

# **BORDÓN**

## Revista de Pedagogía



Volumen 72  
Número, 3  
2020

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

# ESTUDIO DEL *BLENDED LEARNING* EN EL GOBIERNO UNIVERSITARIO ESPAÑOL: TECNOCRACIA DIGITAL *VERSUS* CONOCIMIENTO CIENTÍFICO<sup>1</sup>

## *Study of blended learning process in Spanish university governance: digital technocracy versus scientific knowledge*

L. BELÉN ESPEJO VILLAR, LUJÁN LÁZARO HERRERO Y GABRIEL ÁLVAREZ-LÓPEZ  
*Universidad de Salamanca (España)*

DOI: 10.13042/Bordon.2020.73343

Fecha de recepción: 10/07/2019 • Fecha de aceptación: 24/07/2020

Autora de contacto / Corresponding author: L. Belén Espejo Villar. E-mail: lbev@usal.es

---

**INTRODUCCIÓN.** El presente artículo tiene por objeto analizar en perspectiva comparada la dirección institucional que se está haciendo del *blended learning* en el marco de las universidades. **MÉTODO.** A partir de una investigación sobre la percepción que tienen los docentes de los apoyos institucionales que reciben en la implementación de la metodología de aprendizaje combinado, se ha querido profundizar en las narrativas que configuran el desarrollo virtual de la enseñanza superior. Para ello, el método llevado a cabo ha sido mixto. Por una parte, se ha hecho un análisis estadístico descriptivo e inferencial con los datos obtenidos de un cuestionario realizado por los docentes de 25 universidades españolas. Por otra parte, se ha utilizado el estudio de caso con el propósito de generar conocimiento en torno a la política institucional a partir del análisis hermenéutico interpretativo de un campus virtual que ha sido un referente en esta temática. **RESULTADOS.** Los resultados muestran que el gobierno de las universidades está sujeto a parámetros de tecnocracia digital más próximos a la formación que se produce en las organizaciones de mercado que a las políticas de conocimiento desde las que se gesta la modalidad de aprendizaje combinado. Asimismo, dibuja un escenario de virtualización universitaria en el que el profesorado no está siempre presente, y sobre el que, además, no reconoce ningún valor adicional a su uso. En la misma línea, los resultados indican que los docentes no perciben por parte de las instituciones ni de la comunidad universitaria una preocupación por implementar la metodología combinada en sus programas académicos. **DISCUSIÓN.** Este trabajo nos lleva a reflexionar acerca de la naturaleza que subyace en el incremento de las políticas de virtualización de la educación universitaria.

**Palabras clave:** *Aprendizaje combinado, Integración de las tecnologías, Rol del gobierno, Análisis comparativo, Comercialización de la educación superior.*

---

## Introducción

¿Desde qué parámetros se están construyendo las políticas de innovación digital en la educación superior? ¿Se trata simplemente de discursos basados en la evolución del aprendizaje tradicional? ¿En la superación de la cultura digital (*e-learning*)? ¿Existen otros intereses de naturaleza privada que las vinculan con las tendencias de mercado en el ámbito universitario (Graham, 2013)? ¿Bajo qué narrativas normativas se fundamenta el *blended learning* (*b-learning*) en el gobierno de las universidades? ¿Hay un marco digital claramente regulado que garantice una política de convergencia universitaria?

Son muchos los interrogantes que surgen al tratar de centrar el estudio del *blended learning* más allá de su conceptualización como una herramienta pedagógica. En trabajos recientes, algunos autores (Salinas *et al.*, 2018) se refieren a la modalidad del aprendizaje combinado como una elección cada vez más utilizada por las universidades europeas en la búsqueda de sistemas formativos que aporten flexibilidad, accesibilidad y menores costes a las instituciones universitarias.

Esta dirección económica de la política virtual nos muestra una imagen menos explorada, pero no por ello inexistente en el marco académico. De hecho, el abordaje de este tema en documentos institucionales de referencia no deja lugar a dudas. En los últimos años, el *Informe Horizon* ha pasado de conceptualizar el *b-learning* como una tendencia de gran impacto por sus posibilidades de aprendizaje en entornos colaborativos y en diferentes modalidades (presencial, híbrida y virtual) (García *et al.*, 2010) a la idea de asociar las instituciones de educación superior con un modelo de funcionamiento empresarial (Adams *et al.*, 2017) en el que el *b-learning* se ha convertido, junto con otras herramientas, en una pieza estratégica de lo que es ya un nuevo sistema de organización de las instituciones (Espejo Villar, Álvarez-López y Lázaro Herrero, 2020).

Sin embargo, gran parte de la producción científica sobre la que se ha construido el marco conceptual de la semipresencialidad se sigue sustentando de forma prioritaria en análisis bibliométricos que configuran un *b-learning* más como diseño de aprendizaje, vinculado a áreas de conocimiento, a competencias o a elementos de evaluación (Bartolomé-Pina *et al.*, 2018; Ellis y Bliuc, 2016; Sáez *et al.*, 2014; Turpo, 2014), que a lineamientos institucionales que expliciten la cultura normativa y organizativa de esta modalidad. Así se constata en el último informe publicado por el Consejo de Rectores de Universidades Españolas (Gómez-Ortega, 2017) que radiografía la situación de las tecnologías en el marco nacional, y en el que se vuelven a poner de manifiesto los déficits que siguen existiendo en España en materia de gestión y dirección de la innovación digital. Un ejemplo a considerar es la inexistencia de una política sistémica de innovación, y ello porque aun en el supuesto de que en la universidad exista una línea estratégica relativa a la evaluación de proyectos TI, esta no siempre está vinculada transversalmente al equipo de gobierno de la universidad (solo en el 59% de las universidades), sino que depende de otras instancias específicas (vicerrectorado correspondiente o dirección del área TI) y no de las directrices holísticas de la institución. Asimismo, del informe se desprende una dirección más técnica que política de la innovación tecnológica, algo que queda reflejado en un exiguuo control interno del cumplimiento normativo y que, en buena medida, es el resultado de que tan solo en un 52% de las universidades se contemple la formación al personal sobre la obligatoriedad del cumplimiento de la normativa.

La realidad es que la universidad digital sigue adoleciendo de enfoques políticos y comparados que nos permitan conocer el tipo de instituciones que están optando por este sistema de aprendizaje, y que nos muestren si existe un perfil determinado de liderazgo institucional que configure en el plano normativo y organizacional el gobierno pedagógico de las universidades.

Desconocemos si la nueva situación de no presencialidad que ha generado la pandemia del COVID-19 contribuirá a que las instituciones universitarias y no universitarias formalicen y doten de una categoría pedagógica al sistema de aprendizaje *b-learning*. Existen muchas probabilidades de que el uso que han tenido las herramientas tecnológicas en la gestión académica durante la suspensión lectiva presencial fuerce a establecer marcos de organización y funcionamiento pedagógico que permitan integrar esta modalidad más allá de su funcionalidad técnica. Así se constata en informes internacionales publicados recientemente que apuntan a la necesidad de “promover reflexiones internas sobre la renovación del modelo de enseñanza-aprendizaje” (IESALC, 2020: 43) y que han actuado a modo de brújula de algunos países en un escenario totalmente inédito (Huang *et al.*, 2020).

