

## La gestión curricular en épocas de bimodalidad

### Curriculum management in times of bimodality

Nora Dari Galarza<sup>1,2</sup>, Susana Vinet Arzuaga<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), Argentina.

<sup>2</sup>E-mail: noradari@gmail.com

#### Resumen

La complejidad de definir lo curricular parte desde la propia polisemia del término. Diversos abordajes lo ubican solo en el espacio de organización temporal de contenidos a enseñar sin mirar más allá de esto. Poder clarificar en su diseño y gestión cuestiones centrales como las vinculadas con el poder o la oportunidad de aprendizaje es una tarea sin pocos desafíos. Pensarlo desde la dimensión de distribución equitativa de conocimientos en los entornos tradicionales de formación ya resultaba en sí mismo complicado, pero pensar en esta justa distribución en los entornos formativos globalizados y mediados tecnológicamente trae nuevas y difíciles tareas a afrontar. A estas cuestiones se le suma la tensión, ya casi histórica, que se genera entre la formación en entornos presenciales y virtuales, desde la perspectiva de la calidad y de la gestión. Estos aparecen como espacios cuasiantagónicos, frente a los que la bimodalidad se presenta como una opción híbrida, como potencialidad y necesidad, pero también como una gran incógnita. En el trabajo que aquí presentaremos tomamos estas dimensiones para pensar los nuevos desafíos, y por qué no las ventajas que traen estos modelos bimodales para la Educación en general, la formación de los docentes y la educación superior en particular.

*Palabras clave:* Bimodalidad, curriculum, universidad, gestión.

#### Abstract

The complexity of defining the curricular starts from the term polysemy itself. Various approaches place it only in the space of temporary organization of contents to be taught without looking beyond this. Being able to clarify in its design and management central issues such as those related to power or the opportunity for learning is a task without few challenges. Thinking about it from the dimension of equitable distribution of knowledge in traditional training environments was already complicated in itself, but thinking about this fair distribution in globalized and technologically mediated training environments brings new and difficult tasks to face. To these issues is added the tension, almost historical, that is generated between training in face-to-face and virtual environments, from the perspective of quality and management. These appear as quasi-antagonistic spaces, in front of which bimodality is presented as a hybrid option, as potentiality and necessity, but also as a great unknown. In the work that we will present here we take these dimensions to think about the new challenges, and why not the advantages that these bimodal models bring to Education in general, teacher training and higher education in particular.

*Keywords:* Bimodality, curriculum, University, management.

Desde su aparición en el campo de la educación hasta la actualidad se han desarrollado en el mundo un importante número de investigaciones en torno al concepto blended learning. Al respecto, Salinas, Benito, Pérez y Gisbert (2018), afirman que el interés y la producción científica pueden demostrarse a partir de la cantidad de revisiones sistemáticas y meta-análisis de la investigación en blended learning. Prueba de ello, son los trabajos de Siemens et al. (2015), Güzer y Caner (2014), Tayebinik y Puteh (2012), Means, Toyama, Murphy, Bakia y Jones (2009), Graham et al. (2014) que ponen en evidencia la efectividad del blended learning como modalidad de enseñanza y además dan cuenta de la necesidad de estructurar una pedagogía blended (Salinas, Benito, Pérez y Gisbert, 2018). En el mismo sentido, las conclusiones

