



Repensar la educación híbrida después de la pandemia

Carina Lion (Coord.)

Con la colaboración de María Verónica Perosi, Jimena Jacobovich, Cecilia Palladino y Ornella Sordelli

Advertencia

El uso de un lenguaje no discriminatorio en función del género de las personas es una de las prioridades de la Oficina para América Latina y el Caribe del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. Sin embargo, su aplicación en la lengua española plantea soluciones muy distintas, sobre las que aún no se ha logrado ningún acuerdo.

En tal sentido, evitamos usar en nuestros textos expresiones tradicionales que ya han sido abandonadas en el español académico y profesional contemporáneo, tales como la palabra “hombres” para referirse a varones y mujeres. Además, siempre que sea posible, procuramos emplear palabras de género neutro en reemplazo de palabras en género masculino.

Sin embargo, con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar desdoblamientos léxicos en artículos, sustantivos y adjetivos para subrayar la existencia de ambos sexos, hemos optado por el uso genérico del masculino, en el entendimiento de que todas sus menciones representan siempre a personas de ambos sexos.

El presente estudio se desarrolló bajo la coordinación de Fernando Salvatierra (especialista en TIC y coordinador de políticas digitales en educación del IPE UNESCO), Fernanda Luna (subcoordinadora del área de Gestión y Movilización de Conocimientos del IPE UNESCO), y Bianca Gentinetta Delfino (asistente del área de Gestión y Movilización de Conocimientos del IPE UNESCO).

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma de posición alguna de parte de la UNESCO o del IPE en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Publicado en 2023 por la Oficina para América Latina y el Caribe del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Agüero 2071, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

© UNESCO 2023

Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution- ShareAlike 3.0 IGO

(CC- BY- SA 3.0 IGO) (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/deed.es>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (<https://es.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp>).



La serie de documentos *Estados del Arte de investigaciones de políticas educativas* se inscribe en el marco de las actividades del área de Gestión y Movilización de Conocimientos de la Oficina para América Latina y el Caribe del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPÉ) de la UNESCO, cuya misión consiste en fortalecer las capacidades de los Estados miembros de la UNESCO en la región para planificar y gestionar sus sistemas educativos.

La producción de estos documentos se articula específicamente con el proyecto Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). El SITEAL es un observatorio en línea que ofrece una base de políticas, normativas, investigaciones y estadísticas sobre la situación educativa y de la primera infancia en la región latinoamericana, a partir de las cuales se producen documentos que sistematizan e interpretan dicha información para su seguimiento.

El objetivo de los *Estados del Arte* es facilitar a los equipos técnicos de gobierno, investigadores, docentes y capacitadores, documentos que sistematicen y analicen investigaciones sobre ciertos temas relevantes para la planificación y gestión de la política educativa. A través de este tipo de estudio se intenta generar conocimientos útiles, con la finalidad de identificar y resumir el nivel de desarrollo de cada tema, reconociendo dimensiones, categorías y focos, así como también los puntos de disidencia, las constantes, las tendencias y los desafíos actuales que emergen en cada caso. El propósito de estos estudios es aportar a la comprensión del tema seleccionado y, al mismo tiempo, enriquecer el debate educativo.

Lo que se espera es que, mediante sus distintos ejes, esta serie de documentos funcione como un conjunto de estudios que faciliten la traducción del conocimiento producido por el mundo académico hacia el campo de la política pública.

Contenido

1. Introducción.....	5
2. Marco de referencia	10
3. Metodología	18
4. Estudios actuales	21
4.1. La educación híbrida concebida desde la modalidad	22
4.2. El dislocamiento de la temporalidad	24
4.3. Plataformas y aplicaciones en el centro de la escena.....	28
4.4. Experiencias educativas emergentes: hacia la construcción de posibles modelos	32
5. Conclusiones y perspectivas de oportunidad.....	37
6. Referencias	43

1. Introducción

A comienzos de 2020, en el contexto de la pandemia por la COVID-19, resurgió el debate sobre la hibridación en relación con la enseñanza remota de emergencia. A partir de las diversas medidas de aislamiento social y confinamiento que tomaron muchos países frente al avance del coronavirus, emergieron múltiples propuestas que tuvieron que «plataformizarse» y, a la vez, transformarse. Ellas pusieron en el centro de la escena la educación híbrida, tanto desde las definiciones políticas, institucionales, investigativas, como en el plano de las prácticas. No obstante, el concepto de educación híbrida no es novedoso. Está presente en la matriz histórica que da origen a la modalidad de educación a distancia y en estudios culturales, sociológicos y antropológicos latinoamericanos. Ello nos permite visitar concepciones y modelos, a la luz de nuevas investigaciones, perspectivas y miradas.

En efecto, actualmente la educación híbrida ocupa una parte sustantiva del debate educativo. En la literatura científica, existe un consenso en definirla de manera amplia como una combinación de modalidades (virtual y/o presencial), tiempos (sincrónicos y asincrónicos) y estrategias que apuntan a una integración de entornos tecnológicos y prácticas de enseñanza para la inclusión educativa.

Hibridación y convergencia son marcas relevantes de este presente. Al referirse a «hibridaciones» se da cuenta de combinaciones de formatos, de estrategias didácticas, de alternancias entre la virtualidad y la presencialidad, de plataformas, de contenidos que se articulan, de equipos que trabajan cooperativamente; es decir, estas combinaciones son múltiples y variadas y no se reducen binariamente a presencialidad y virtualidad o a sincronía y asincronía. En el caso de la convergencia representa un cambio cultural mediante el cual los usuarios intentan

generar conexiones entre los diferentes medios, para formar su propia opinión y percepción de la realidad o de los contenidos de entretenimiento. En este sentido, si bien existen plataformas y medios dispersos y diferenciados, tienden a concentrarse en sus lenguajes, modos de operar y vínculos que generan).

Asimismo, los desarrollos tecnológicos favorecieron propuestas en tiempo real. La vertiginosidad en el desarrollo de herramientas diversas, la ubicuidad –dada especialmente por la telefonía móvil–, el despliegue de diversos sistemas de videoconferencias en línea y de propuestas que conciben la enseñanza en los escenarios digitales contemporáneos da cuenta de una permanente actualización en un campo de conocimientos que llevan a la revisión de la idea de tiempos no compartidos, a veces compartidos y alterados en las prácticas híbridas (Maggio, 2020).

En los años recientes, surgieron interrogantes en relación con las brechas de acceso, los entornos y las herramientas digitales, los sistemas de videoconferencia, las estrategias didácticas y las mediaciones tecnológicas en sus interfaces con decisiones de macropolítica y micropolítica institucional y en vinculación con la sostenibilidad de las prácticas de enseñanza en todos los niveles del sistema educativo de la región. En este sentido, si bien se cuenta con experiencias previas (los entornos virtuales tienen larga data en el mundo académico y profesional y hay múltiples foros de debate en las comunidades de práctica docente sobre experiencias mediadas tecnológicamente, entre otras), aparecieron nuevas miradas conceptuales, experiencias y modelos que permiten rever su significado en el presente y con perspectiva de futuro.