El presente trabajo trata de analizar los desarrollos institucionales que están realizando las universidades españolas con relación al aprendizaje combinado, al tiempo que pretende examinar el grado de convergencia que existe en torno a la política digital del *b-learning* en el marco de los nuevos escenarios virtuales. Partiendo de la vertiente política de la digitalización del aprendizaje (Gallardo *et al.*, 2005), se han querido conceptualizar y contextualizar (a partir de categorías de análisis que surgen de la percepción de los docentes universitarios) los procesos de institucionalización que las universidades españolas han ido realizando de las políticas de formación virtual.

Estructuralmente, el artículo se organiza en tres partes conformadas alrededor de una investigación realizada con 25 universidades españolas con el objeto de conocer el proceso de adopción y difusión de la innovación docente a través de la implementación de la metodología *blended learning*. De este modo, en el primer bloque de contenidos se realiza una contextualización política de la innovación digital. La segunda parte está más orientada a analizar los resultados, examinando el grado de responsabilidad que

asumen los diferentes actores (académicos y no académicos) en la implementación de la agenda digital, y el conocimiento que la propia comunidad universitaria tiene de este fenómeno. Cerramos el trabajo planteando las principales conclusiones respecto al avance técnico y pedagógico producido en materia de innovación y a la necesaria planificación estratégica en políticas de vanguardia digital.

## Consideraciones teóricas-metodológicas

La introducción de enfoques más globales y complejos (Wang *et al.*, 2015), utilizados para el análisis de sistemas de aprendizaje que se desarrollan en términos de semipresencialidad, está planteando la existencia de una realidad estructural, dinámica e interdependiente entre subsistemas (docente, metodológico, alumno, soporte, tecnológico e institucional) cuya interconexión necesariamente introduce nuevas dimensiones de estudio en la política digital.

Bajo estas premisas, el *b-learning* no debería conceptualizarse solo desde discursos metodológicos (Bartolomé *et al.*, 2018; Pinto y Leite, 2020), sino que debería entenderse como un conglomerado diferencial construido a partir de los modelos de organización de las instituciones. Aspectos relativos al soporte estructural, al gobierno de los centros en cuanto a la cultura tecnológica, a la infraestructura y/o los recursos tendrían que representar el núcleo fuerte de las múltiples identidades desde las que abordar y gestionar la innovación digital, tal como han apuntado algunos autores (White, 2007) en trabajos realizados sobre el *b-learning* en perspectiva institucional. Sin embargo, no parece existir un interés por tratar de formalizar cuestiones de naturaleza pedagógica referidas a la formación del profesorado y a su imbricación en este sistema de aprendizaje, ni por intentar regular protocolos a seguir en la organización pedagógica de las materias académicas. En definitiva, este marco de conocimiento adolece de una

cultura institucional sobre cómo opera y, principalmente, cómo se debe organizar el funcionamiento del *b-learning* en los diferentes centros según especialidades y titulaciones.

La perspectiva pedagógica del *b-learning* trasciende la dimensión tecnológica desde la que se ha construido en los últimos años el discurso formal de la política de innovación universitaria. En este sentido, los trabajos publicados al respecto (Mulyadi *et al.*, 2020) siguen evidenciando el insuficiente dominio en conocimiento de contenido pedagógico que tienen los docentes en escenarios de semipresencialidad. Una debilidad que no hace más que constatar la corresponsabilidad que debe adquirir el gobierno de la universidad en la construcción de directrices institucionales sobre modalidades de aprendizaje que han pasado de ser opcionales a convertirse en decisivas y estables. Probablemente la asunción de este compromiso se haga efectiva en un momento, como el actual, en el que la diversificación de los sistemas de aprendizaje en contextos no presenciales adquiere un estatus incuestionable a nivel global.

Otro punto de interés en esta línea de trabajo es el relativo a la existencia de marcos de discusión que relacionan las políticas geoterritoriales (Inglaterra, Australia, Canadá, EE. UU. e incluso España) con la expansión de sistemas de aprendizaje más abiertos (Duarte *et al.*, 2018; White, 2020). Idea que apuntan Duarte *et al.* (2018) en su estudio sobre las políticas de innovación y la gestión universitaria y en el que se pone de manifiesto que la filiación de los autores responsables de trabajos realizados sobre esta temática está mayoritariamente vinculada con la institución universitaria. Algo que, en principio, podría parecer una dinámica lógica, pero que resulta cuestionable al constatar que la cobertura institucional entendida en términos de investigación y desarrollo es poco representativa, a tenor de los proyectos competitivos de alcance nacional (I+D+i) aprobados en torno a este campo de investigación (*b-learning* y educación) (Espejo Villar y Lázaro Herrero, 2016).

Por otra parte, un elemento reciente de análisis vincula el aprendizaje semipresencial con la vertiente económica que pone en el mismo plano las políticas de calidad digital y el gobierno universitario. Esta idea sobre la modalidad virtual quedaría integrada en la tesis que desarrollan Adel *et al.* (2018) sobre la “ubersidad”, término que utilizan para referirse a una institución que está cada vez más subordinada a reglas comerciales que comienzan a regir la creación y la distribución del conocimiento. De este modo, entender la docencia en términos de mercado supone no solo introducir valores de performatividad (Ball, 2003) en aspectos competenciales y evaluativos, sino también plantear escenarios de semipresencialidad en el marco de una gestión que paradójicamente se ejecuta con parámetros de servicio público.

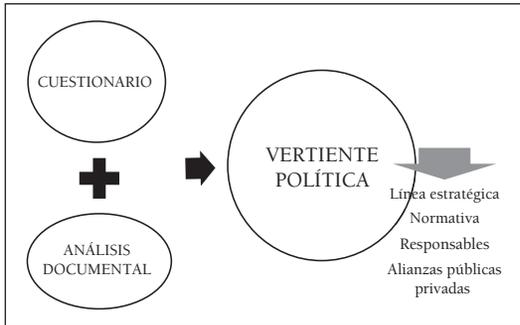
En el ámbito de la investigación, el panorama no es diferente, y las oportunidades que ofrece esta forma de utilizar la digitalización se están convirtiendo en serias limitaciones para los fundamentos teóricos y los procesos reflexivos de la investigación, hasta el punto de que son muchas las investigaciones (Adel *et al.*, 2018; Williamson, 2017; Williamson y Piattoeva, 2019) en las que se considera que las redes de datos están vaciando de contenido la formulación teórica de los trabajos, aniquilando cualquier intento de teorización en las ciencias humanas.

A partir de las consideraciones teóricas realizadas en el presente trabajo, hemos tratado de analizar los procesos de institucionalización de las políticas de formación virtual en el gobierno de las universidades.

Metodológicamente, el enfoque que se ha utilizado en este artículo ha combinado una metodología de tipo cuantitativo con otra de carácter cualitativo, lo que nos ha permitido un mayor conocimiento de las regulaciones gubernamentales de políticas digitales, así como la posibilidad de validar, a través de la triangulación de la información, los datos resultantes. En este

sentido, la selección de la información se ha realizado a través de dos vías instrumentales (figura 1).