Recibido: 30/08/2019

Aceptado: 28/11/2019



del estudio realizado por Gil Toledo y Melo (2018) evidencian las bondades del modelo blended learning al afirmar, entre otras cosas, que genera armonía entre la flexibilidad y la participación fortaleciendo las competencias de los alumnos y propiciando así un cambio formativo y didáctico. Por su parte, Alemañy (2009) sostiene que “el modelo mixto es eficaz para el desarrollo y la adquisición de competencias básicas de aprendizaje que acrecientan la autonomía del estudiante”. (Islas Torres, 2014, p. 94) También, Cabero y Llorente (2009) demuestran que la modalidad resulta satisfactoria para los alumnos aumentando su rendimiento académico (Islas Torres, 2014). Además, el estudio llevado a cabo por Pina, García-Ruiz y Aguaded (2018) da cuenta que en los países con mayor presencia de tecnologías en los entornos educativos como en países en desarrollo el blended learning se presenta como una oportunidad para avanzar en mayor y mejor calidad en todas las capas poblacionales. Se trata de un reconocimiento tanto a la potencialidad del modelo como a la pertinencia del mismo para la enseñanza de determinadas materias y el desarrollo de competencias clave. También se señala que el modelo ha tenido un fuerte impacto en la enseñanza superior ya que las universidades lo consideran como una oportunidad para abrir nuevos espacios al saber.

Otra investigación que valora los efectos positivos de la implementación del blended learning es la de Osorio y Castiblanco (2019) quienes comprobaron que mejora el porcentaje de aprobación de los estudiantes como así también la retención del alumnado. En el mismo sentido, el trabajo realizado por Valverde-Berrocoso y Ballares Burgos (2017), da cuenta que el uso de Tecnologías de la Información y Educación en educación superior mejora el aprendizaje de los estudiantes universitarios. Se suma además, la investigación llevada a cabo por Duarte Hueros, Guzmán Franco y Yot Domínguez (2018) quienes a través de la revisión de manera sistemática de estudios desarrollados durante los últimos quince años llegan a la conclusión que existe una alta valoración del blended learning como modalidad de formación.

Ahora bien, cuando se vincula al blended learning con la educación superior y más específicamente, desde una perspectiva pedagógica, es claro el modo en que muchos estudios refieren a la necesidad de afrontar diversidad de retos que pueden ser agrupados, tal como lo hacen Salinas, Benito, Pérez y Gisbert (2018) en tres grandes grupos. El primero de ellos es la creación de un nuevo espacio de aprendizaje compuesto por la combinación de actividades presenciales con las propuestas en un campus virtual; a lo que se le suman aspectos relacionados con el nivel de competencia digital del profesorado y del alumnado que afectan la calidad de la experiencia de aprendizaje. El segundo reto, es el que está vinculado a la organización del tiempo puesto que la lógica que requiere la virtualidad no es la misma que se necesita en la presencialidad. Finalmente, el último reto se relaciona con el entorno de comunicación lo que demanda diferentes competencias comunicativas tanto en docentes como en estudiantes.

En cuanto al primer reto, el trabajo realizado por Borgobello, Sartori y Sanjurjo (2018) da cuenta de la dificultad que existe al momento de abordar la presencialidad y la virtualidad. En dicho trabajo se señala que en Argentina, especialmente en la ciudad de Rosario, la combinación del aula tradicional de clases con entornos virtuales es incipiente y en la mayoría de los casos depende de la voluntad individual o de pequeños colectivos de docentes. A partir de ese contexto se llevó a cabo un estudio en el que se analizaron diez narraciones de docentes universitarios jefes de trabajos prácticos pertenecientes a universidades públicas y privadas de la ciudad de Rosario que comenzaron a utilizar el entorno virtual (bajo plataforma Moodle) como complemento de las clases presenciales. El objetivo fue reflexionar conjuntamente con los docentes sobre las posibles buenas prácticas en enseñanza y aprendizaje de nivel universitario con relación al inicio del uso de dicha plataforma. Las conclusiones a las que arribaron es que todavía queda por trabajar en el entendimiento y afianzamiento de los espacios presencial y virtual y esto se puso en evidencia a través de las dificultades enunciadas por los docentes: manejo técnico de la plataforma virtual; la elección de la herramienta más adecuada acor-

de al tema trabajado; la caracterización negativa de los estudiantes habituales: de escasa participación, acrílicos y tendientes a “la ley de menor esfuerzo” y la problemática de la motivación por parte de los estudiantes para con las tareas académicas: que les guste la materia y trabajen , por ejemplo (Borgobello, Sartori y Sanjurjo, 2018).

