriculan en algunas asignaturas en el formato presencial y otros lo hacen en el formato semipresencial, por motivos diversos, a menudo relacionados con la inserción laboral o con las prácticas no curriculares en su ámbito de estudios. Por todo ello, se ha de tener presente que los resultados, si bien insinúan una mayor satisfacción por parte de los grupos semipresenciales desde una perspectiva global, no pertenecen a grupos «puros», sino que incluyen otros perfiles, por lo cual no es posible extraer conclusiones definitivas.

Es importante tener en cuenta algunas variables que pueden motivar la existencia de sesgos en todos los resultados que se han mostrado hasta ahora:

- Profesorado: Cuando los diferentes grupos –el presencial y el semipresencial– de una asignatura tienen profesores diferentes, las va-

loraciones sobre la satisfacción no son fácilmente comparables, ya que se valora la labor docente del profesor y habitualmente se da una correspondencia entre la satisfacción con el profesor y la satisfacción con la asignatura, aunque sean aspectos diferentes.

- Perfil del alumnado: El estudiante maduro, de mayor edad, con experiencia laboral y con estudios superiores iniciados o finalizados valora su satisfacción de forma muy diferente a como lo hacen los estudiantes de 18 años. La gran mayoría de estos últimos no poseen ninguna experiencia, no pueden relacionar lo que van descubriendo con la vida laboral y con las situaciones vividas y tampoco pueden compararlo con experiencias de formación superior previas. Un perfil más maduro y de mayor edad proporciona una valoración más reflexiva y fundamentada, que puede ser mejor o peor que una valoración más instintiva y emocional, pero, en todo caso, es diferente.
- Resultados de rendimiento: al trabajar con una evaluación continua, cuando el estudiante rellena las encuestas de satisfacción ya dispone de una cierta orientación de cómo le ha ido el curso y de qué resultados obtendrá. Este factor de percepción genera una actitud y una predisposición que influyen en su valoración, pues, si no percibe que tendrá buenos resultados, no se siente satisfecho. Así, se puede relacionar la mayor satisfacción de los alumnos semipresenciales con su mejor rendimiento académico, es decir, cuanto mejor sea su percepción de las calificaciones, mayor grado de satisfacción mostrará. De hecho, en el análisis presentado en el CIDUI con los primeros datos disponibles del curso 2011-2012 (Argudo Plans *et al.*, 2012), la comparación de resultados de satisfacción de los diferentes grupos de una asignatura con el mismo profesor para grupos presenciales y semipresenciales evidenciaba, de forma muy clara, una mayor satisfacción del alumnado del grupo semipresencial (aparte de que este participaba más en las encuestas). Esto podría reforzar la hipótesis ya comentada sobre la relación existente entre los resultados de rendimiento y satisfacción y el perfil del estudiante, ya que el primer grupo estaba compuesto exclusivamente por alumnado que cumplía el perfil previsto.

Otras fuentes de recogida de datos de satisfacción del alumnado son las tutorías (que pueden tener lugar en el contexto del plan de acción tutorial) y la propia percepción del profesorado en el aula o en su interacción en tutorías académicas y de seguimiento con los alumnos, expresada en

reuniones de profesorado. También son importantes las sesiones específicas de información e intercambio entre alumnos de grupos semipresenciales y de grupos presenciales, como la que se organizó en el centro el 11 de febrero de 2015. En dicha sesión, el alumnado que estaba cursando asignaturas en formato semipresencial valoró de forma especialmente positiva y útil las herramientas y algunos aspectos del modelo definido y la planificación diseñada: la guía de trabajo de cada unidad con el cronograma orientativo final, los cuestionarios y herramientas de autoevaluación, los calendarios y las tutorías de seguimiento, planeadas estas de modo que permitían tomar conciencia del propio ritmo, de los problemas y vacíos que se tendrán de trabajar y ajustar.