**FIGURA 1.** Procesos de institucionalización de las políticas de formación virtual

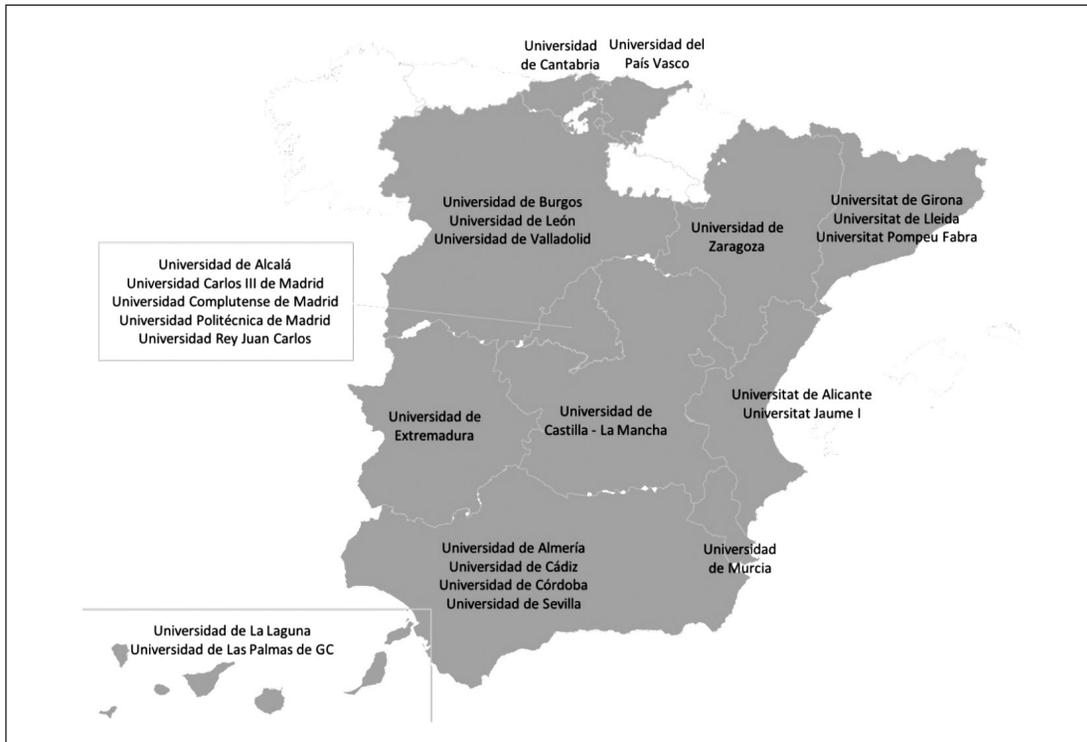


Nota: elaboración propia.

Una primera línea metodológica ha consistido en la elaboración de un cuestionario dirigido al profesorado de las universidades implicadas en el estudio para el que se han considerado otros trabajos adheridos a la investigación (Martín García, García del Dujo y Muñoz Rodríguez, 2014), realizándose un muestreo estratificado con 25 universidades públicas españolas (figura 2). Se hizo un envío masivo de varios miles de encuestas y contestaron 986 profesores de unas 25 universidades de todo el territorio nacional de diferentes distritos universitarios que, aunque no es estrictamente representativo, sí ofrece una visión muy amplia de la opinión del profesorado.

La configuración de los estratos se ha elaborado de forma aleatoria proporcional atendiendo a ramas de conocimiento, facultades y profesorado. Por otra parte, se ha recogido información

**FIGURA 2.** Mapa de universidades participantes en el estudio



Nota: elaboración propia.

de campus virtuales universitarios que han sido referentes por su trayectoria.

El cuestionario se aplicó a lo largo del año 2017. El error muestral fijado es para un nivel de confianza del 95,5% (dos sigmas), y  $P=Q$  es de  $\pm 4,32\%$  para el conjunto de la muestra y en el supuesto de muestreo aleatorio simple. Los análisis que se han realizado son no paramétricos, concretamente análisis de varianza en la vertiente de distribuciones homogéneas (estadístico de Levene) y no homogéneas (estadístico de Brown-Forsythe) en los casos que fuera necesario. Con el fin de controlar la homogeneidad de la muestra hemos tenido que sacar del análisis diez universidades<sup>2</sup> cuyos niveles de respuesta amenazaban con condicionar la interpretación de los resultados. De esta forma, de las 980 respuestas procedentes del conjunto de universidades hemos hecho el análisis inferencial con 886. Atendiendo a este dato, no deja de sorprender que algunas de las

universidades de las que se ha tenido que prescindir por no contar con suficientes respuestas hayan formado parte, a su vez, de proyectos de impulso a la digitalización en campus universitarios.

Es importante reseñar que en el análisis estadístico nos hemos centrado solo en algunos de los ítems que componen el cuestionario Modalidad Formativa Combinada (*Blended Learning*) en las Universidades. El cuestionario elaborado para la investigación, que consta de 29 preguntas y ocupa 9 páginas, se ha estructurado en tres bloques de contenido con el propósito de diversificar la información obtenida y crear cuerpos de conocimiento complementarios. Por motivos de extensión, en el artículo solo se referenciarán los ítems relacionados con el objeto de estudio. Así, el primer bloque (bloque I), formado por 11 ítems de los 29 que componen el cuestionario, está orientado a obtener información relativa a los

**TABLA 1. Ítems relativos al bloque II y al bloque III**

Bloque II: sobre metodología combinada (BL)	Bloque III: experiencia con BL
Ítem 12: compuesto por 8 indicadores relativos al conocimiento, a la formación, a la integración de esta modalidad y a la comodidad	Ítem 20: ¿con qué frecuencia utiliza algún tipo de plataforma virtual en su actividad docente?
Ítem 13: constituido por 5 indicadores sobre las implicaciones del BL en términos de interacción, actividades y contenidos	Ítem 21: ¿con qué frecuencia utiliza algún sistema de enseñanza combinada?
Ítem 14: compuesto por 15 indicadores relativos a las ventajas de la utilización de esta metodología	Ítem 22: en caso de utilizarlo, ¿en qué nivel formativo lo aplica?
Ítem 15: formado por 16 indicadores sobre la dificultad en el uso, la necesidad y el acompañamiento	Ítem 23: nombre de la titulación
Ítem 16: consta de 7 indicadores sobre la implementación (agradable, incómoda, insegura, etc.)	Ítem 24: curso o cursos en los que lo aplica
Ítem 17: formado por 8 indicadores relativos a la opinión de distintos actores	Ítem 25: número aproximado de estudiantes
Ítem 18: relativo a la intención de utilizar esta metodología el próximo curso	Ítem 26: para qué aplica la modalidad combinada (contenidos teóricos, prácticos, complementarios, etc.)
Ítem 19: relativo a la intención de utilizar esta metodología en el futuro	Ítem 27: 9 indicadores ¿Qué modalidad de enseñanza para qué actividades?
	Ítem 28: 10 indicadores. Formación recibida y experiencia en su universidad
	Ítem 29: debilidades y fortalezas del <i>b-learning</i>

datos personales y académicos; el segundo bloque (bloque II), formado por 8 ítems, se refiere a cuestiones relacionadas con la metodología combinada; y el tercer bloque (bloque III), compuesto por 10 ítems, hace referencia a la experiencia del profesorado con la metodología combinada (tabla 1). Concretamente, para nuestro estudio hemos trabajado como variables dependientes las preguntas 17 y 28 del cuestionario (tabla 2), y como variables independientes las preguntas 3, 4, 5 y 22 (tabla 3).