Otro estudio que da cuenta del reto referido a la creación de un nuevo espacio de aprendizaje a partir de la implementación del modelo blended learning es el trabajo de investigación de enfoque cuantitativo y cualitativo llevado a cabo por Nuñez-Barriopedro, Moncluz y Ravina-Ripoll (2019) enmarcado en República Dominicana, concretamente en la Universidad Autónoma de Santo Domingo, se planteó como objetivo principal “analizar las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje de la universidad latinoamericana para la adopción de los nuevos planteamientos educativos” (Nuñez-Barriopedro, Moncluz y Ravina-Ripoll, 2019, p. 26). La metodología empleada para tal fin fueron: para el abordaje de tipo cuantitativo el método descriptivo-transversal, cuestionario de Escala de Likert y análisis estadístico de frecuencias, desviación, regresión, correlación y clúster K-media (SPSS 22.0). La muestra estuvo conformada por 50 docentes, 402 estudiantes y seis autoridades. Para el abordaje cualitativo se utilizó el método etnográfico, entrevistas semiestructuradas, análisis de fotografías, impresiones de investigadora. También se usó el método analítico descriptivo, interpretativo, categorización, matrices y conceptualización (Atlas ti 7.0). Se entrevistaron a 10 docentes, 38 estudiantes y dos funcionarios. Las principales conclusiones a las que se arribaron fueron:

[...] se vislumbra la necesidad de fomentar el factor social del aprendizaje y darle mayor protagonismo al estudiante. Los recursos empleados son tradicionales y analógicos. Los docentes acusan cambios en su práctica docente, pero poco en la inclusión de las TIC. Asimismo, los tres aspectos que más le cuesta cambiar a los docentes en su paso de la modalidad presencial a la B-learning son: dejarle el protagonismo al estudiante, cambiar de la clase transmisiva al aprendizaje colaborativo, y de la evaluación sumativa a la formativa. (Nuñez-Barriopedro, Moncluz y Ravina-Ripoll, 2019, p. 26)

Por su parte, la investigación llevada a cabo por Ruiz Díaz (2018) muestra cómo los tres retos se presentan de manera articulada en la escena educativa que se crea a partir de la implementación del modelo blended learning. La investigadora realiza un estudio de tipo cualitativo a partir de preguntarse qué estrategias didácticas utilizan los docentes para articular presencialidad con Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA). Los objetivos que guiaron la investigación fueron:

[...] conocer y categorizar las estrategias didácticas de enseñanza que llevan adelante los docentes, en el escenario presencial complementado por un EVEA; identificar y valorar la forma en que los docentes articulan los escenarios intervinientes; analizar si las estrategias didácticas llevadas a cabo propician un acto educativo flexible, y en qué sentido. (Ruiz Díaz, 2018, p.40)

Cabe aclarar que en esta investigación “no se habla de B-learning formal, sino de la integración de una plataforma educativa, con el objetivo de enriquecer las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y de favorecer la flexibilización del acto educativo” (Ruiz Díaz, 2018, p.48). Es en tal sentido, que para poder indagar las características de la práctica bimodal dicho estudio se llevó a cabo en el Instituto del Profesorado Sedes Sapientiae de la ciudad de Gualeguaychú, provincia de Entre Ríos y se utilizaron cuestionarios y entrevistas semiestructuradas a docentes que tenían activas aulas virtuales como complemento de la presencialidad. Los resultados a los que se arribaron fueron que la virtualidad se presenta como un complemento de la presencialidad; forma parte de una estrategia mediante la cual se flexibilizan el tiempo y

el espacio. El aula virtual se presenta como una huella de la presencialidad; un repositorio de información; un lugar donde se canalizan las producciones personales y grupales; donde se da la comunicación simple y se accede a los materiales. Una característica particular que se señala es que la virtualidad cobra mayor relevancia, fundamentalmente a nivel comunicacional, cuando los participantes no se ven todos los días en la presencialidad (Ruiz Díaz, 2018).