A finales del curso 2014-2015, tras unos primeros años de experiencia, y considerando que el modelo ya estaba bastante asentado, se decidió recoger la opinión del alumnado sobre las herramientas utilizadas por el profesorado que consideraran especialmente útiles y destacables como buenas prácticas en su aprendizaje. Esto se realizó a través de un correo personalizado que planteaba de manera muy abierta el interés por recoger herramientas, materiales, etc., que les hubieran ido bien para hacer el seguimiento de las asignaturas. En cuanto a los recursos de apoyo, valoraron de forma positiva la variedad de herramientas que utilizaba el profesorado y destacaban algunas como muy útiles e interesantes para el aprendizaje y la comunicación, como los foros y los glosarios, entre otros. También valoraron muy positivamente las herramientas para el seguimiento y la autoevaluación, como los cuestionarios o *checklists*,²⁰ y calificaron de «imprescindible» la guía de trabajo de unidad temática con el cronograma final orientativo. E hicieron algunas recomendaciones, muchas de ellas relacionadas con la mejora de la usabilidad del campus virtual: que los materiales se abrieran en pestañas nuevas para que no se perdiera la página de contexto de la asignatura; que se mantuviera una estructura similar y homogénea en cada uno de los temas de la asignatura a fin de ayudar a identificar el contenido y a hallar rápidamente lo que buscaban, identificando claramente lecturas y actividades, o que se dividieran los temas en subtemas cuando

20. Las herramientas de seguimiento de la compleción de versiones actuales de Moodle también facilitan este autoseguimiento automático de lo que se va haciendo, si bien tal vez no logran que sean tan conscientes como cuando tienen que pensar, comprobar y marcar en una lista lo que han hecho y lo que no.

eran extensos de cara a facilitar la navegación y la comprobación de las actualizaciones.²¹ Algunas de las propuestas que hicieron los alumnos eran cuestiones que ya estaba previsto aplicar, como responder a los mensajes en un tiempo máximo de 48 horas, dar la retroalimentación necesaria o participar de forma activa e incentivar la comunicación y las aportaciones en los foros.

4.3. Percepción del profesorado

Aunque el profesorado es, como ya hemos comentado, un agente imprescindible para el éxito de un proyecto de estas características, disponemos de pocas evidencias sobre su percepción, ya que la institución, a pesar de tener implantado el sistema de recogida de opinión del alumnado, no realiza encuestas periódicas al profesorado, las cuales deberían complementar la información procedente del alumnado. Para obtener esta información, se han consultado, por un lado, las actas de los consejos de estudios en los que se ha debatido el proceso de implantación de la modalidad semipresencial y se han analizado las respuestas a una encuesta específica realizada por el jefe de estudios para conocer la opinión del profesorado.

Las opiniones del profesorado recogidas a través de los debates de los consejos de estudios que se llevan a cabo periódicamente se mantienen en la línea de algunas de las afirmaciones que se han evidenciado en apartados anteriores. El profesorado constata, por ejemplo, la distorsión que supone incorporar en grupos semipresenciales a alumnos que repiten asignaturas y que no se adaptan a la dinámica establecida en esta modalidad. En el Consejo del 26 de noviembre de 2014, por ejemplo, a la hora de analizar los resultados de rendimiento, una de las explicaciones que se aducen para explicar el descenso en el grupo semipresencial es que «los alumnos de presencial que repiten asignatura se matriculan en semipresencial y no entienden lo que conlleva esta modalidad en cuanto a trabajo personal». Una opinión compartida por alumnos y profesores del Consejo de Estudios, que «coinciden en la poca comprensión por parte del alumnado sobre el funcionamiento de la modalidad

21. En este sentido, Moodle ofrece opciones como Mostrar una página por tema, mostrar actividad reciente o novedades en el blog lateral, que pueden ayudar.

semipresencial». Esta incompreensión supone poca implicación y escaso compromiso, una actitud que los lleva a no realizar las actividades de aprendizaje que se proponen y a que, indirectamente, distorsionen las sesiones presenciales que el profesorado ha diseñado, por ejemplo, al no tener en cuenta estas actividades o la lectura de los materiales docentes o de la bibliografía que está disponible en el campus.