Desde las políticas públicas, se instalaron debates en torno a qué implicaba la llamada «continuidad pedagógica» y a cómo sostener la educación pese a brechas históricas en torno a la conectividad en contextos sumamente heterogéneos –con distintos niveles de avance en la digitalización, la plataformización, el desarrollo profesional docente y la transformación de las prácticas pedagógicas en vistas a

la inclusión y la permanencia de estudiantes en el sistema educativo—. Este debate ha sido sumamente fértil para reconocer deudas pendientes, definiciones de política pública respecto de la inclusión digital, la infraestructura –en términos de condiciones de factibilidad–, la formación de equipos directivos y docentes, y para establecer prioridades para los próximos años. Frente a este escenario de debates, es preciso definir una política acerca del uso de los datos y de su privacidad, así como de seguridad informática. Este último tema será crucial en los próximos años con el avance de la inteligencia artificial y la ciencia de datos y, por tanto, exige el diseño de lineamientos de definición política para el sistema educativo.

Desde el plano institucional, los establecimientos educativos en sus diferentes modalidades de gestión y niveles tuvieron que definir qué estrategias resultaban más idóneas a sus visiones, misiones, contextos y proyectos. Hubo decisiones curriculares en torno a contenidos prioritarios, movimientos en los equipos de conducción y en los equipos docentes para el sostén educativo y la inclusión de recursos digitales, entre otros. Actualmente, muchas instituciones se encuentran definiendo modelos más mestizos, híbridos y combinados, entendiendo que es necesario recapitular acerca de lecciones aprendidas para fortalecer las trayectorias escolares y capturar experiencias enriquecedoras para sostener en los próximos años.

En cuanto a las prácticas educativas, las definiciones giraron en torno a herramientas digitales, contenidos, modos de enseñar, evaluar, realizar seguimiento de las trayectorias educativas y de vincularse con estudiantes y familias en tiempos y espacios que no eran los habituales. El cuerpo docente en pleno compartió experiencias a través de las redes, fortaleciendo las comunidades de práctica, y discutió en profundidad el sentido de la enseñanza y de la evaluación en contextos de incertidumbre y cambio permanente.

No obstante, es preciso reconocer que la adopción de plataformas, sean cuales fuere, no implica por sí mismas ni la continuidad pedagógica

ni la generación de propuestas híbridas, en tanto se sostienen desde el diseño didáctico con intencionalidad pedagógica. En este plano, se identificó que, algunas de las propuestas de enseñanza se adaptaron a lo que los entornos ofrecían, crearon sus clases en función de la disponibilidad de ciertas herramientas y recursos, y generaron, por tanto, una didáctica modelizada por el entorno. Esta afirmación deja ver una fuerte preocupación política y también didáctica: la generación de una propuesta de enseñanza debiera pensarse con las plataformas, pero no limitarse a lo que ellas ofrecen.

Lejos de generar un reduccionismo que simplifique la educación híbrida a lo sincrónico y lo asincrónico, **es importante pensar en capas de complejidad. En este marco, la pregunta por la educación híbrida no debiera reducirse al uso de las plataformas ni a la dimensión temporal de lo sincrónico o asincrónico como marca de definición. Tampoco a un único modelo didáctico basado en la clase invertida¹**, predominante especialmente en el nivel medio y superior del sistema educativo. La integración de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje exige a las políticas públicas ampliar la mirada para la construcción de modelos situados que respondan a una diversidad de necesidades diferenciadas del estudiantado.

Es decir, en el núcleo de la educación híbrida lo que está en debate es la tensión entre enseñanza, aprendizaje, currículum, tecnologías y evaluación y sus condiciones materiales para hacerla efectiva. Quien estudia aprende con una propuesta pedagógica diseñada artesanalmente, vinculada con contenidos, herramientas, colegas en comunidades de práctica que interactúan, dialogan, comparten experiencias y conocimientos y potencian una construcción de nuevo tipo desde la idea de inteligencia colectiva (Lévy, 2004).

Esta publicación busca sistematizar algunos de los principales

1 La clase invertida se concibe desde la alteración de la secuencia: explicación-aplicación. Tiende a generar propuestas de exploración, de lectura y de autogestión para luego reconstruir teóricamente.

debates y consensos sobre la educación híbrida a la luz del redimensionamiento y reposicionamiento que propició el contexto de emergencia sanitaria. Al respecto, analiza algunas dimensiones que emergen de la lectura de diferentes escritos e investigaciones sobre educación híbrida en la literatura científica actual. Por un lado, para comprender su sentido en la pospandemia y, por otro, para orientar acerca de la complejidad de las hibridaciones, y así poder ir más allá de reduccionismos binarios (presencialidad versus virtualidad, sincronía versus asincronía).

Se espera que estas dimensiones abran posibles perspectivas para el diseño de políticas públicas y que contemplen modelos innovadores y flexibles para fortalecer trayectorias educativas más inclusivas y diversas para el sistema educativo. Finalmente, a partir de las tendencias identificadas, esta publicación avanza en algunas recomendaciones de políticas públicas, en función de condiciones, potencialidad y alcances de la educación híbrida para los países de América Latina.

De cara a los próximos años, se asume que el foco esté puesto en propuestas diseñadas desde la colaboración; desde la fuerza de los vínculos y de las articulaciones; y desde contenidos y aprendizajes relevantes, a partir de experiencias valiosas y de un diseño didáctico que combine estrategias múltiples que apunten a la inclusión y a la diversidad.

2. Marco de referencia

El concepto de hibridación está presente desde la perspectiva de los estudios culturales y en la fundamentación de la educación a distancia como parte de su concepción de origen. Reconocer esta «genealogía» del concepto resulta pertinente para comprender las diferentes significaciones que va adoptando el término en función de los contextos educativos y de los escenarios digitales en permanente cambio.

La educación híbrida no emerge con la pandemia. Diferentes autores (García Canclini, 2007; Litwin, 2000; Martín Barbero, 2009) dan cuenta de su inclusión en propuestas, ensayos e investigaciones previos a los usos que hoy se le dan al término. En los estudios culturales y comunicacionales, la hibridación se vincula con el mestizaje, con la combinación de culturas provenientes de procesos migratorios, con el reconocimiento de conexiones entre representaciones y significaciones multiculturales. Tal como sostiene García Canclini (2007), se trata de procesos socioculturales en los que las estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas. A menudo, según el autor, la hibridación surge de la creatividad individual y colectiva. No solo en las artes, sino en la vida cotidiana y en los desarrollos tecnológicos. Martín Barbero (2009) recupera esta mirada para referirse a la comunicación desde el mestizaje de lenguajes y medios que se combinan para dar lugar a nuevas formas de expresión que se van transversalizando en todos los medios de comunicación (por ejemplo, la televisión con internet).

Estas combinaciones, mestizajes o hibridaciones se materializan en las prácticas. Ferrarelli (2021) refiere a las prácticas mestizas como un modo de hacer que se sostiene desde diversas miradas, voces o disciplinas que se mezclan; como una convergencia de diversidades. Este mestizaje apuesta a una apertura hacia múltiples mediaciones: la tecnológica, cultural, política, ética, didáctica, cognitiva. Se trata de cruces varios y variados que convergen.