Por otra parte las competencias que se fortalecen al trabajar desde la bimodalidad son:

(...)la alfabetización digital, la posibilidad de acercar a los alumnos al trabajo virtual, enfocar a un alumno activo, promover el pensamiento crítico, la lectura y escritura, impulsar el trabajo colaborativo, estimular lo visual, fortalecer la autonomía y preparar para la formación continua a distancia. (Ruiz Díaz, 2018, p.46)

Además, se concluye que el escenario presencial se utiliza para la exposición, la teoría y la introducción a las actividades, mientras que en la virtualidad se produce una comunicación más profunda como consecuencia de la posibilidad de sumar un tiempo adicional; se suben contenidos/consignas, se realizan consultas y actividades; se recrean espacios para la entrega de trabajos (Ruiz Díaz, 2018).

Finalmente, en cuanto a la dinámica de articulación:

[...] algunas estrategias aprovechan la ampliación de la cuestión espacio temporal y continúan las actividades, otras adelantan recursos para posteriormente enriquecer la clase presencial, otras tienen dinámicas más fluidas entre ambos escenarios, empezando y terminando en cualquiera de ellos, de manera bastante natural. (Ruiz Díaz, 2018, p.49)

Así mismo, se constató que la forma de trabajo estándar de los profesores implica desarrollar temas de modo expositivo en la presencialidad e introducir actividades que luego se concretarán en la virtualidad. También se agrega que “En muchos casos la virtualidad es el lugar donde se inicia la acción, en relación a que se llevan a cabo las actividades propuestas en clase” (Ruiz Díaz, 2018, p.49). Esto último le permite al docente retomar en la presencialidad lo desarrollado en el EVEA favoreciendo el proceso de seguimiento y evaluación de los estudiantes.

Por otra parte, un estudio que resulta interesante de analizar es el de Costa, Celis, Castillo-Valenzuela y Espinoza (2019) ya que muestra cómo los retos pueden superarse de acuerdo al modo en que la visión y las acciones que se implementen en las instituciones condicionan los dispositivos de formación híbridos. Esta investigación es de tipo exploratoria, cualitativa-cuantitativa y estuvo orientada por la pregunta: ¿Cómo las instituciones de educación superior están implementando la modalidad blended learning o b-learning en pregrado? Cabe aclarar que los investigadores reemplazaron el concepto blended learning o b-learning por dispositivo de formación híbrido dado que consideraron que era representativo de una postura antropocéntrica que se ancla en la institución, docentes y estudiantes y no en el objeto técnico en sí (Costa, Celis, Castillo-Valenzuela y Espinoza, 2019).

El objetivo planteado fue “evaluar los impactos percibidos de los dispositivos híbridos en la movilidad e intercambio interinstitucional y los usos observados” (Costa, Celis, Castillo-Valenzuela y Espinoza, 2019, p.229).

La información, tanto la de tipo cuantitativa como la cualitativa, fue recopilada mediante los instrumentos de recolección de datos aplicados por el proyecto de investigación europeo Hy-Sup adaptados para su validación en el contexto chileno. En tal sentido, se llevaron a cabo nueve entrevistas semiestructuradas a directores de las unidades relacionadas con la virtualización de las formaciones y asesores técnico-pedagógicos de tres universidades chi-

lenas procedentes de distintas regiones cuyas ofertas formativas para estudiantes de pregrado cuenta con asignaturas 100% online y b-learning a partir del año académico 2019.