Para completar y contrastar estas opiniones, desde los estudios se llevó a cabo en 2015 una breve encuesta al profesorado que impartía por primera vez asignaturas en modalidad semipresencial. La encuesta, con seis preguntas abiertas, fue respondida por el 75 % del profesorado implicado (seis de las ocho personas implicadas) y tenía como objetivo recoger información en torno a los siguientes aspectos: satisfacción sobre la experiencia, estrategias aplicadas que han resultado una buena práctica, detección de carencias en cuanto a los recursos y, finalmente, puntos fuertes y débiles de la modalidad. De las respuestas obtenidas se pueden extraer algunas conclusiones, que, en general, reafirman la percepción recibida por otras vías. Por un lado, el profesorado se muestra satisfecho con la modalidad, aunque reconoce que la actitud del alumnado es fundamental para obtener unos buenos resultados y es importante el cambio de actitud y de hábitos, también entre el profesorado. Por otra parte, se destaca la necesidad de crear un ritmo de trabajo constante, con actividades semanales que permitan que el alumno se mantenga conectado a la asignatura; aunque el seguimiento es desigual y se afirma que el alumnado que trabaja es el que mejor sigue esta dinámica. Un profesor afirma que «el alumno que tiene interés y ganas se lee el material, prepara los cuestionarios, hace los ejercicios preparatorios..., y la clase es mucho más provechosa», y también que «los alumnos –al menos los que no son de verdad de semi, como era el caso de las asignaturas optativas de este curso, como la mía– no tienen conciencia de lo que significa una asignatura semipresencial, y van a clase a escuchar sin haberse preparado nada. En mi asignatura era mucho mejor el resultado de las dos alumnas de semi que los del resto».²²

22. Cuando este profesor habla de alumnos «semi» y los diferencia de los demás en una asignatura impartida en modalidad semipresencial se refiere al perfil de alumno propio del grupo semipresencial «puro» y está estableciendo una diferencia clara con respecto a alumnos que no lo son y que cursan esa asignatura en este formato porque no se ofrece de forma presencial (como es el caso de optativas de 3.º y 4.º curso, ya mencionado en capítulos anteriores).

5. REFLEXIONES FINALES

En los capítulos previos hemos presentado cuáles son las principales cuestiones que se han de valorar a la hora de definir el modelo conceptual de semipresencialidad que se quiere implantar, y hemos comentado qué decisiones se deben tomar y cuáles se tomaron en el Grado en Información y Documentación de la UB (capítulo 2). Además, hemos concretado este modelo entrando en un nivel más específico, describiendo las principales herramientas y recursos desarrollados para poder llevar a cabo la docencia en esta modalidad de acuerdo con el modelo diseñado y con objetivos de calidad (capítulo 3). En esta última parte queremos reflexionar en torno a estas cuestiones iniciales para complementar la evaluación de resultados presentada en el último capítulo (capítulo 4).

En primer lugar, valoramos como acertadas las decisiones tomadas en torno al **porcentaje, la distribución y el agrupamiento de las sesiones presenciales**. El número de sesiones, establecido en un día de la semana con periodicidad quincenal, se ha demostrado suficiente y acertado, teniendo en cuenta que en casos excepcionales se ha añadido alguna sesión el miércoles para compensar la coincidencia de días festivos que pudieran reducir la presencialidad. El replanteamiento de las asignaturas, los cambios metodológicos y el diseño de actividades de aprendizaje se han ido ajustando para lograr una buena distribución de las horas de dedicación totales. El agrupamiento por asignaturas de acuerdo con los itinerarios parciales también ha funcionado bien y se ha mantenido en el tiempo, lo cual ha confirmado la previsión de un perfil de alumno maduro, con obligaciones laborales y quizás familiares que opta mayoritariamente por itinerarios más lentos.²³

En cuanto al **tamaño máximo de los grupos**, establecido en 30 alumnos, se considera acertado con relación al volumen de trabajo que para el profesorado supone la interacción en línea constante con el grupo