Tal como sostiene Buckingham (2008), el contexto actual no se caracteriza por el desplazamiento, sino por la convergencia. La convergencia cultural se constituye a partir de la mediática. Es decir, la convergencia de medios, contenidos y narraciones –en ocasiones, transmediáticas (inscriptas en diferentes medios de manera simultánea)–; la cultura participativa que incluye cambios en la manera de concebir nuestra relación con los medios, donde hay una profunda implicación de quienes los usan y en la que la producción mediática integra su propia experiencia; y la inteligencia colectiva –que reconoce que en el momento actual nadie puede saberlo todo, cada quien sabe algo, y se pueden juntar las piezas que cada uno conoce y se comparten las habilidades (Jenkins, 2008)–. En otras palabras, dado el despliegue tecnológico actual y el acceso a diversas redes para poner a disposición experiencias, reflexiones, debates, teorizaciones que permiten construir de manera colectiva un saber hacer «en vivo», se dio una oportunidad única en estos años de pandemia, como una nueva forma de entender las hibridaciones en un sentido amplio, colectivo y compartido acerca de la manera de organizar la enseñanza, comprenderla y expandirla.

Desde esta mirada, concebir la hibridación únicamente como la articulación entre lo virtual y lo presencial y lo sincrónico y lo asincrónico implica un reduccionismo. Es imperioso ampliar la mirada hacia definiciones de política educativa que reconozcan el papel cada vez más protagónico de los escenarios y herramientas digitales, tanto para ampliar y flexibilizar las propuestas educativas en función de la diversidad de trayectorias, como para favorecer procesos de democratización e inclusión y, a la vez, garantizar el acceso con conectividad y dispositivos variados. Ello exige una transformación de la formación y del desarrollo profesional de equipos supervisores, directivos, docentes, no docentes; es decir, de toda la comunidad educativa en su conjunto, para un cambio profundo y sostenido de las prácticas que tengan en cuenta la diversidad y la documentación de los procesos de construcción del conocimiento en escenarios inciertos, complejos y no siempre predecibles.

La pandemia, como punto de inflexión, mostró, por tanto, la necesidad de transformar las instituciones educativas en su conjunto y, por eso, la educación híbrida volvió a ponerse en el centro del debate. Como punto de partida se reconoce que los escenarios contemporáneos plantean desafíos multidimensionales complejos (políticos, sociales, culturales, comunicacionales, didácticos, cognitivos y tecnológicos) en los cuales hay rasgos centrales que deben analizarse para comprender algunas tendencias en relación con las transformaciones vinculadas con los aprendizajes y los desafíos para la enseñanza (Lion, 2021 y Maggio, 2022).

Se asume, por tanto, que se está ante la presencia de hibridaciones múltiples. Se hibridan formatos pedagógicos y estrategias didácticas (clases invertidas, alteradas en su secuencia, transmediales, gamificadas, inmersivas, por problemas, por desafíos, por proyectos; personalizadas, etc.); epistemologías o modos diferentes de pensar una disciplina y su didáctica (los contenidos cada vez forman parte de una trama epistemológica que tensiona el entrecruzamiento disciplinar y la hiperespecialización); desarrollos y aplicaciones tecnológicas (porque no se utiliza una única plataforma, sino que se combinan aplicaciones y plataformas diversas); y maneras de comunicar a través de diferentes canales para crear vínculos, inclusión y sostén pedagógico. Esta concepción ofrece la oportunidad de un seguimiento de trayectorias estudiantiles que transcurren en simultáneo en espacios, tiempos, dispositivos diversos y variados (Lion, 2021). La complejidad de esta perspectiva de hibridación entendida como múltiple exige condiciones tecnológicas, curriculares, formativas, didácticas y evaluativas que acontecen en tiempos síncronos y asíncronos y en entornos simultáneos.

Tal como sostiene Rama (2020, p. 70):

... actualmente se concibe a la educación híbrida más que como el mero resultado de la mezcla de métodos de enseñanza y de formas de gestión presencial y virtual. Se la visualiza como un modelo propio

pedagógico y no fragmentado entre componentes presenciales y virtuales, sincrónicos y asincrónicos, individuales y colaborativos, para alcanzar mayor cobertura y calidad. Es el resultado de dinámicas en curso al interior de la educación presencial y de la educación a distancia virtual, así como de las demandas que tienden hacia una convergencia en un modelo nuevo de tipo híbrido, pero en red y digital.

Entre los factores que ayudan a comprender la hibridación desde esta perspectiva, se encuentra que:

- **Los escenarios y desarrollos tecnológicos instalan una desterritorialización, una desmaterialización de las experiencias (Baricco, 2019) y una ubicuidad espacio temporal (Burbules, 2014).**

En términos prácticos, implica la posibilidad de enseñar y aprender en distintos espacios, no solamente los físicos e institucionales (escuela). ¿Cuál es la territorialidad y el espacio de la clase? ¿Dónde está «la clase»? ¿Cuál es el aula? ¿Se puede definir hoy un «territorio clase»? ¿O hay que redefinir el espacio-aula? Estas preguntas refieren a una resignificación de las formas de conceptualizar el «tiempo». ¿Y si en lugar de ser un eje o unidad es toda una asignatura la que pedagógicamente se piensa diferente? ¿Cómo impacta esto en la estructura curricular? (Lion, Mansur y Lombardo, 2017). Preguntarnos qué es la clase, dónde transcurre ese territorio y la expansión hacia experiencias que pueden transcurrir simultáneamente en un espacio digital y virtual y en otro analógico puede traer tensiones a la hora de definir los alcances territoriales y la internacionalización de los estudios en términos de acreditación de títulos y movilidad estudiantil, un punto a tener en cuenta en términos de toma de decisiones políticas.

- **Los escenarios actuales rompieron la concepción de un tiempo atado al reloj y a lo biológico. La pandemia visualizó que otra concepción de la temporalidad era posible. Un tiempo que deja de estar subordinado o**

sujeto a un espacio fijo para dar lugar a una secuencia de acontecimientos desordenados y simultáneos.

Se vuelve creación de y sobre lo imprevisible, se adapta a la aleatoriedad y también tiene la facultad de reelaborarse. Un tiempo que aparece comprimiendo y difuminando las secuencias de nuestras prácticas sociales, incluyendo las nociones de pasado, presente y futuro, un tiempo que trastoca y disloca la secuencialidad (Lion, 2022). La hibridación implica combinar estos espacios y tiempos y crear múltiples combinaciones de las estrategias enseñanza que, en condiciones favorables (de conectividad, de trayectorias, emocionales, etc.), pueden potenciar la diversidad cognitiva y fortalecer la diversidad de itinerarios escolares. La movilidad que hoy ofrecen los dispositivos y el modo en que se utilizan influyen en el aprendizaje y en la interacción del estudiantado con el contenido. Estos dispositivos potencian el desarrollo de redes sociales y promueven prácticas que apoyan las actividades de aprendizaje cada vez más basadas en procesos colaborativos. Las personas se conectan con otras a través de ellos e interactúan todo el tiempo. El conocimiento personal se compone de una red, que, a su vez, alimenta a organizaciones e instituciones; que, a su vez, retroalimentan a la red y proveen nuevos aprendizajes para los individuos. La ubicuidad, la movilidad, la portabilidad de los dispositivos, junto con la ruptura del tiempo lineal y secuencial, pueden tornarse puntos de clivaje que interpelen la gramática de la institución educativa y la sometan a interpretaciones críticas sobre su pertinencia en los próximos años.