Tanto las categorías de análisis como los ítems y/o descriptores utilizados se han determinado de acuerdo con las dimensiones establecidas por autores que han abordado el tratamiento organizativo-político del *b-learning* (Salinas *et al.*, 2018; Sangrá *et al.*, 2012; Urbina y Salinas, 2014; White, 2007). De tal modo que los ítems se han agrupado en las cuatro categorías que posibilitaban contrastar la existencia o no de una política institucional marco de innovación digital (tabla 4), esto es: línea estratégica, normativa, estructura y responsables.

La segunda línea de selección de información se ha focalizado en campus virtuales universitarios que han sido referentes por su trayectoria en la política docente digital a nivel nacional. En este sentido, hemos centrado la atención en un estudio de caso, en tanto que la metodología de investigación (Álvarez-Álvarez y San Fabián, 2012), que tiene como propósito proporcionar información (Grandom, 2011), nos permita comprender con veracidad las repercusiones educativas y la realidad institucional que subyace al entramado del Campus Virtual Andaluz. El origen del campus andaluz, basado en una propuesta de investigación universitaria, se remonta a la segunda mitad de la década del 2000. Las categorías sobre las que se ha construido el análisis documental han seguido el mismo hilo conductor planteado en el cuestionario. La intencionalidad subyacente en esta segunda vía de información ha sido comprobar el grado de desarrollo que ha experimentado la política digital institucional, así como su concreción normativa en universidades que han tenido un estatus formal diferenciado de acuerdo con su recorrido digital.

**TABLA 2. Variables dependientes utilizadas en el análisis inferencial**

Cuestionario	Variable dependiente
Pregunta 17	Grupos de personas que piensan que deberían usar la metodología <i>b-learning</i>
Pregunta 28	Formación recibida y/o experiencia sobre <i>b-learning</i> en su universidad

Nota: elaboración propia.

**TABLA 3. Variables independientes utilizadas en el análisis inferencial**

Cuestionario	Variable independiente
Pregunta 3	Categoría profesional
Pregunta 4	Rama de conocimiento
Pregunta 5	Universidad a la que pertenece
Pregunta 22	Nivel formativo donde aplica la metodología <i>b-learning</i>

Nota: elaboración propia.

TABLA 4. Líneas instrumentales, categorías y descriptores: hoja de ruta de la política digital *b-learning*

Líneas instrumentales	Categorías de análisis	Ítems/descriptores planteados	Responsables/marco estratégico
Cuestionario	Línea estratégica en política digital Normativa Responsables	Grupos de personas que piensan que deberían utilizar en clase la metodología combinada presencial	Rector/vicerrectores Decano Director de departamento Compañeros Grupos de investigación Alumnos
	Línea estratégica en política digital Normativa Responsables	Formación recibida y experiencia sobre metodología en su universidad	Normativa Voluntario Políticas de centro Gestión y formación Innovación Convenios con universidades privadas Sector privado
Análisis documental	Estructura Línea estratégica Normativa	Modelos organizativos	Campus virtual Universidad virtual Campus virtual interuniversitario

Nota: elaboración propia.

## Análisis de los resultados del cuestionario a docentes de universidad

Siguiendo la línea discursiva de las narrativas bajo las que se está implantando la modalidad de aprendizaje combinado en las universidades españolas, en el presente apartado hemos tratado de analizar a partir de la pregunta 17 (Likert con valores de 1 a 5, siendo 1 “nada de acuerdo” y 5 “muy de acuerdo”) la percepción que tienen los docentes del valor que la institución universitaria en general le concede al uso de esta metodología. Tras el análisis estadístico de las respuestas a la pregunta de quiénes piensan que “yo debería usar en mis clases la metodología combinada”, podemos afirmar que los docentes universitarios que han participado en el estudio, por lo general, no perciben apoyo por parte de ningún miembro de la comunidad universitaria, ya sea el equipo rectoral, el equipo decanal, el departamento, los compañeros, los miembros de su grupo de investigación o los propios alumnos, aunque estos últimos sean los

que más potenciarían su uso, tal como demuestra la siguiente tabla (tabla 5). Esto queda respaldado en el análisis de frecuencias sobre cada ítem de la variable, donde la mayor parte de las respuestas se ubican en “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Por último, el análisis inferencial tampoco muestra ningún resultado destacable en este sentido, a pesar de la homogeneidad y del tamaño de la muestra, lo que termina por reforzar la hipótesis del escaso desarrollo estratégico sobre el *b-learning* en las universidades españolas.

No obstante, la progresiva articulación de nuevos escenarios institucionales (campus virtuales de universidades presenciales, universidades virtuales, campus virtual interuniversitario) evidencia una realidad bastante diferente a la percepción que parece tener el profesorado.

Un segundo bloque de información lo representa la pregunta 28 que va dirigida a estudiar la institucionalización de la formación recibida por los docentes y la experiencia acumulada

TABLA 5. Estadísticos descriptivos del ítem 17 del cuestionario, "Grupos de personas que piensan que deberían usar la metodología *blended learning*"

	17.1. Rector/ vicerrectores	17.2. Decano	17.3. Director departa- mento	17.4. Compañeros centro o departa- mento	17.5. Compañe- ros grupo investiga- ción	17.6. Otros compañeros del área	17.7. Mis alumnos	17.8. Otros
N	Válidos 886	886	886	886	886	886	886	886
	Perdidos 0	0	0	0	0	0	0	0
Media	2,796	2,792	2,762	2,666	2,814	2,737	3,195	2,586
Mediana	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000	3,000
Moda	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0
Desviación típica	1,1240	1,1249	1,1061	1,0443	1,1519	1,0745	1,1246	1,0646

Fuente: elaboración propia.

TABLA 6. Estadísticos descriptivos del ítem 28 del cuestionario

	28.1. Su universidad contempla formación BL	28.2. En su universidad BL es voluntario	28.3. En su universidad existe normativa sobre BL	28.4. En su universidad BL cuenta para la promoción del profesorado	28.5. En su universidad BL es indicador de calidad	28.6. En su universidad hay incentivos para profesores que usan BL	28.9. En su universidad ha recibido formación específica sobre BL	28.10. Ha recibido formación específica sobre BL fuera de su universidad
N	Válidos 886	886	886	886	886	886	886	886
	Perdidos 0	0	0	0	0	0	0	0
Media	,816	,876	,693	,901	,764	1,062	1,388	1,580
Mediana	1,000	1,000	,000	1,000	1,000	1,000	1,000	2,000
Moda	1,0	1,0	,0	,0	,0	2,0	2,0	2,0
Desviación típica	,6298	,4734	,8441	,8670	,7316	,8488	,6642	,7050

Fuente: elaboración propia.

con esta metodología en sus universidades, así como a analizar la instrumentalización digital a través de los actores implicados en este proceso. Con relación a la primera cuestión, los datos obtenidos permiten afirmar que las universidades no desarrollan normativa, convenios o incentivos para que los docentes encuentren un marco de actuación en el desarrollo de la

metodología de *b-learning* (tabla 6), o lo que a nuestro juicio sería más preocupante, el desarrollo estratégico de las universidades en esta cuestión no llega a los docentes, que lo desconocen. En la misma línea, los profesores ignoran la existencia de una instrumentalización acreditativa y económica del *b-learning* (ítems 28.4, 28.5 y 28.6).

En cambio, la mayoría de los docentes sí que afirma conocer que sus centros ofrecen cursos sobre *b-learning* (ítem 28.1) con carácter voluntario (ítem 28.2), pero a los que ellos no asisten (ítem 28.10), como podemos observar en la tabla 7.