23. Según datos recogidos por el PAT de nuevo acceso del grupo semipresencial: curso 2011-2012, itinerario parcial, un 64,29 %; curso 2014-2015, itinerario parcial, un 81,82 %; curso 2017-2018, itinerario parcial, un 78,6 %. En los tres cursos de referencia, trabajaban a tiempo completo entre el 80 % y el 85 % de los matriculados de nuevo acceso.

clase, la atención y el seguimiento personalizados. A lo largo de los años, sin embargo, esta limitación se ha revelado innecesaria, dado que solo el año 2011-2012 se alcanzó este número máximo de alumnos de nuevo acceso.

También se valora como un acierto la **normalización institucional** establecida para la documentación y los materiales desarrollados, acompañados de la creación de herramientas y recursos apropiados. Se siguen utilizando las plantillas y las indicaciones para elaborar material docente, actualizadas y simplificadas, algunas de ellas, en los últimos años. La valoración del alumnado en cuanto a este diseño y a los materiales normalizados y obligatorios elaborados pone de manifiesto que les han resultado útiles a la hora de trabajar por su cuenta en el campus virtual, así como para planificar y gestionar adecuadamente el ajuste entre el trabajo y el tiempo disponible. Con todo, algunos comentarios de estudiantes plantean la conveniencia de realizar un análisis más detallado de los materiales que se cuelgan y ofrecer al profesorado formación para la creación de materiales especialmente interesantes para este perfil de alumnado, como vídeos y otros recursos docentes de tipo interactivos.

En cuanto al **perfil del alumnado**, como ya se ha mencionado, los primeros análisis y resultados publicados (Argudo Plans *et al.*, 2012) muestran que inicialmente se correspondía con lo que se había previsto. Sin embargo, pasados dos o tres años, al reducirse el volumen de la matriculación, y con la voluntad de facilitar a los alumnos repetidores el seguimiento de asignaturas sin solapamientos de horarios, se abrieron los grupos y este perfil se empezó a desdibujar. Este hecho no se previó en el diseño y ha supuesto, por un lado, cierta distorsión en el normal funcionamiento de las asignaturas, sobre todo en lo relativo a actividades de aprendizaje no puntuables que se hacen en línea, y, por otro, un inconveniente asociado a los mecanismos e indicadores establecidos para la evaluación de la docencia semipresencial.

De acuerdo con lo expuesto en el capítulo anterior, una valoración cualitativa basada en la percepción, análisis y opinión del profesorado y expresada en diversas reuniones parece confirmar las relaciones entre el perfil de alumno semipresencial y los mejores resultados de rendimiento académico y de satisfacción del alumnado, tal como apuntaban

los primeros análisis y la bibliografía revisada. Sin embargo, la mezcla de perfiles en los grupos semipresenciales, con alumnos repetidores de la modalidad presencial o alumnos que se pasan a la semipresencial por cuestiones laborales no ha hecho posible recoger suficientes evidencias cuantitativas y objetivas estrictamente desagregadas, las cuales habrían permitido elaborar conclusiones más argumentadas en este sentido.

Así, valorar los resultados de esta modalidad de docencia en comparación con la presencial únicamente a partir de la diferencia del perfil del alumnado tampoco se puede considerar una evaluación real de la docencia semipresencial en sí misma, dado que, si varía el perfil, los resultados relacionados con el rendimiento académico, la satisfacción de alumnado y la percepción del profesorado también son diferentes, cualquiera que sea la modalidad elegida.

En conclusión, consideramos que en el diseño de un modelo de docencia semipresencial es imprescindible definir un modelo claro y con límites precisos, así como planificar, diseñar y desarrollar metodologías, herramientas y recursos que respondan a un perfil de estudiante previsto sobre la base de datos disponibles. Finalmente, pero no menos importante, se deberá prever qué se querrá y se necesitará evaluar realmente en función de los objetivos de la implementación y de los destinatarios, a fin de garantizar la disponibilidad de los datos, las herramientas y las condiciones que permitirán llevar a cabo esta evaluación en un futuro.