- **Los procesos de hibridación alientan otros modos de construcción del conocimiento, modos de concebir la producción desde perspectivas valiosas que potencian los procesos de inteligencia colectiva, que recuperan las trayectorias de equipos docentes, de estudiantes, y de quienes habitan la escuela.**

Implica otros modos de construir participación y ofrece una

ventana a la coparticipación, ya que hay un *fluir* constante en tiempos de incertidumbre que requiere que, permanentemente, se revise qué y cómo se enseña. Los tiempos y formatos de la enseñanza se han visto interpelados. Hubo que negociar las condiciones institucionales; comprender las condiciones para el aprendizaje (conectividad y dispositivos, pero también la trama emocional de quienes estudian); rediseñar las clases; seleccionar contenidos en relación con su relevancia; priorizar tareas para la construcción de conocimiento; diseñar materiales digitales; redireccionar los esfuerzos para una retroalimentación permanente; entre otras dimensiones que abren portales a la imaginación pedagógica para una construcción diferente de esta enseñanza híbrida (Lion, 2021). **La creación didáctica no puede ser estándar. Debe buscar sorprender, invitar a estudiantes a ser parte de su diseño y promover huellas que perduren, aprendizajes profundos y a largo plazo.**

Esta forma de comprender la hibridación desde perspectivas políticas, curriculares, tecnológicas, comunicacionales, formativas y cognitivas da cuenta de la construcción de modelos integrales que instalan escenarios e hipótesis potentes como líneas de acción para las políticas educativas:

- *Brechas y acceso*
En los próximos años la brecha se podría profundizar si no se toman decisiones de infraestructura que garanticen condiciones de acceso. A su vez, las brechas más invisibles tienen que ver con la expulsión y la no terminalidad. En este sentido, es preciso pensar en condiciones para la permanencia en el sistema. ¿Cómo se combinarán plataformas, entornos, aplicaciones, herramientas en la virtualidad y en la presencialidad en vistas a fortalecer la inclusión educativa?
- *Currículum significativo*
Hace tiempo (Perkins, 1995) que la pregunta sobre extensión o profundidad interpela los lineamientos curriculares de los

diferentes niveles del sistema educativo. La pandemia volvió a poner esta pregunta en foco. ¿Cómo definir un currículum valioso y significativo que destaque aquello que vale la pena de ser aprendido? La relevancia curricular –en función de los perfiles de quienes egresan, de las articulaciones con una sociedad en pleno movimiento y cambio y de un conocimiento que se torna cada vez más provisional– es un eje clave para diseñar estrategias de educación híbrida en la región.

- *Comunicación multimodal*
Los canales de comunicación también se ven transformados cuando se piensa en una educación híbrida. Revisar cuáles serán los canales de comunicación más adecuados para democratizar la educación y llegar a todos los sectores (incluyendo los más vulnerables) puede ser decisivo para las políticas públicas. Se trata de reconocer todos los canales posibles de comunicación (foros, chats, mensajería instantánea, cuadernos digitales, etc.) utilizados por los diferentes actores de la comunidad educativa y promover usos que den sostén a los vínculos y una información permanente.
- *Formación y desarrollo profesional docente*
La competencia digital docente está cada vez más presente en la escena educativa. ¿Qué estrategias de desarrollo profesional y de formación docente habrá que implementar en los próximos años? Los recientes cambios institucionales muestran que es necesario revisar qué modelos de conducción institucional son los más relevantes frente a contextos cada vez más inciertos que exigen una toma de decisiones ágil y cambiante. ¿Qué rasgos serán deseables profundizar de las instituciones educativas para que alojen modelos híbridos? Estos interrogantes abren la perspectiva de una formación de cuadros medios (equipos de supervisores y directivos) y docentes para que se conviertan en agentes de transformación.
- *Arquitecturas de aprendizaje*
En el contexto de cambio institucional, de interpelación de las

prácticas y de nuevos modelos de construcción más colectiva del conocimiento cabe preguntarse por los sujetos que habitan las instituciones educativas, sus experiencias y aprendizajes. ¿Qué tipo de edificios, aulas, salones serán los necesarios para alojar distintas propuestas educativas? ¿Se puede pensar en nuevas configuraciones del espacio institucional que aporten flexibilidad a la experiencia educativa? Pensando en los traslados de estudiantes para ir a clase, ¿es posible ofrecer otros nodos de encuentro y conexión para «estar» en clase que sean parte de un nuevo modelo de educación híbrida?

Estos interrogantes y focos son algunos ejemplos que pueden formularse desde una comprensión sistemática y aguda de la hibridación, considerando distintas dimensiones y niveles de profundidad.

La alternancia como dinámica pedagógica con períodos de trabajo de estudiantes con asistencia a la escuela en clases presenciales y con actividades de aprendizaje en situaciones de no presencialidad con mediación tecnológica cobra fuerza en las propuestas educativas. Esto implica una transformar las prácticas de enseñanza en las que se podrían diseñar diferentes propuestas y generar articulaciones y otro modelo de organización del tiempo y de la autogestión.

En síntesis, los estudios sobre esta temática buscan trascender una lógica binaria, que reduce la educación híbrida a lo presencial y lo virtual, a lo sincrónico y lo asincrónico; comprender que puede tratarse de una construcción flexible y contextualizada –según las condiciones políticas, institucionales y tecnológicas y en función de experiencias de nuevo tipo y de trayectorias educativas diversas–; y asumir que esta construcción puede relacionarse con propuestas de enseñanza especialmente diseñadas para promover la autonomía, la toma de decisiones y nuevos procesos de construcción del conocimiento.

3. Metodología

La metodología empleada para esta publicación consta de un abordaje cuanti-cualitativo. En primer lugar, se realizó un paneo cuantitativo de investigaciones académicas sobre educación híbrida en algunos países de la región ([Argentina](#), [Uruguay](#), [Perú](#), [Ecuador](#), [Brasil](#), [México](#) y [Chile](#)) en dos cortes: 2016-2019 y 2020-2021. Su finalidad era contar la cantidad de veces que aparece el término «educación híbrida» en los siguientes sitios: Google Scholar, Research Gate y Academia.edu. Estos sitios son referentes de circulación académica de investigaciones. Se tomaron artículos que, además, tienen referato de algún tipo.

La búsqueda no es exacta, dado que se halló investigaciones que mencionan educación híbrida, *blended learning*, enseñanza remota de emergencia, que no son sinónimos. No obstante, se distinguió un aumento de investigación sobre el tema a partir de la pandemia, lo que da cuenta de que empieza a resultar un tema de agenda. En Google Académico (Google Scholar), las investigaciones acerca de educación híbrida con algún tipo de referato académico ascienden de 5700 para el período 2016-2019 y a más de 7000 en el período 2020-2022. Esta tendencia ascendente también se encuentra en los otros buscadores. En Academia.edu se cuentan alrededor de 1600 investigaciones para el primer período y más de 5000 para el segundo; mientras que en Research Gate los guarismos oscilan de 450 a 670 investigaciones.

Este paneo representa una primera aproximación. Por ello, cabe preguntarse acerca de las concepciones actuales de hibridaciones para la educación; sus referentes empíricos más recurrentes y su vinculación con los nuevos escenarios digitales para ofrecer perspectivas más comprensivas y relevantes sobre el tema, que den cuenta de la concepción de educación híbrida desde una mirada contemporánea y atravesada por el particular contexto de pandemia.