Las conclusiones a las que arribaron fueron que en solo una de las universidades los dispositivos de formación híbridos constituyen una práctica arraigada. Esto impacta positivamente en la asignación de recursos materiales como humanos y a su vez en el fomento de la reflexión pedagógica y generación de estudios que analicen el impacto del desarrollo de dispositivos híbridos de formación en los aprendizajes de los estudiantes. En las otras dos universidades esto no es así dado que no existe una visión institucional clara ni compartida por todos los actores; sí se facilita la apropiación de tecnología del aula virtual por parte de estudiantes y docentes, pero no se observan acciones que acompañen pedagógicamente a los últimos. Por consiguiente el aula virtual se utiliza mayoritariamente como repositorio de documentos textuales. Finalmente, en general, se evidencia falta de reflexión respecto de los aportes pedagógicos de este tipo de formación por parte de los responsables institucionales; por consiguiente la inclusión de dispositivos híbridos de formación se debe a las demandas propias de la cultura tecnológica o a la necesidad de acreditación, pero no como consecuencia del reconocimiento de valor intrínseco de tales dispositivos (Costa, Celis, Castillo-Valenzuela y Espinoza, 2019).

Finalmente, la investigación realizada por Duarte Hueros, Guzmán Franco y Yot Domínguez (2018) presenta algunas alternativas de superación de los retos señalados mencionando entre otras conclusiones la necesidad de la creación de un diseño instruccional global que combina las actividades de aprendizaje en línea y presenciales. En dicho estudio, los investigadores, se proponen revisar de manera sistemática los estudios de investigación de los últimos quince años cuyos resultados se dieron a conocer en revistas científicas de impacto y que abordaron la aportación al desarrollo profesional docente del blended learning como modalidad de formación. Para tal fin utilizaron un instrumento de análisis categorial válido disponible en la comunidad científica. Las conclusiones a las que arribaron fueron organizadas en cinco grupos:

[...] la alta valoración de blended learning como modalidad formativa; su contribución al desarrollo profesional docente y repercusiones a nivel práctico; la necesidad de un diseño instruccional global; la importancia de la presencia social y la necesidad de que sean las instituciones educativas las que impulsen y faciliten la participación de los docentes. (Duarte Hueros, Guzmán Franco y Yot Domínguez, 2018, p. 169)

Así, entre las conclusiones más relevantes los autores resaltan que el modelo de formación puede aportar numerosas posibilidades al desarrollo profesional en todos los componentes de la dimensión social de las organizaciones: la comunicación, la participación, la colaboración, entre otros (Duarte Hueros, Guzmán Franco y Yot Domínguez, 2018). Específicamente, los investigadores detallan en primer lugar, la conclusión más ampliamente sustentada por los trabajos analizados es que el blended learning se reconoce como la modalidad de formación óptima para el desarrollo profesional docente. En segundo lugar, el modelo contribuye al desarrollo profesional docente incidiendo en la práctica de enseñanza a través de la mejora del conocimiento profesional y la eficacia de la enseñanza de los docentes que cursan con esta modalidad. Además, favorece la implementación de estrategias de enseñanza orientadas hacia el aprendizaje significativo; la incorporación de tecnología en las prácticas y el aumento de conocimientos, habilidades y autopercepción de sus competencias en los docentes participantes. En tercer lugar, se reconoce que el modelo requiere de un diseño instruccional global que combine coherentemente y con eficiencia las actividades de aprendizaje en línea y presenciales. En cuarto lugar, se observa que en este tipo de formación es vital la presencia

social, es decir, se requiere de la interacción como requisito para que la experiencia sea gratificante y provechosa. Por último, en quinto lugar, se muestra la necesidad de que las instituciones educativas faciliten la participación de los docentes en acciones formativas blended learning para el desarrollo profesional (Duarte Hueros, Guzmán Franco y Yot Domínguez, 2018).

## **CAMBIOS EN LA GESTION DEL CURRICULUM EN ESTE NUEVO INTERESPACIO**

Veníamos sosteniendo que está implementándose, y a grandes pasos, una nueva forma de repensar los espacios de formación mediada tecnológicamente. Pero esta mediación es a su vez mediadora de lo curricular que debe reorganizarse, reinventarse dentro de estas nuevas lógicas.