Otro punto de interés con relación a la pregunta 28 tiene que ver una vez más con el desempeño de la figura del profesor en este fenómeno. ¿Cómo se explica que la comunidad universitaria desconozca que existe una vertiente privada de ejecución de la metodología *b-learning*? ¿Qué papel se le está dando al profesor en todo este proceso? ¿Quién se encarga de formarle en el uso de estas metodologías?

Lo mismo ocurre con el ítem 28.8, “¿existen en mi universidad convenios de formación sobre la metodología *blended learning* que tengan financiación privada (universidades corporativas, cátedras de empresa, etc.)?”, donde nuevamente los resultados se alinean hacia la opción de “NS/NC” con un 72,2%. La opción “sí” se manifiesta en un 7,1% y la correspondiente al “no” en un 20,7%. Si nos centramos en la pregunta 28.10, “en su caso concreto, ¿ha recibido algún tipo de formación específica sobre *b-learning* promovida por otros centros u organismos fuera de su universidad?”, resulta especialmente significativo cómo la tendencia se ha inclinado

principalmente a responder que “no”, con un 70,7%, en clave afirmativa han respondido un 16,7% del total y el 12,6% que “NS/NC”. Con ello, interpretamos que el profesorado desconoce si existen convenios de formación sobre *b-learning* que tengan financiación privada y, a su vez, manifiestan de manera rotunda que no han recibido formación específica de ese tipo. Son llamativos los datos encontrados, especialmente si tenemos en cuenta que, como sabemos, las instituciones de educación superior se han decantado por un modelo de innovación abierta —propio del sector empresarial— (Chesbrough, 2003), a partir del cual se establecen alianzas con entidades externas y coaliciones con otros grupos de interés que van a participar de manera activa en cuestiones de formación y especialización (Iglesias *et al.*, 2015).

Por último, es destacable que cuando al profesorado se le pregunta directamente si el “Plan Institucional de Virtualización del Aprendizaje en su universidad le permite trabajar con profesionales del sector privado”, en el ítem 28.7, la respuesta mayoritaria se inclina hacia la opción de “no sabe, no contesta”, con un 61,7%, siendo la opción “sí” marcada por un 6,4% y la referente al “no” con un 21,1%.

Igualmente, este desconocimiento por parte de los docentes contrasta con el interés que existe

TABLA 7. Formación docente sobre *blended learning* ofertada por las universidades

	28.1. Su universidad contempla formación BL		28.8. En su universidad BL se asocia a convenios con financiación privada		28.9. En su universidad ha recibido formación específica sobre BL		28.10. Ha recibido formación específica sobre BL fuera de su universidad		
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Válidos	NS/NC	272	30,7	640	72,2	90	10,2	112	12,6
	Sí	505	57,0	63	7,1	362	40,9	148	16,7
	No	109	12,3	183	20,7	434	49,0	626	70,7
	Total	886	100,0	886	100,0	886	100,0	886	100,0

Fuente: elaboración propia.

en algunas instituciones de medir y cuantificar la percepción que los actores implicados en la producción de conocimiento (empresa, administración, universidad) tienen sobre este proceso de formación abierta. El *Barómetro CYD* (2017), cuyo objetivo se centra en la valoración de la importancia del papel de las universidades en la economía y el desarrollo social español, al analizar la relación de provisión en la formación entre universidades y empresas es puntuado con un 4,14 (sobre 5) por los representantes de la universidad y de la empresa, respectivamente, y con un 3,77 por parte de la Administración. En la misma línea se pronuncian con respecto a la “movilidad de profesores universitarios a las empresas y de personal de investigación de las empresas a las universidades”, calificado con un 4,17; 4,02 y 4,38 por universidad, empresa y Administración.

### Los resultados del estudio de caso: el Campus Virtual Andaluz como herramienta de observación de las políticas de gestión universitaria

Como se ha apuntado con anterioridad, la falta de una trayectoria de investigación sólida relativa al enfoque organizativo de la gestión digital que están haciendo las universidades, unido al desconocimiento que los propios docentes universitarios parecen tener de los entramados

que sustentan las líneas estratégicas de las prácticas tecnológicas, nos ha llevado a pensar en el estudio de caso del Campus Virtual Andaluz como un instrumento de registro y construcción de información.

En su trabajo sobre la situación del *e-learning* en las universidades andaluzas, Cabero *et al.* (2013) afirman que la implantación de las acciones formativas en red ha estado más enfocada al campo técnico-instrumental que al ámbito educativo, hecho que ha contribuido a perpetuar las deficiencias de la formación en red, en la medida en que la vertiente técnica no ha reconocido cuestiones de organización institucional ni de gestión del conocimiento relacionadas con las políticas de formación, sino que ha estado centrada únicamente en dinámicas orientadas a la mera administración de soportes y dispositivos de virtualización educativa.

En convergencia con el análisis estadístico realizado con anterioridad, se ha querido comprobar si la incorporación de los nuevos modelos institucionales, como es el caso de los campus virtuales, ha supuesto un incremento de la responsabilidad direccional en las políticas académicas de las universidades implicadas. Para ello hemos querido visibilizar los aspectos organizativos y normativos desde los que se gobiernan en la actualidad las universidades del Campus Virtual Andaluz (tabla 8).

TABLA 8. Arquitectura institucional del *b-learning* en marcos políticos (y pedagógicos) de referencia

	Universidad de Almería	Universidad de Cádiz	Universidad de Córdoba	Universidad de Granada	Universidad de Jaén	Universidad de Huelva	Universidad de Málaga	Universidad de Sevilla
Línea estratégica institucional	X	X						X
Estructura orgánica				X	X	X		X
Normativa	X	X	X				X	

Nota: elaboración propia.

A grandes rasgos, podemos decir que aun existiendo referencias de digitalización en las universidades andaluzas (todas han articulado su guía organizativa en un plan estratégico que apuesta por la calidad), no se contempla una cobertura específica de política tecnológica a nivel institucional porque la innovación digital se concibe como un elemento más indirecto que directo en la consecución de la calidad, pero además la excesiva focalización de la virtualización en la tecnología (plataformas, soportes instrumentales, etc.) no permite incorporar un modelo de aprendizaje integral. El análisis documental realizado en el caso del Campus Virtual Andaluz nos muestra un mapa universitario con una sobrerrepresentación de la tecnocracia digital (más protagonismo a los soportes digitales que a las directrices de organización académica) en detrimento de los modelos pedagógicos.

Orgánicamente, la agenda digital de las universidades que han conformado el Campus Virtual Andaluz se materializa en la articulación directa y docente de responsabilidades gubernamentales. En ese sentido, hay instituciones que han optado por situarse en el equipo de gobierno, lo cual supone un intento notable de impulsar el proyecto tecnológico y de dotar de legitimidad este marco digital. No obstante, la visión y las funciones que se le atribuyen a estas unidades estructurales adolecen de directrices educativas, y sus responsabilidades lamentablemente están todavía muy escoradas a la administración de recursos informáticos.