En el caso del Grado en Información y Documentación, con los datos disponibles y habiendo sido, además, protagonistas de la experiencia, valoramos muy positivamente el trabajo realizado y los resultados obtenidos, si bien consideramos que se ha de revisar y reformular el diseño de la evaluación para que permita obtener información objetiva y útil para la mejora continua.

BIBLIOGRAFÍA

- Argudo Plans, S., Sulé, A., Franganillo, J., Mañà, T. y Rubió, A. (2012). Introducción de la semipresencialidad en el Grado en Información y Documentación: evolucionando con la sociedad. En: *Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*. <<http://hdl.handle.net/2445/45083>>
- Barcelona, R. J. (2009). Pressing the online learning advantage: commitment, content, and community. *Journal of Continuing Higher Education*, 57 (3), 193-197. <<https://doi.org/10.1080/07377360903262218>>
- Bartolomé Pina, A. (2004). *Blended learning*. Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20. <<https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61237>>
- Boncompte, M., Castañer, A., Marín Solano, J., Navas, J. y Núñez, M. (2013). Els grups GEI com experiència docent orientada a estudiants repetidors: el cas de Matemàtiques I en Economia. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 5, 110-118. <<http://hdl.handle.net/2445/41812>>
- Bonk Curtis, J. y Graham, Charles R. (eds.) (2006). *The handbook of blended learning: global perspectives, local designs*. San Francisco: Pfeiffer.
- Capllonch Bujosa, M. y Castejón Oliva, F. J. (2007). La adquisición de competencias genéricas a través de una comunidad virtual de práctica y aprendizaje. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 8 (3), 168-187. <https://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_03/n8_03_capllonch_castejon.pdf>
- Casamayor, G. (coord.) (2008). *La formación on-line: una mirada integral sobre el e-learning, b-learning*. Barcelona: Graó.
- Cebrián de la Serna, M. (2003). Dimensiones pedagógicas del uso de tecnologías de la comunicación e información en la enseñanza universitaria. En: Cebrián de la Serna, M. (coord.). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria* (pp. 37-46). Madrid: Narcea.
- Codina, N., Valenzuela, R., Pestana, J. V. y Gonzalez-Conde, J. (2018). Relations between student procrastination and teaching styles: autonomy-supportive and controlling. *Frontiers in Psychology*, 9, 809. <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00809>>
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2006). Análisis y resolución de casos-problemas mediante el aprendizaje colaborativo. *RUSC. Revista de Universi-*

- dad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (2), 29-41. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78030210>>
- Díez Gutiérrez, E. J. (2012). Modelos socioconstructivistas y colaborativos en el uso de las TIC en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 358, 175-196. <<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c84b3cb4-6fd8-4827-aa55-d31577119404/re35809.pdf>>
- Evia, A. y Pech, S. J. (2007). Modelo contextual de competencias para la formación del docente-tutor en línea. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 8 (2), 86-99. <https://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_evia_pech.pdf>
- Expósito Gómez, E. y Turull Rubinat, M. (eds.) (2014). *Experiencias de docencia semipresencial en el título de Derecho: planteamientos, casos docentes, rendimiento académico, valoraciones y propuestas de futuro*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- González Martín, M. R. y Génova Fuster, G. (2008). Innovación docente a la luz de Bolonia: trabajo en equipo y revisiones cruzados para convertir al alumno en protagonista de su proceso de aprendizaje. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 9 (1), 126-141.
- Graham, C.R. (2012). Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. En: Bonk, C. J. y Graham, C. R. (eds.). *The handbook of blended learning: global perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco: Pfeiffer.
- Kaleta, R., Skibba, K. y Joosten, T. (2007). Discovering, designing, and delivering hybrid courses. En: Piccionao, A. C. y Dzuiban, C. D. (eds.). *Blended learning: research perspectives* (pp. 111-143). Needham, MA: The Sloan Consortium.
- Ladyshefsky, R. y Taplin, R. (2013). Factors influencing mode of study preferences in post-graduate business students. *The International Journal of Management Education*, 11 (1), 34-43. <<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2012.12.001>>
- Lim, D. H., Morris, M. L. y Kupritz, V. W. (2007). Online vs. blended learning: differences in instructional outcomes and learner satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11 (2), 27-42. <<https://eric.ed.gov/?id=EJ842695>>
- Llorente Cejudo, M. (2009). *La formación semipresencial a través de redes telemáticas (blended learning)*. Barcelona: Davinci Continental.
- Peñalosa Castro, E.; García Hernández, C.; Martínez Romero, R. y Rojas Bravo, G. (2010). Modelo estratégico de comunicación educativa