En segundo lugar, y a partir de la búsqueda realizada, se realizó una muestra con aproximadamente 20 artículos que, por su relevancia

y fertilidad epistemológica y documental, resultaron de interés para sistematizar, a partir de sus recurrencias, la profundización cualitativa exploratoria, que se presenta a continuación. Si bien ninguno de estos artículos es «puro» en la dimensión que toman, enfatizan que ha sido el que se recupera para, de alguna manera, dimensionar los diferentes focos que adoptan las investigaciones de corte más cualitativo respecto de la educación híbrida.

A partir de la sistematización de investigaciones más recientes sobre educación híbrida, se avanzó en la construcción de la siguiente categorización, basada en la dimensión que enfatizan los distintos estudios. La categorización es de corte descriptivo y exploratorio, no exhaustivo:

- Dimensión que aborda la educación híbrida como modalidad: presencial, virtual, blended.
- Dimensión temporal como vital para la definición de la educación híbrida: sincronía y asincronía.
- Dimensión instrumental que pone el foco en el tipo de herramientas tecnológicas utilizadas: plataformas y aplicaciones.
- Dimensión centrada en los modelos, que retoma las dimensiones anteriores articuladamente y agrega cuestiones referidas a experiencias educativas y actividades.

El documento ofrece estos itinerarios de lectura para dar cuenta de miradas complementarias, a veces en tensión y otras en diálogo, entre estos estudios sobre educación híbrida. Si bien es cierto que las modalidades y las temporalidades en muchos estudios se entrecruzan, es necesario construir una lógica no binaria ni dicotómica que puede sesgar o reducir la concepción de educación híbrida a la virtualidad versus la presencialidad. El ejercicio de este documento es realizar un recorrido por lo que cada estudio destaca en términos de educación híbrida, a la vez que ir convergiendo (hacia el final) en modelos que integren las distintas dimensiones. A partir de la combinación, es posible pensar en experiencias pedagógicas y potenciales modelos de educación híbrida que pueden ser valiosos para fortalecer las trayectorias

educativas. Para ello, es preciso considerar tanto las condiciones de viabilidad técnicas e instrumentales (infraestructura, lineamientos curriculares, documentos técnicos, etc.), como las formativas (desarrollo profesional) para su sostenibilidad desde las políticas públicas.

4. Estudios actuales

Si bien la educación híbrida no resulta novedosa, estos estudios situados en el período de pandemia pueden ser valiosos para reconceptualizar su significado y para buscar nuevas orientaciones que capitalicen lecciones aprendidas a la vez que generen tendencias para la toma de decisiones de políticas públicas.

Según Arias Ortiz et al. (2021), la pandemia encontró a los países de la región muy poco preparados para ofrecer soluciones digitales para la continuidad educativa. La mayor parte no contaba con plataformas y herramientas digitales para apoyar los procesos de enseñanza en el marco del cierre de las instituciones educativas. Además, se sumaron serios problemas de conectividad y brechas digitales y se tuvieron que hacer grandes esfuerzos para garantizar la continuidad pedagógica.

Más allá de las brechas y de los problemas de conectividad documentados desde políticas y observatorios, **el foco de esta publicación es detectar qué aparece en las diferentes investigaciones acerca de la educación híbrida y sus recurrencias desde una perspectiva pedagógica.** Así, por ejemplo, un estudio de Morán, Álvarez y Manolakis (2021) referencia a búsquedas realizadas en bases de datos académicas (Redalyc, Dialnet, Scielo) en relación con el ámbito universitario, en las que empiezan a registrarse diversos trabajos sobre las características que adquirieron las propuestas pedagógicas durante la pandemia (Bortulé et al., 2020; Miguel Román, 2020; Nin, Acosta y Leduc, 2020).

Estos estudios, si bien incipientes, ofrecen una base relevante de literatura científica para dar cuenta de diferentes dimensiones que, en su totalidad, buscan comprender la educación híbrida de manera compleja y desde múltiples perspectivas.

4.1. La educación híbrida concebida desde la modalidad

Algunos estudios (Torres, 2021, Miao, 2022; Gómez Caride, 2021) centran parte de la mirada acerca de la hibridación en la **integración de modalidades**. De esta manera, si bien no es el único eje, cobra relevancia la integración de lo presencial y de lo virtual con sus especificidades para comprender entornos, propuestas y prácticas. Con «modalidades», específicamente se focaliza la virtualidad y la presencialidad, y no la perspectiva temporal de sincronía y asincronía (que se aborda en la siguiente dimensión). Estos estudios abordan lo que se denomina «aprendizaje mezclado» (*blended learning*) para ofrecer una perspectiva de la educación híbrida desde el punto de vista de los aprendizajes que entrecruzan el aprendizaje remoto (*e-learning*) y la presencialidad.

En ese sentido, Torres (2021, p. 1) sostiene que las aulas híbridas son aquellas que constituyen «canales para brindar en simultáneo clases virtuales y presenciales en el marco de la pandemia Covid-19». En la misma dirección, Miao (2022) reconoce que un entorno de enseñanza y aprendizaje híbrido, mixto o mezclado implica combinar espacios de aprendizaje físicos en los que sus participantes están copresentes en el mismo lugar con espacios de aprendizaje, en línea o virtuales, pero ubicados en distintos lugares o compartiendo un mismo lugar físico. Así se eliminan las barreras entre la formación presencial y virtual (Miao et al., 2022; World Bank, 2020). Desde una perspectiva cultural, Baricco (2019) viene sosteniendo, aun previo a la pandemia, que habitamos simultáneamente en un mundo (físico) y en un ultramundo (digital) en una doble fuerza matriz. Por su parte, Gómez Caride (2021) define la modalidad híbrida como un modelo de enseñanza que integra la enseñanza presencial y la remota. La modalidad remota puede ser sincrónica o asincrónica, según las posibilidades de la escuela y sus estudiantes. Se considera un modelo híbrido cuando se acerca a un 50% de presencialidad y a un 50% de enseñanza remota. La educación remota se presenta como una posibilidad de eliminar definitivamente la barrera entre la

educación presencial y la virtual y de diseñar una narrativa educativa expandida en el tiempo, utilizando diferentes recursos multimedia, recursos abiertos y redes sociales (Pardo y Cobo, 2020).

Cabe aclarar que por modalidad virtual refiere a una opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-estudiante está separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo; ella, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos diseñados especialmente para que la totalidad de estudiantes alcancen los objetivos de la propuesta educativa. En este sentido, se trataría de opciones pedagógicas diferentes (virtualidad, presencialidad, hibridación) que implican prácticas de enseñanza propias.

De esta manera, **una de las dimensiones que se recupera para comprender la educación híbrida responde a la perspectiva de modalidades que se entrecruzan (virtualidad y presencialidad) para dar lugar a una nueva modalidad, que no implica la suma de aquellas, sino que tiene características propias –como la combinación de plataformas, de estrategias, de temporalidades y de recursos–.**

El planteo desde la bimodalidad en todas sus expresiones abre un interesante camino para la definición de políticas futuras: ¿Qué posibilidades cabe de instalar circuitos diferenciados según el nivel, la especificidad del contenido, la diversidad cognitiva y de trayectorias educativas? ¿Será posible instalar modelos híbridos de certificación de estudios en los que primen los recorridos y la flexibilidad en las elecciones de una modalidad por sobre otra? Estos interrogantes muestran el potencial de construir cierta flexibilidad en los recorridos que ponderen la significatividad de las experiencias, las personas destinatarias de la educación, el tipo de propuesta educativa y la ampliación del acceso. En el nivel superior, por ejemplo, sería viable sostener esta bimodalidad para democratizar el acceso de quienes residen a cierta distancia de los centros de estudio y que –según se

puede hipotetizar como tendencia– ha permitido que más estudiantes se anoten a carreras y puedan sostener sus trayectorias educativas.