El curriculum es en sí mismo un concepto polisémico que debe enfrentar ahora reformulaciones sobre su propia configuración, dentro del mismo campo y organizado en diversas tensiones.

La posibilidad que habilita el blended de incorporar conocimientos diversos dentro de los espacios formativos, reconocerlos como válidos dentro de estructuras formales y apropiarse de ellos no es tan lineal ni sencilla como en las propuestas discursivas o comunicacionales. Gestionar el curriculum en la bimodalidad implica incorporar nuevas tensiones como ver la fase de la internacionalización del curriculum, de la relación de los sistemas con el mercado (sea laboral o académico) y el debate que se da en la región latinoamericana, fundamentalmente, sobre la educación superior como servicio y como bien público.

Entonces nos encontramos con que el curriculum en sí mismo es una arena de debates que, en el caso concreto de la educación virtual, se presenta como un espacio donde los contenidos y los saberes aparecen como recortados y no brindados en su “totalidad” (como al parecer sucedería en los espacios presenciales) con la implicancia de este recorte a nivel formación profesional. En este caso la bimodalidad, el blended, aparece como ampliador de espacios de desarrollo y de incorporación de nuevos saberes, muchas veces saberes más ligados a lo que el mercado o el mundo globalizado requieren. Pero este anclaje puede dejar fuera contenidos o saberes relacionados con las necesidades locales de las regiones y países donde las personas se forman y donde, muy probablemente, se inserten primariamente en labores profesionales.

Lo internacional en el curriculum, la casi obligatoriedad de internacionalizarlo en pos del discurso del desarrollo regional pone en tensión la necesidad de recuperar y sostener los propios marcos culturales. Las herramientas tecnológicas nos permiten acceder a recorridos de saberes no pensados hace una veintena de años atrás, por ejemplo, recorridos sobre museos virtuales que pueden permitir mostrar lógicas diferentes.

A esta tensión hay que sumarle lo propio del curriculum que no son los contenidos, miradas, posturas políticas institucionales, formas de resolución de cuestiones pedagógico-didácticas, etc. Estas cuestiones en clave de internacionalizar quedan subsumidas a las lógicas globales en primera instancia.

Como si todo esto no fuera suficiente, nos enfrentamos en estos tiempos a la presencia cada vez mayor de formas de acreditación (institucional y de saberes) con formato internacional, tanto en indicadores como en contenidos. El curriculum propio de los países y las instituciones, aparece entonces cada vez más desdibujado dentro de estos espectros, vinculado con cuestiones que se posicionan discursivamente como de mayor calidad.

Todas estas tensiones, no se dan solamente con la implementación de los espacios virtuales de formación y educación, sino también en los formatos más tradicionales de distribución de conocimiento.

Las posibilidades aquí aparecen de la mano de articular los formatos didáctico-pedagógicos con los sistemas tecnológicos, ya vigentes y los que vienen, ya que estos últimos se renuevan muy rápidamente, repensando las formas de acceder a los saberes, gracias a estas mediaciones, pero volcándose a su distribución y cocreación en clave formativa.

En palabras de Maggio (2018) *“Lo que queda es inventar: reinventarnos como docentes, pero también reinventar las organizaciones en las que trabajamos, las materias que damos y, mientras lo hacemos, inventar en cada clase. Suena complejo, y sin duda lo es, pero no solamente es necesario: también es urgente. No hacerlo conlleva el riesgo tanto de vaciar y hacer que pierdan sentido nuestras instituciones como, mucho peor, de crear condiciones para el fracaso y la expulsión de los estudiantes del sistema formal de educación superior, que es el único en el que, por el momento, podemos seguir aspirando a cierta igualdad de oportunidades”* (p. 28).