- para entornos mixtos de aprendizaje: estudio piloto. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 37, 43-55. <<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/22630>>
- Reay, J. (2001). Blended learning: a fusion for the future. *Knowledge Management Review*, 4 (3), 1-6.
- Simón Pallissé, J.; Benedí, C. y Blanché i Vergés, C. (2013). *La semipresencialidad como respuesta a los nuevos retos de la universidad: la visión de las universidades de la Xarxa Vives*. Barcelona: Octaedro/ICE.
- Schwartz, M. [2013?]. *Online learning*. (Prepared by Michelle Schwartz, Research Associate, for the Learning & Teaching Office). <<https://www.ryerson.ca/content/dam/learning-teaching/teaching-resources/teach-a-course/introduction-online-learning.pdf>>
- So, H.-J. y Brush, T. A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: relationships and critical factors. *Computers & Education*, 51 (1), 318-336. <<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.05.009>>
- Young, J. R. (2002). «Hybrid» teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction. *Chronicle of Higher Education*, 48 (28), A33-A34.
- Wallace, L. y Young, J. (2010). Implementing blended learning: policy implications for universities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 13 (4), 1-12. <https://www.researchgate.net/publication/267373307_Implementing_Blended_Learning_Policy_Implications_for_Universities>
- Ward, J. y LaBranche, G. A. (2003). Blended learning: the convergence of e-learning and meetings. *Franchising World*, 35 (4), 22-23.

ANEXO I.

PLANTILLA DE GUÍA DE TRABAJO DEL CURSO 2018-2019



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Facultat de Biblioteconomia i Documentació
<http://www.ub.edu/biblio>

Grau d'Informació i Documentació
Curs 2018-2019

GUIA DE TREBALL

Assignatura: [nom assignatura]

Tema: [número i títol del tema]

Professorat: [nom del professor/a]

Objectius / resultats d'aprenentatge

- [llista dels objectius del tema, el que l'alumne ha de saber i saber fer un cop hagi treballat tot el tema]
-

Continguts

1. [títol del tema]
 - 1.1 [desplegament de tots els punts específics fins el nivell de què es disposi]
 - 1.1.1

Material, activitats i instruments de treball

- Fòrum de dubtes de la unitat 1
- Material de lectura i anàlisi
 - [llista de material que l'alumne ha de llegir i/o examinar, articles, material creat pel professor, exemples... Llegiu les instruccions de creació de material del professor i les pautes sobre material docent]
 -
- Activitats



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es>

1



- o [llista de totes les activitats previstes per ajudar-lo a assentar els continguts i reflexionar a partir del material: pràctiques, participació en fòrums, activitats d'autoavaluació, tasques per lliurar... Cal indicar les activitats que són obligatòries de lliurar i que es tenen en compte en l'avaluació i la nota final]

o

Sessions presencials relacionades

Hi haurà [x] sessions presencials:

- [llista de sessions presencials que s'hi dedicaran, amb breu descripció del que es farà a cadascuna]

Cronograma orientatiu de treball

Accions	Temps
[llista de lectures i activitats en l'ordre en què s'haurien de fer, incloses les sessions presencials]	[setmana o període en què s'haurien de fer]