4.2. El dislocamiento de la temporalidad

La dimensión temporal –lo sincrónico y lo asincrónico– tiene el potencial de modificar los tiempos de la clase, pero también los ritmos del aprendizaje del estudiantado. En este sentido, algunos estudios cualitativos, en este caso con estudiantes de distintas universidades del país (Morán, Álvarez y Manolakis, 2021), empiezan a mostrar que la pandemia implicó, para algunas personas, un significativo cambio en relación con el tiempo que dedicaban a los estudios universitarios. Por un lado, ello permitió cursar más materias, organizar mejor las actividades académicas y los propios tiempos del aprendizaje, y, principalmente, optimizar los tiempos reduciendo aquellos que suponen el traslado a la universidad. Por otro lado, para otro grupo estudiantil supuso un tiempo prolongado frente a la pantalla y la dificultad económica de tener que imprimir los materiales para la comprensión de textos complejos (Lion, Weber y Schpetter, 2021). Este último estudio señala que la auto-organización del tiempo y la autonomía para poder cumplir con cada materia fueron dimensiones relevantes para el estudiantado; marcando así la atención que merece la mirada de «lo temporal».

Miriam Kap (2021, p. 1) sostiene, por su parte,

el des-tiempo, el contra-tiempo, el desplazamiento hacia otras fuentes eran sancionados como una falta, como una desinteligencia, como una ausencia de evidencias de aprendizaje o como un error en la planificación de la clase. El tiempo, aprisionado, apelotonado, sin deseo, suponía que la enseñanza y el aprendizaje se daban en un solo proceso y en su solo lugar.

Ella sostiene que, para las instituciones educativas «prepandémicas», imaginar aprendizajes significativos, heterogéneos,

fuera del entorno institucional y de sus tiempos se tornaba casi imposible. La institución educativa, en su gramática, ordena el tiempo a través de su cronograma de actividades, materias, tiempos libres, recreos, etc. La educación remota de emergencia demostró que otra temporalidad era posible. **Hubo un antes en que el tiempo estructuró el espacio: una cosa tras otra, unos fenómenos tras otros en un proceso dinámico de transformación espacial.** El espacio se veía así transformado por la secuencia de las cosas que se sucedían. El espacio dependía del tiempo. La escuela no fue ajena a esa especie de «fijación» de los tiempos y de los espacios. El espacio del aula era el lugar privilegiado del aprendizaje; los tiempos de enseñar y de aprender; de acreditar y de evaluar; tiempos fijos y fijados; estructurados y estructurantes; paradójicamente inmóviles (Lion, 2022).

Ahora bien, ¿qué temporalidades son las más adecuadas para respetar los tiempos de aprendizaje, que se tensionan con los alcances de un currículum cada vez más extenso? Este punto de tensión puede resultar sumamente valioso al redefinir políticas educativas que combinen sincronía y asincronía en función de recorridos educativos; tipo de contenidos y de habilidades a fortalecer; y vinculación con oficios e identidades profesionales que exigen, en la actualidad, una combinación de tiempos sincrónicos y asincrónicos en las tareas que se despliegan. La combinación de temporalidades puede dar lugar a una apertura flexible de trayectos, trayectorias y de contenidos que puedan estar disponibles a demanda y que fortalezcan distintos tipos de construcción de conocimiento y arquitecturas de aprendizaje.

Un estudio realizado por Soletic (2021, p. 6) menciona
... los formatos educativos híbridos alteran las coordenadas espaciales y temporales de la escuela. La alteración de tiempos y espacios en los formatos híbridos expanden los aprendizajes. En este sentido, el potencial de alterar el espacio para que una clase pueda desarrollarse con algunos estudiantes presentes en el aula y otros en línea de manera simultánea o bien expandir una clase

presencial a partir de propuestas que en simultáneo se sostengan en la virtualidad, enriquecen la propuesta de enseñanza.

Según su autora, la alteración espacio-temporal potencia la articulación de momentos para el trabajo individual (dentro y fuera del aula) e instancias de interacción, por ejemplo, en grupos pequeños del mismo curso, grupos heterogéneos, grupos completos (parte en línea, parte presencial) o tutorías (docente o entre pares) uno a uno.

Si bien la posibilidad de concebir temporalidades simultáneas, desde la sincronía y con espacialidades diferenciadas, fue un rasgo importante en la pandemia y emerge como categoría central en algunos estudios, dado que se cuenta hace tiempo con plataformas digitales, se puede seguir estudiando esta combinación para la concepción de novedosas ofertas y propuestas educativas.

Por otra parte, encontramos estudios que señalan que en la modalidad híbrida la clase puede ser una continuidad de actividades presenciales, remotas asincrónicas y remotas sincrónicas. El modelo de clase cambia en función de su organización temporal (Santiago y Bergman, 2018).

Engel y Coll (2022) sostienen que, al igual que los espacios de aprendizaje físicos, los espacios de aprendizaje en línea permiten desarrollar actividades con diferentes formas de organización social (individual, pequeño grupo o gran grupo). Sin embargo, a diferencia de estos últimos, los espacios de aprendizaje en línea permiten desarrollar actividades de forma sincrónica o asincrónica, con independencia del lugar donde se lleven a cabo, y configurar espacios de trabajo que integran distintos sistemas semióticos (letras y textos escritos, imágenes fijas o en movimiento, lenguaje oral, sonidos, datos numéricos, gráficos, etc.) y amplían hasta límites insospechados las capacidades de profesores y alumnos para (re)presentar, procesar, transmitir y compartir informaciones y conocimientos.

Según Balladares (2021) la carencia de la presencialidad condujo a hibridar la unidad temporal de enseñanza física, como la clase, y relacionarla con la sincronía y la asincronía del tiempo. De esta manera, la concepción de la clase del docente o la forma de la enseñanza del profesorado se adaptó a los nuevos ambientes virtuales, tales como los entornos virtuales de aprendizaje, plataformas o recursos digitales. De esta manera, la educación remota tuvo que convertir su tiempo real a través de videollamadas o diseñar la enseñanza en tiempo diferido a través de los ambientes virtuales. Esta diferenciación de la actividad docente en base a su temporalidad (en tiempo real o diferida) repercutió en la organización de los aprendizajes estudiantiles (Ballares, 2021).

En síntesis, la institución escolar organiza sus jornadas y sus tiempos en base a la dimensión temporal. La presencia de sincronía y asincronía que van mostrando los estudios presentados, ofrece un marco para comprender la construcción de otro modelo de clase en el cual tanto las estrategias de enseñanza como las actividades de aprendizaje, se encuentran interpeladas. Encontramos que, como señala la investigación realizada por Lion, Weber y Sheptter (2021) sobre la universidad, las voces estudiantiles dieron cuenta de la sobresaturación de tareas por parte de los docentes. Hubo una necesidad de «reemplazar» las horas de clase presencial con tareas virtuales; con una representación del tiempo que implicaba más tarea para comprender una materia en condiciones diferentes de las conocidas. Esta saturación que implicó más tiempo de enseñanza y de los aprendizajes aparece en otros niveles del sistema en los que se manifiesta una excesiva tarea asincrónica (Maggio, 2020).