Estas posibilidades tendrán mayor injerencia a partir de las propias capacidades de las instituciones u organizaciones, pero también de sus culturas organizacionales y de la apertura a la renovación que porten.

Es más que necesaria, en este marco, la complementación entre lo presencial y lo virtual. La bimodalidad puede presentarse como un modelo de gestión académica y curricular, que combine los beneficios de recursos pedagógicos propios de la presencialidad con los de la virtualidad, y viceversa, en vistas de generar procesos de mejora y adecuación de la enseñanza, dentro de un marco que permita articular lo global con lo local.

## **CONVERGIENDO A LA BIMODALIDAD Y A LA GESTION DEL CURRICULUM**

Como veníamos diciendo pensar la bimodalidad, como respuesta a estas varias tensiones, es pensarla sobre la idea de garantizar las oportunidades de acceso y de aprendizaje de las personas, de las instituciones y de las sociedades que estas forman y por las cuales son formadas.

Pensar esto implica una serie acciones y revisiones que son posibles en estos momentos a partir de algunas ampliaciones de posibilidades. Por una parte la que habilitan los desarrollos tecnológicos, globales, regionales o nacionales. Terminología que a veces resulta desconocida, como realidad aumentada, apps de diferentes tenores y espacios de aplicación, nuevas formas de videoconferencias, y los más variados etcéteras, que ya son propias de algunos campos o jerarquías institucionales o de saberes, pero no tienen, por lo menos en clave formativa, una difusión mayor fuera de los propios ámbitos de distribución de conocimientos. Estas aplicaciones llevadas al campo de la formación permite una ampliación del marco de oportunidades para los estudiantes, ya sea en clave de modificar los modos de aprender, las formas de búsqueda de información, los modos de generar comunidades de aprendizajes virtuales sumadas a las presenciales, con características diferenciadas que les permitan mayor vinculación con los entornos sociales cotidianos ya mediatizados. Estas vinculaciones permitirían ampliar las capacidades y habilidades necesarias para el rol profesional, que aparece como un ítem central en los debates educativos de la actualidad, y que nos hablan de las formas de evaluación tanto de las personas como de los programas, como sostuvimos más arriba.

La evaluación, la acreditación de saberes, en formatos bimodales, debe necesariamente involucrarse en nuevos métodos, modos y metodologías que incluyan, por ejemplo, a lo audiovisual como estrategia de mediación, en y entre ambos espacios de formación.

El debate debe ser presentado entre otras desde estas líneas, más que nada si lo que se intenta es generar oportunidades de ampliar los modos de conocer y aprender.

En palabras de Tedesco (2007) “[...] propiciar la universalización del dominio de las TIC forma parte de un proyecto democrático [...]” (p.26), y en tal sentido, la necesidad de una formación que pueda propiciar mayores y mejores accesos a la información y al conocimiento, hacen que la formación y el desarrollo profesional, vayan de la mano conformando un todo necesario para el desempeño de la profesión de manera íntegra.

## **EL CURRÍCULUM EN LA BIMODALIDAD COMO POLÍTICA PÚBLICA REGIONAL**

Ahora bien, y a modo de cierre, la cuestión curricular está vinculada con la distribución social del conocimiento y del poder sobre este conocimiento y esta distribución. Estudiar su diseño y las formas en que este se gestiona se hace imperativo para poder comprender como se pueden incluir las innovaciones dentro de sus estructuras y los por qué de las necesidades de estas innovaciones. A que responde su inclusión pero también a que cuestiones sociales se les estaría dando respuesta. Estas respuestas son necesarias para poder observar a quien se le cede. Como sociedad, el poder de las decisiones curriculares. Ya dijimos que la globalización, que también aparece como necesidad para la pertenencia, de la mano de cuestiones visibles como la internacionalización del currículum o políticas de lenguas extranjeras, pone en jaque las propias necesidades de los países o regiones en clave de la formación de las nuevas generaciones.