[afegiu tantes files com necessiteu]



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es>

2

ANEXO II. PLANTILLA DE ACTIVIDAD DEL CURSO 2012-2013



Universitat de Barcelona

Facultat de Biblioteconomia i Documentació
<http://www.ub.edu/biblio>
Grau d'Informació i Documentació
Curs 2012-2013

ACTIVITAT [NUMERACIÓ]. [TÍTOL DE L'ACTIVITAT]

Assignatura: [nom de l'assignatura]

Tema/s: [número i títol del tema o temes amb què es relaciona]

Professorat: [nom del professor/a]

Presentació i objectius

[explicació dels objectius, del que caldria treballar i aconseguir amb la pràctica o activitat]

Enunciat

[descripció del contingut i la metodologia, el que cal fer]

Recursos docents

[descripció dels recursos i materials que cal utilitzar per fer l'activitat, què cal haver llegit o fet abans, etc., com també indicació del sistema establert per resoldre els dubtes (fòrum, mail, tutoria, etc.)]

Criteris d'avaluació

[explicació de les condicions generals relacionades amb la realització: individual o de grup, si és avaluable o no; percentatge de nota en la nota final, obligatorietat o no de fer-la i les conseqüències de no presentar-la o no aprovar-la i llista de criteris que es tindran en compte i es valoraran en la puntuació]



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es>

1

Forma de lliurament

[descripció del que han d'obtenir o de lliurar finalment, fitxers, tasca en línia, notes personals per a un debat presencial, una aportació al fòrum, etc., quants fitxers, de quin tipus o formats, com ho han de fer i quan]

Retroacció

[descripció de la forma de correcció que hi haurà: si es farà un comentari a classe, a través del fòrum, si es penjarà solució escrita o no, si no hi ha cap correcció, correcció entre iguals, etc.]

Dates clau

[dates clau relacionades que hi pugui haver, com a mínim, data màxima de lliurament i data de màxima de publicació de qualificacions, es poden afegir altres coses com per exemple la data de correcció si es fa col·lectiva en sessió presencial...]



NORMAS PARA LOS COLABORADORES

http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/normas_pres.pdf

EXTENSIÓN

Las propuestas de cada cuaderno no podrán exceder **la extensión de 50 páginas (en Word)** salvo excepciones, unos 105.000 caracteres; espacios, referencias, cuadros, gráficas y notas, inclusive.

PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

Los textos han de incluir, en formato electrónico, un **resumen** de unas diez líneas y tres palabras clave, no incluidas en el título. Igualmente han de contener el **título**, un **abstract** y tres **keywords** en inglés.

Respecto a la **manera de citar y a las referencias bibliográficas**, se han de remitir a las utilizadas en este cuaderno.

EVALUACIÓN

La aceptación de originales se rige por el **sistema de evaluación externa por pares**.

Los originales son leídos, en primer lugar, por el **Consejo de Redacción**, que valora la adecuación del texto a las líneas y objetivos de los cuadernos y si cumple los requisitos formales y el contenido científico exigido.

Los originales se someten, en segundo lugar, a la **evaluación de dos expertos** del ámbito disciplinar correspondiente, especialistas en la temática del original. Los autores reciben los comentarios y sugerencias de los evaluadores y la valoración final con las correcciones y cambios oportunos que se han de aplicar antes de ser aceptada su publicación.

Si los cambios exigidos son significativos o afectan a buena parte del texto, el nuevo original se somete a evaluación de dos expertos externos y de un miembro del Consejo de Redacción. El proceso se lleva a cabo como «doble ciego».

Revisores

http://www.ub.edu/ice/llobres/eduuni/Revisores_Octaedro.pdf

**DOCENCIA SEMIPRESENCIAL:
REFLEXIONES PARA SU
IMPLEMENTACIÓN A PARTIR DE
LA EXPERIENCIA EN EL GRADO EN
INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN**

SÍLVIA ARGUDO PLANS
MAITE COMALAT NAVARRA
ANDREU SULÉ DUESA