Esto marcó, además, tensiones que se encuentran surcadas por el agotamiento de tantos encuentros sincrónicos sumados a la actividad académica asincrónica. Tal como menciona Cicala (2020) «La mayoría de los estudiantes entrevistados asocian “las clases” con encuentros sincrónicos entre docentes y estudiantes, situación que las diferencia respecto a las propuestas de

educación a distancia donde lo asincrónico forma parte de la trama de la clase (p. 4)». Lo sincrónico fue puesto en el centro de la escena como el «lugar de la clase» lo que genera cierto reduccionismo didáctico. Habrá que seguir indagando en la dimensión de lo temporal en los próximos años para comprender los impactos más profundos de las definiciones institucionales en sus visiones y organización de la gramática escolar. En el plano de las micropolíticas, es posible que se vislumbre una posibilidad de transformación del sentido del uso del tiempo institucional, curricular, de la enseñanza, de los aprendizajes y de la evaluación.

Desde este punto de vista, surgen nuevos interrogantes: ¿en qué se utilizarán los tiempos sincrónicos ya sea en la presencialidad o en la virtualidad? Analizarlo puede arrojar luz acerca del sentido de la educación en la contemporaneidad y acerca de cómo promover decisiones críticas para la democratización y la permanencia, en particular en los niveles más avanzados del sistema educativo.

4.3. Plataformas y aplicaciones en el centro de la escena

Algunos estudios, o partes de ellos, ponen el centro en las plataformas y en las aplicaciones utilizadas para generar prácticas híbridas y permitir el acceso a experiencias y recursos digitales abiertos de libre acceso. La definición acerca de qué plataformas utilizar (*software* libre o propietario; entornos generalistas o específicos para alguna disciplina, etc.) resulta relevante porque implica un posicionamiento político, no solo en términos de financiamiento para el acceso y su sostenibilidad, sino también porque el tipo de plataforma condiciona y estructura la comunicación, el diseño de las aulas y su disposición, el seguimiento estudiantil, entre otros. Las plataformas y aplicaciones elegidas dan cuenta de la concepción de comunicación, de enseñanza y de aprendizaje sostenida y, por lo tanto, son parte de necesarias definiciones de las políticas públicas. ¿Deberían definirse plataformas

desde los Estados y los Ministerios? ¿Qué margen de autonomía institucional sería deseable en la elección de una plataforma educativa? Un estudio de Hernández (2020) analiza las plataformas más utilizadas. Según ella, al prestar atención a la utilización de las distintas clases de aplicaciones y plataformas usadas habitualmente en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se identificaron cuatro grandes grupos. En primer lugar, aquellos de uso amplio o general –como WhatsApp, YouTube y Drive–. En segundo lugar, las plataformas o entornos virtuales de uso educativo específico –Moodle y Classroom–. En tercer lugar, las aplicaciones de videollamadas o videoconferencias –Zoom, Meet y Jitsi, entre otras–. Finalmente, aquellas plataformas o sitios que funcionan como repositorios oficiales de contenidos educativos. El uso de mensajería instantánea, como WhatsApp, fue una tendencia en algunos países para garantizar la continuidad pedagógica en pandemia. Este precedente puede indicar la necesidad de complementación de distintas plataformas y aplicaciones a la hora de tomar decisiones de inversión para las políticas de inclusión digital de la región.

Méndez y Pozo (2021, p. 24) sostienen que las plataformas fueron las mediadoras que diferencian los procesos del enseñar y el aprender:

«Se pueden mencionar algunas herramientas que pretenden conseguir el propósito explicado de acuerdo con el contenido y pueden ser potentes a la hora de enseñar: Genially, Canva, Padlet, Mentimeter, Clideo, Educaplay, ¡Kahoot!, ActivePresenter, MindMeister, Google Apps, entre otras».

En estos procesos de mediación, por tanto, se necesita comprender qué generan las distintas plataformas, en tanto no son neutrales ya que portan modelos –a partir de sus herramientas y su permeabilidad («hackeo»)– para la formulación de propuestas que resulten relevantes en función del nivel del sistema, los grupos a los que se dirigen y las disciplinas y las habilidades de pensamiento.

Soletic (2021, p. 6), por su parte, sostiene «plataformas, software y contenidos digitales de calidad son componentes necesarios de esta modalidad que también puede integrar estrategias no digitales cuando las condiciones de acceso a conectividad y dispositivos de los y las estudiantes no son las más adecuadas». Este punto resulta valioso en tanto, más allá de coyunturas específicas, permite revisar la ecología de medios que se necesitará en los próximos años para dar respuesta a la futura inserción profesional de quienes hoy estudian. El potencial de una ecología mediática híbrida es la combinación de diversos entornos con funciones diferenciadas: repositorios para la gestión y el acceso a contenidos digitales de alta calidad (simulaciones, tutoriales, clases grabadas, videojuegos, etc.); la construcción de vínculos entre docentes y estudiantes fuera de la institución educativa y el seguimiento de las actividades realizadas; aplicaciones de mensajería instantánea en condiciones de conectividad limitada y sistemas de información que fortalecen el acompañamiento de trayectorias escolares y la gestión global de los sistemas escolares (Soletic, 2021). Pero, para que esta ecología de medios resulte viable, es preciso contar con conectividad y dispositivos y una formación que habilite una curaduría crítica de recursos y aplicaciones para una integración valiosa.

Engel y Coll (2022) dan cuenta de modos en que puede combinarse el uso de dispositivos con actividades que hacen foco tanto en ellos como en la mediatización tecnológica en la virtualidad con usos posibles en la presencialidad de entornos que enriquezcan el contenido de las clases. De este modo, tanto en la virtualidad como en la presencialidad puede recurrirse a usos de plataformas con objetivos y sentidos diferenciados. Según estos autores, esta integración está en la base de la potencialidad de los entornos híbridos, ya que amplía el alcance y la eficacia de las estrategias de personalización, al tiempo que facilita que el cuerpo docente pueda realizar un seguimiento y un acompañamiento de los procesos de aprendizaje de estudiantes en su tránsito por los contextos dentro y fuera de la escuela. De esta manera, los entornos virtuales pueden fortalecer las trayectorias escolares acompañando también en

la presencialidad a través de foros de ayuda, materiales de apoyo, tarea complementaria, entre otras opciones. Esta visión puede ser valiosa al revisar la adopción de entornos y de plataformas tanto para la formación docente como para el acompañamiento de itinerarios estudiantiles.

En este marco, el uso de recursos educativos abiertos (REA) es otro aspecto relevante para la educación híbrida. Algunos estudios muestran que, durante la pandemia, se puso foco en la necesidad de apertura de los recursos digitales en las plataformas educativas. Según Rama (2020), los gobiernos y los sistemas de regulación y de formulación de políticas estuvieron rezagados construyendo repositorios y bibliotecas virtuales; habilitando ofertas digitales, en la formación de profesionales y tutores en la materia; o desarrollando infraestructuras de conectividad y transmisión pensadas para un mundo presencial y analógico; y no para este presente de plataformas, banda ancha, simuladores, big data, multimedia, streaming y creciente inteligencia artificial. La pandemia aceleró el proceso de focalización en la infraestructura y de inclusión de plataformas con recursos disponibles para la comunidad educativa.