Resulta de interés la vinculación docente que se ha establecido entre la agenda digital y los órganos de gobierno, lo que hace muy interesante la conceptualización que resulta de este binomio. Destacamos la Universidad de Sevilla, dependiente del Vicerrectorado de Ordenación Académica, porque ha creado la figura de director del Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías cuyo desarrollo profesional, al estar presidido por un profesor con una dilatada trayectoria en este campo de la educación, abre

una línea de trabajo pedagógico muy necesaria en este marco. En una vertiente más operativa, la Universidad de Sevilla ha habilitado a una directora general de Digitalización.

En otros casos se ha relacionado institucionalmente la Unidad de Innovación Docente con un Centro de Recursos Digitales (CRD) y un Centro de Recursos Virtuales (UCO), aunque su orientación está más definida por los servicios informáticos que por la regulación de toda una línea de actuación política de la universidad.

En el plano normativo, y en consonancia con los parámetros orgánicos e institucionales, la producción existente es muy modesta y se centra principalmente en protocolos de funcionamiento, aunque en estos últimos años se abre una tendencia que comienza a marcar un discurso más sistematizado con la aprobación de reglamentos aprobados en el año 2018, del servicio web y de la identidad visual corporativa y redes sociales.

El caso de la Universidad de Almería es especialmente destacable, ya que cuenta con un reglamento aprobado en 2018 que deroga uno anterior de 2013 sobre la utilización de la plataforma de aula virtual y en el que se establecen criterios sobre selección de asignaturas que pueden ser susceptibles de este tipo de enseñanza y los niveles de valoración de estas asignaturas.

Cerramos este análisis comentando que en todos los casos se contempla un soporte técnico a la docencia que es gestionado de forma privada por fundaciones y que está orientado a proporcionar apoyo informático a la docencia. Fenómeno este que es extrapolable a otras realidades universitarias (Delgado-Benito y Casado-Muñoz, 2014). Recientemente se ha aprobado el Decreto 104/2019, de 12 de febrero, por el que se regula la estructura orgánica de la Consejería de Economía, Conocimiento, Empresas y Universidad, y que pone en relación la gestión pública-privada del conocimiento a partir del impulso digital.

## Discusión y conclusiones: ¿la docencia amenazada?

A lo largo del trabajo se ha acuñado el término “políticas virtuales” para hacer referencia a las actuaciones institucionales que se están produciendo en el ámbito universitario y que se dirigen a promover la socialización tecnológica del aprendizaje desde unas alianzas público-privadas, que todavía son muy desconocidas para el profesorado. Sin embargo, las directrices que se establecen en las nuevas políticas de innovación (tecnológica) empujan con claridad, y cada vez más, a no depender exclusivamente de los recursos privados y/o públicos y a diversificar la participación a entidades externas. A ello contribuye la inexistencia de principios institucionales en el desarrollo de la educación virtual de las universidades, pero sobre todo la ausencia de componentes pedagógicos en esta modalidad de aprendizaje.

En el artículo hay una constatación de que asistimos a la consolidación de escenarios digitalizados, en la línea apuntada por González-Sánchez y García-Muiña (2010), de que en las instituciones se está tratando de generar procesos de innovación más prósperos, aunque a partir de modelos de gestión que resultan de mayor complejidad por la multisectorialidad de los actores que están implicados, y la variabilidad de sus condiciones. Este hecho ha llevado a que tanto el sector empresarial como las instituciones de educación superior hayan tenido que aprehender, a partir de un sistema evolucionado de herramientas virtuales, el reto de la cooperación institucional en un intento de lograr mayores cotas de competitividad.

En el estudio que hemos realizado se ha concebido la modalidad del aprendizaje semipresencial como un vector capital de rentabilidad económica, a partir del cual hemos tratado de examinar las representaciones académicas del *b-learning* plasmadas en los valores institucionales y normativos que pautan los niveles académicos (grado y posgrado) de la universidad, en las áreas de implementación, en los procedimientos, pero

sobre todo en las motivaciones educativas y las acciones formativas que se derivan de estas políticas de aprendizaje combinado y virtual. Todo ello a partir de las percepciones que tienen los docentes.

Los resultados en torno a esta cuestión nos muestran la existencia de dos dinámicas muy diferenciadas en los procesos de formación digital. Una institucional, que se ha atribuido el gobierno de la universidad, y que está favoreciendo unas lógicas muy potentes de formación semipresencial en las que el discurso se construye con parámetros instrumentales de aprendizaje (plataformas, soportes, etc.) gestionados desde el sector privado, que paradójicamente deja relegados a un segundo plano los elementos académicos (protocolos sobre tipo de asignaturas que son objeto de aprendizaje combinado, formación exigida al profesorado, condiciones de funcionamiento, etc.) que son, en esencia, los que deberían sustentar cualquier modelo de conocimiento científico. De ahí que el subtítulo del trabajo recoja una de las evidencias de las representaciones del *b-learning* en el gobierno universitario, que es su carácter mayoritariamente tecnocrático. En el trabajo se constata que el ensayo de fórmulas de proyección virtual (campus virtuales) no ofrece garantías suficientes en el contexto educativo, y se muestra que la progresión acelerada de las plataformas tecnológicas no está en consonancia con el trasfondo pedagógico de la práctica docente.

Y otra perceptual de los docentes acerca de la estrategia institucional existente respecto al *b-learning*. Lo más sorprendente en este bloque de discusión es la invisibilidad que alcanza el *b-learning* en la cultura docente, en tanto que los profesores de cualquier categoría y rama de conocimiento desconocen el entramado que sustenta el aprendizaje combinado (su existencia en la universidad, su reglamentación, su identificación con la calidad o quién fomenta o a quién le interesa su uso, entre otros). Este hecho no es óbice, sin embargo, para que la proliferación de cursos y títulos por parte de las universidades no deje de crecer,

algo que resulta contradictorio, ¿bajo qué modelos construyen los docentes la utilización de estas herramientas digitales?

Asimismo, queremos destacar la convergencia que existe entre, por una parte, la ausencia del profesorado como generador de opinión en cuanto a los recursos de procesos formativos y, por otra parte, el silenciamiento de los docentes que se hace en barómetros públicos y sirven de referencia a nivel nacional. Es el caso de la publicación del *Barómetro CYD* (2017), que cuenta con las aportaciones de tres grupos de encuestados. El referente perteneciente al sector universitario lo constituyen principalmente rectores y presidentes de consejos sociales. La apreciación del docente al respecto no se contempla. A la luz de los datos arrojados, parece que los discursos no están alineados y tropezamos con la evidencia del desconocimiento docente como tónica recurrente. A este respecto, sería oportuno reflexionar sobre las dinámicas de toma de decisiones en las instituciones universitarias en materia pedagógica, donde los gestores marcan líneas de acción y uso de recursos tecnológicos sobre el resto de docentes, los cuales deben incorporar a sus asignaturas. De cara a una posible discusión académica futura, sería oportuno situar las evidencias recogidas en este trabajo como un ejemplo de una posible deriva de la democratización en la toma de decisiones pedagógicas dentro de las universidades, deriva fundamentada en una estrategia de desarrollo *top-down* de políticas educativas universitarias; en este sentido, sería interesante reflexionar sobre cuestiones como: ¿Qué rol cumplen los docentes en el desarrollo de estas políticas virtuales?