Si la globalización nos plantea este debate sobre el poder de los saberes necesarios para sobrevivir, medidos por pruebas internacionales para jerarquizar los mismos, aunque estos no den respuestas a las necesidades sociales de las instituciones donde nos formamos, debemos entonces pensar el rol de nuestras propias instituciones, tanto en modo tecnológico como de distribución de saberes. Repensar nuestras reglamentaciones, reorganizar nuestras articulaciones, a nivel local y regional, investigar las prácticas pedagógicas relacionadas, investigar las nuevas formas de aprendizajes mediadas, investigar sobre qué medios generamos esta distribución de saberes, sobre qué tipos de accesos y de quienes.

Necesitamos en términos curriculares tener en cuenta a los actores sociales relevantes involucrados así como a la tecnología a las que estos actores pueden acceder. Tampoco podemos perder de vista a las fuerzas que los tensionan y modelan pero y por sobre todo no debemos perder la capacidad para pensarnos como actores sociales libres y responsables de nuestra formación y de los que transitan por esos trayectos formativos.

## **REFERENCIAS**

- Ángel Osorio, J. y Castiblanco, S. (2019). Efectividad del b-learning sobre rendimiento académico y retención en estudiantes en educación a distancia. *Entramado*, 15, (1), pp. 212-223 DOI:10.18041/1900-3803/entramado.1.5406.
- Borgobello, A., Sartori, M. y Sanjurjo, L. O. (2018). Concepciones de docentes sobre los estudiantes y sus prácticas pedagógicas. *Educación y Educadores*, 21(1), pp. 27-48. DOI: 10.5294/edu.2018.21.1.2
- Costa, C., Celis, K, Castillo-Valenzuela, N. y Espinoza, G. (julio 2019). Análisis de la implementación institucional de la modalidad b-learning en carreras de pregrado de tres universidades chilenas. *Calidad de la Educación*, (50), pp. 216-255.
- Distefano A, Dari.N(diciembre 2019) Camino a la bimodalidad. Mediación tecnológica y articulación curricular en carreras de grado. *Innovatio, Revista virtual. UNQ*
- Duarte Hueros, A., Guzmán Franco, M. y Yot Domínguez, C. (2018). Aportaciones de la formación blended learning al desarrollo profesional docente. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21 (1), pp. 155-174. DOI: 10.5944/ried.21.1.19013.
- Gil Toledo, J. y Melo, C. (2018). El blended learning; instrumento generador de formación de alto impacto. *Espacios*, 39, (52), pp.32-47.
- Islas Torres, C. (2014, abril). El B-learning: un acercamiento al estado del conocimiento en Iberoamérica, 2003-2013. *Apertura*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68831999008>

Maggio, M. (2018). Reinventar la clase en la universidad, Paidós, pp. 82.

Núñez-Barriopedro E., Moncluz I. M., & Ravina-Ripoll R. (2019). El impacto de la utilización de la modalidad B-Learning en la educación superior. *Alteridad*, 14(1), 26-39. DOI: 10.17163.alt.v14n1.2019.02.

Ruiz Díaz, F. (2018). La formación presencial complementada por un EVEA institucional en Nivel Superior. Características y particularidades que resultan de la articulación de ambos escenarios en este contexto. *Conocimiento, TIC e Innovación*, (1), pp. 39-50.

Tedesco, J. C. (2007). Las TIC en la agenda de la política educativa. En: *Las TIC. Del aula a la agenda política*. Buenos Aires: Unicef. Recuperado a partir de: <[https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/las\\_tic\\_aula\\_agenda\\_politica.pdf](https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/las_tic_aula_agenda_politica.pdf)> (Pp.25-30)

Valverde-Berrocoso, Jesús & Balladares Burgos, Jorge (2017). Enfoque sociológico del uso del b-learning en la educación digital del docente universitario. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 23(2), pp. 123-140.