¿Deben los docentes implementar el *b-learning* sin una formación específica al respecto? ¿Qué garantías de éxito tiene el *b-learning* en unas universidades públicas tradicionalmente orientadas a la presencialidad? ¿Tienen las universidades públicas las estructuras necesarias para el éxito del modelo del aprendizaje combinado? Sin una coyuntura de obligado cumplimiento, como el caso de la pandemia del segundo semestre del curso 2019-2020, los docentes de universidades públicas no conocen y, por lo tanto, no ponen en práctica medidas para la incorporación del *b-learning* en sus propuestas docentes, lo que desemboca en la necesidad de contar con alianzas público-privadas para compensar el desinterés de los docentes universitarios.

Estas ideas nos llevarían a plantear las representaciones del *b-learning* a partir de las alianzas público-privadas, las cuales existen pero se desconocen. Recientemente Bates (2016) recordaba que la automatización del aprendizaje está cada vez más reflejada en la comercialización educativa. De ahí que surja el interrogante ¿está la docencia amenazada? y que entendamos la necesidad del empoderamiento del profesorado, así como su responsabilidad en el conocimiento de los entramados que sustentan las políticas virtuales en la educación universitaria. Hasta que no seamos conscientes de que el papel del profesorado en materia digital está siendo intencionadamente pasivo, la construcción de las políticas virtuales seguirá dependiendo mayoritariamente de agentes privados. Así pues, esta idea refuerza la tesis de que la docencia está amenazada interna y externamente.

---

## Notas

<sup>1</sup> El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación Implementación de Metodología *Blended Learning* en Educación Superior: Proceso de Adopción y Difusión de Innovación Docente de Ref. EDU2015-67271-R, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, Plan Nacional I+D+i.ógicadag.

<sup>2</sup> Las universidades que se han extraído de la muestra son: Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Granada, Universidad de Huelva, Universidad de Jaén, Universidad de Málaga, Universidad de Oviedo, Universidad Pública de Navarra, Universidad Rovira i Virgili, Universidad de Santiago de Compostela y Universidad de Vigo.

## Referencias bibliográficas

- Adams Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C. y Ananthanarayanan, V. (2017). *The NMC Horizon report*. Austin: NMC. Recuperado de <https://bit.ly/2CSG1QO>
- Adell Segura, J., Castañeda Quintero, L. y Esteve-Mon, F. (2018). ¿Hacia la Ubersidad? Conflictos y contradicciones de la universidad digital. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 51-68. doi: <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20669>
- Álvarez-Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). Recuperado de <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=101>
- Ball, S. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 87-104. Recuperado de <https://bit.ly/2ZLdaY0>
- Bartolomé, A., García-Ruiz, R. y Aguaded, I. (2018). *Blended learning: panorama y perspectivas*. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 33-57. doi: <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18842>
- Bates, A. W. (2016). Automation or empowerment: online learning at the crossroads. *Distance Education in China*, 4, 5-11. Recuperado de [10.13541/j.cnki.chinade.20160505.010](https://doi.org/10.13541/j.cnki.chinade.20160505.010)
- Chesbrough, H. W. (2003). *Open innovation. The new imperative for creating and profiting from technology*. Harvard Business School Press.
- CYD (2017). *Anexo. Barómetro CYD 2017. El papel de las universidades en España*. Recuperado de <https://bit.ly/3heXbXZ>
- Delgado Benito, V. y Casado Muñoz, R. (2014). Radiografía de la formación del profesorado en la Universidad de Burgos: evolución y análisis de planes y estrategias formativas. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 66(2), 43-59. doi: <https://doi.org/10.13042/bordon.2014.66203>
- Duarte Hueros, A., Guzmán Franco, M. D. y Yot Domínguez, C. R. (2013). Aportaciones al e-learning desde un estudio de buenas prácticas en las universidades andaluzas, RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 10(1), 45-60. doi: <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19013>
- Duarte Hueros, A., Guzmán Franco, M. D. y Yot Domínguez, C. R. (2018). Aportaciones de la formación *blended learning* al desarrollo profesional docente. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 155-175. doi: <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19013>
- Ellis, R. A. y Bliuc, A. (2016). An exploration into first-year university students' approaches to inquiry and online learning technologies in blended environments. *British Journal of Educational Technology*, 47(5), 970-980. doi: <https://doi.org/10.1111/bjet.12385>
- Espejo-Villar, L. B., Álvarez-López, G. y Lázaro-Herrero, L. (2020). The policy approach of b-learning. The university model of education in the public-private binomial. En A. Martín-García (ed.), *Blended learning: convergence between technology and pedagogy. Lecture notes in networks and systems*, 126. Springer. doi: [doi.org/10.1007/978-3-030-45781-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-45781-5_3)
- Espejo Villar, L. B. y Lázaro Herrero, L. (2016). Research policies and public funding in Spain: local, national or global scenarios in education innovation. En J. E. González y T. Piñeiro (coords.), *Diseños en la moderna investigación universitaria* (pp. 287-304). Mc Graw Hill/Interamericana de España. Recuperado de <https://bit.ly/3fX2z1q>
- Gallardo, A., Torrandell, I. y Negre, F. (2005). Estudio de modelos organizativos en la enseñanza universitaria mediante entornos virtuales. EDUTEC '05. Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado y Nuevas Tecnologías. Santo Domingo. doi: <https://doi.org/10.21556/edutec.2012.42.1>
- García, I., Peña-López, I., Johnson, L., Smith, R., Levine, A. y Haywood, K. (2010). *Informe Horizon: edición iberoamericana*. The New Media Consortium. Recuperado de <https://bit.ly/2OFWFpB>

- Gómez-Ortega, J. (ed.) (2017). *UNIVERSITIC 2017. Análisis de las TIC en las universidades españolas*. Madrid: Crue Universidades Españolas. Recuperado de <https://bit.ly/2WUc3h>
- González-Sánchez, R. y García-Muñia, F. E. (2011). Innovación abierta: un modelo preliminar desde la gestión del conocimiento. *Intangible Capital*, 7(1), 82-115. Recuperado de <https://bit.ly/30mnYdS>
- Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. En M. G. Moore (ed.), *Handbook of distance education* (3<sup>rd</sup> ed.) (pp. 333-350). Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203803738.ch21>
- Grandon, T. (2011). *Book informing with the case method*. Informing Science Press.
- Huang, R. H., Liu, D. J., Tlili, A., Yang, J. F., Wang, H. H. et al. (2020). *Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: the Chinese experience in maintaining undisrupted learning in COVID-19 outbreak*. Smart Learning Institute of Beijing Normal University. Recuperado de <https://bit.ly/2Bimwkm>
- IESALC (2020). *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. UNESCO. Recuperado de <https://bit.ly/3fP3Esi>
- Iglesias Sánchez, P., De las Heras Pedrosa, C. y Jambrino-Maldonado, C. (2015). Innovación abierta en entornos educativos. *Opción*, 31(4), 602-616. Recuperado de <https://bit.ly/39dKKZz>
- Martín García, A. V., García del Dujo, A. y Muñoz Rodríguez, J. M. (2014). Factores determinantes de adopción de *blended learning* en educación superior. Adaptación del modelo UTAUT. *Educación XXI*, 17(2), 217-240. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11489>
- Mulyadi, D., Wijayatingsih, T. D., Budiastuti, R. E., Ifadah, M. y Aimah, S. (2020). Technological pedagogical and content knowledge of ESP teachers in blended learning format. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(6), 124-139. doi: <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i06.11490>
- Pinto, M. y Leite, C. (2020). Digital technologies in support of students learning in Higher Education: literature review. *Digital Education Review*, 37, 343-360. doi: <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.343-360>
- Sáez, J. M., Domínguez, C., Ruíz, J. M. y Belando, M. (2014). Análisis del uso de los sistemas de gestión de aprendizaje en el desarrollo profesional docente desde una perspectiva práctica en la Escuela Complutense. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 66(2), 123-148. doi: <https://doi.org/10.13042/bordon.2014.66309>
- Salinas, J., de Benito, B., Pérez, A. y Gisbert, M. (2018). *Blended learning*, más allá de la clase presencial. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 195-213. doi: <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18859>
- Sangrá, A., Vlachopoulos, D. y Cabrera, N. (2012). Building an inclusive definition of e-learning: an approach to the conceptual framework. *The International Review of Research in Open and Distance Learning, IRRODL*, 13(2), 145-159. doi: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i2.1161>
- Turpo, O. (2014). Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la modalidad *blended learning*. *Revista de Educación a Distancia*, 23(44), 67-87. Recuperado de <https://bit.ly/2CxDTOC>
- Urbina, S. y Salinas, J. (2014). Campus virtuales: una perspectiva evolutiva y tendencias. *Revista de Educación a Distancia*, 42, 1-16. Recuperado de <https://bit.ly/3jjupqR>
- Wang, Y., Han, X. y Yang, J. (2015). Revisiting the blended learning literature: using a complex adaptive systems framework. *Educational Technology & Society*, 18(2), 380-393. Recuperado de <https://bit.ly/2WCjKhk>
- White, S. (2007). Critical success factors for e-learning and institutional change—some organizational perspectives on campus-wide e-learning. *British Journal of Educational Technology*, 38(5), 840-850. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00760.x>

- White, S., White, S. y Borthwick, K. (2020). Blended professionals, technology and online learning: identifying a socio-technical third space in higher education. *Higher Education Quarterly*, 00, 1-14. doi: <https://doi.org/10.1111/hequ.12252>
- Williamson, B. (2017). *Big data in education: the digital future of learning, policy and practice*. SAGE.
- Williamson, B. y Piattoeva, N. (2019). Objectivity as standardization in data-scientific education policy, technology and governance. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 64-76. doi: <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1556215>

## Abstract

---

*Study of blended learning process in Spanish university governance: digital technocracy versus scientific knowledge*

**INTRODUCTION.** This article aims to perform a perspective analysis of the approach the institutional management is taking to implement blended learning in the university framework. **METHOD.** The objective is to delve deeper into the reports that shape the virtual development environment in Higher Education based on research regarding the perception that teachers have of the institutional support they receive in the implementation of the blended learning approach. To this end, the mixed method research has been used. On the one hand, both descriptive and inferential statistical analysis has been carried out with the data obtained from a questionnaire sent to the teachers of the 25 Spanish universities involved. On the other hand, a hermeneutic interpretative analysis has been developed of the institutional policy regarding a virtual campus which is the benchmark. **RESULTS.** The results show that university governance is subject to digital technocracy criteria that approximate more to the training used in market-based organizations than to the politics of knowledge as the mainstay of blended learning. In addition, it outlines a scenario of the virtualization of university education where the teachers are not always present, and which, moreover, does not recognize any additional value to its use. Along the same lines, the results show that teachers do not feel that the institutions or the university community, show any interest in implementing blended learning in the academic programs. **DISCUSSION.** This paper leads us to consider the causes that give rise to the increase in virtualization of university education.

**Keywords:** *Blended learning, Technology integration, Government role, Comparative analysis, Commercialization of higher learning.*

## Resumé

---

*Étude du blended learning au sein de la gouvernance universitaire espagnole: technocratie numérique contre connaissance scientifique*

**INTRODUCTION.** Cet article a pour objectif d'analyser, à partir d'une perspective comparée, la direction institutionnelle que prend le blended learning dans le cadre des universités. **MÉTHODE.** À partir d'une enquête sur la perception des enseignants des aides institutionnelles qu'ils

reçoivent lors de la mise en œuvre de la méthodologie d'apprentissage hybride, nous avons voulu approfondir sur les détails du développement virtuel de l'enseignement supérieur. Pour cela, la méthode choisie a été mixte. D'une part, nous avons procédé à une analyse statistique descriptive et inférentielle, sur la base des données obtenues grâce à un questionnaire transmis aux enseignants de 25 universités espagnoles. D'autre part, nous avons utilisé l'étude de cas afin de générer des connaissances quant à la politique institutionnelle, à partir de l'analyse herméneutique interprétative d'un campus virtuel, qui a servi de référence en la matière. **RÉSULTATS.** Les résultats ont démontré que la gouvernance des universités est soumise à des paramètres d'une technocratie numérique plus proches de la formation produite sur les organisations de marché que des politiques de connaissance, à partir desquelles est créée la modalité d'apprentissage hybride. De même, un scénario de virtualisation universitaire se dessine, dans laquelle le corps enseignant n'est pas forcément présent et dont aucune valeur supplémentaire n'est accordée à leur tâche. Dans la même lignée, les résultats indiquent que les enseignants ne peuvent compter ni sur les institutions ni sur la communauté universitaire pour se soucier de mettre en œuvre une méthodologie hybride pour leurs programmes universitaires. **DISCUSSION.** Cette étude nous conduit à réfléchir à la nature sous-jacente de l'extension des politiques de virtualisation de l'enseignement universitaire.

**Mots-clés:** *Apprentissage hybride, Intégration des technologies, Fonction de la gouvernance, Analyse comparative, Commercialisation de l'enseignement supérieur.*

## Perfil profesional de los autores

---

### L. Belén Espejo Villar (autora de contacto)

Profesora titular de Política Educativa en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Actualmente ejerce el cargo de vicesecretaria de la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC). Forma parte del Consejo Editorial de la *Revista Española de Educación Comparada (REEC)* de la SEEC. Pertenece al grupo de investigación de la Universidad de Salamanca GIPEP (procesos, espacios y prácticas educativas). Sus líneas de investigación se centran en las políticas públicas y las reformas educativas, con especial incidencia en el estudio de las transferencias de mercado y los nuevos modelos de gestión en políticas socioeducativas.

Correo electrónico de contacto: lbev@usal.es

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 169. 37008 Salamanca (España).

### Luján Lázaro Herrero

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Salamanca y profesora contratada doctor en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de dicha universidad. IV Premio Nacional Pedro Rosselló (2010) otorgado a jóvenes investigadores por la Sociedad Española de Educación Comparada. Sus líneas de investigación se articulan a través de la educación comparada y la política educativa. Es miembro del GIR Procesos Espacios y Prácticas Educativas (GIPEP).

Correo electrónico de contacto: lujan@usal.es

## **Gabriel Álvarez-López**

Doctor en Pedagogía por la Universidad Autónoma de Madrid. VIII Premio Pedro Roselló de la Sociedad Española de Educación Comparada. Profesor asociado en la Universidad de Salamanca, la Universidad Autónoma de Madrid y Universidad Nebrija. Sus líneas de investigación son las políticas educativas, la educación comparada, la evaluación de sistemas educativos y el desarrollo profesional docente. Es miembro del grupo de investigación GIPES (UAM) y del grupo de investigación GIPEP (USAL). Actualmente forma parte del Consejo Editorial de la *Revista Española de Educación Comparada*.

Correo electrónico de contacto: [gabal@usal.es](mailto:gabal@usal.es)