Un estudio de Rodés y Gewerc (2021) muestra una creciente tendencia por parte de docentes y de una construcción de la identidad profesional que fue llevando a una adopción y familiarización más extendida con este tipo de recursos. Las autoras sostienen que es necesario transformar las prácticas de creación y el uso de recursos digitales abiertos, ya que implica un cambio en la cultura institucional, en las prácticas pedagógicas y en la circulación del conocimiento. Asimismo, hacen foco en el currículum para abrir una dimensión analítica en relación con los contenidos y los recursos puestos en circulación en las distintas plataformas que adoptan REA.

Durante la pandemia, los portales educativos concibieron una política de apertura de sus recursos digitales. Ella favoreció su uso y, con el tiempo, puede ser un camino promisorio para indagaciones e investigaciones sobre sus efectos en las prácticas de enseñanza futuras, en el currículum y en los procesos de construcción del conocimiento desde perspectivas colectivas y experimentales.

Del rastreo de estos estudios, se deriva un tejido en el que pueden diseñarse nuevas experiencias y modos de pensar lo híbrido a partir de las lecciones aprendidas durante la pandemia (y preexistentes a ella) y de la formulación de nuevos interrogantes, tales como: ¿Por qué optar por software libre o propietario? ¿Qué ventajas y desventajas tienen los recursos digitales abiertos? ¿En qué medida el uso de entornos específicos para las distintas disciplinas supone un fortalecimiento de los aprendizajes? ¿Es mejor una plataforma única para todo el sistema educativo? ¿Conviene plataformas por niveles y según disciplinas? En definitiva, se trata de construir criterios para la adopción crítica de plataformas y herramientas y de políticas de uso en términos de lineamientos y recomendaciones.

4.4. Experiencias educativas emergentes: hacia la construcción de posibles modelos

Para investigar la hibridación desde perspectivas multidisciplinares y complejas, se identificaron estudios que focalizan en las prácticas de enseñanza, en las experiencias emergentes en pandemia, en los vínculos y la comunicación y en el seguimiento de los procesos de construcción del conocimiento. De este modo, son varias las dimensiones a considerar para posibilitar la construcción de potenciales modelos de educación híbrida (Vaillant y Manso, 2022; Soletic, 2021; Méndez y Pozo, 2021; Arias Ortíz, 2021):

- El tipo de plataforma adoptada y sus funcionalidades.
- El tipo de comunicación y de interacción entre docentes y estudiantes.
- El tipo de experiencia educativa que se quiere lograr: clases invertidas, expandidas, lúdicas, transmediáticas, entre otras.
- El alcance de la actividad que se planifica: individual, por grupos, grupo total.
- El seguimiento de los procesos de aprendizaje a través de tutorías, tareas, retroalimentaciones, indicadores o evidencia de aprendizajes.
- El tipo de recursos de los que se dispone.
- La certificación de habilidades y metahabilidades digitales.

Desde estas dimensiones, pueden construirse diferentes modelos:

- Sincrónico, híbrido, multidireccional y de alta participación.
- Sincrónico y asincrónico, híbrido, bidireccional y de participación limitada.
- Sincrónico y asincrónico, remoto, multidireccional y de participación limitada.
- Asincrónico, remoto, bidireccional y de alta participación.
- Participación asincrónica, remota, bidireccional y limitada.
- Asincrónico, remoto, unidireccional y sin participación.

Méndez y Pozo (2021) señalan la necesidad de ampliar los modelos tecno-pedagógicos actuales y encontraron algunas metodologías activas –como el aula invertida; el aprendizaje basado en proyectos, en retos, en competencias, en ciclos de indagación; la gamificación; estudios de caso; aprendizaje experiencial y pensamiento de diseño– como alternativas valiosas para la educación híbrida.

Según Engel y Coll (2022), un entorno híbrido ofrece múltiples recursos, vías diversificadas para alcanzar los objetivos de aprendizaje, distintos formatos de actividad conjunta y de interacción entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes. Estos recursos no solo facilitan el despliegue de las estrategias de personalización, sino que además amplían considerablemente su alcance y eficacia. Ahora bien, las posibilidades que ofrecen las TIC para apoyar las estrategias de personalización del aprendizaje no dependen tanto de las características de la tecnología o tecnologías seleccionadas, como del uso que se hace de ellas. De ahí que, cuando nos proponemos hibridar un entorno de enseñanza y aprendizaje, haya que empezar preguntándose sobre el valor añadido que las TIC pueden aportar a los procesos de aprendizaje que se pretende impulsar. En los entornos híbridos orientados a la personalización del aprendizaje, las TIC pueden y deben servir para facilitar, transformar o potenciar las estrategias de personalización, no para reproducirlas sin más.

Un estudio de Prince Torres (2021) sobre aulas híbridas señala que

la pandemia permitió la construcción de modelos alternativos más creativos y la búsqueda de estrategias didácticas innovadoras basadas en la autonomía estudiantil y en la exploración y el descubrimiento. Este estudio avanza en el potencial de combinar trabajo autónomo a través de algún tipo de entorno que posibilite el seguimiento con experiencias que agreguen algún valor en la presencialidad (por ejemplo, laboratorios, instancias de práctica guiada, entre otros). Esta perspectiva puede resultar valiosa al definir la continuidad en el uso de plataformas educativas en la presencialidad para fortalecer así, la diversidad cognitiva.

Algunos estudios analizan el rendimiento académico y muestran que, en el nivel superior, los modelos híbridos generaron resultados académicos que superaron a los de la modalidad presencial (Garrison y Kanuka, 2004; Kenney y Newcombe 2011; Morales Ríos y Ferreira Cabrera, 2008).

Un estudio relevante, y que merece detenimiento, es el de Pardo Kuklinksi y Cobo (2020). En él se ofrecen cuatro escenarios diferenciados respecto de la educación remota de emergencia y la educación híbrida con caracterizaciones acerca del rol docente; de los aprendizajes y del lugar de las tecnologías. Se sintetizan algunas de estas características.

- ***Escenario no adaptado***
Se adapta poco el método tradicional y se improvisan las decisiones. El rol docente es del de divulgador con eje y centralidad en él. Se destaca por las largas sesiones de videoconferencias y breves mentorías individuales. La evaluación mantiene un modelo clásico. El uso de las tecnologías educativas se restringe a un esfuerzo voluntarista e individual, en función de las necesidades curriculares.
- ***Escenario remoto urgente adaptado***
Los docentes continúan en un rol central en la transmisión de contenidos y hay poco margen de improvisación. Las sesiones de videoconferencias son breves, con mentorías individuales

cortas y una evaluación «clásica» (entrega de trabajos). Hay un uso predeterminado de tecnologías educativas: esfuerzo individual de apropiación (basado en experiencias previas) y adaptación a sus necesidades curriculares.

- ***Remoto aspiracional***

Frente a este escenario el rol docente cambia y se transforma en diseñador de experiencias de aprendizaje. Cobra más relevancia el grupo. Hay más y mejor trabajo autogestionado y en equipos. Interactúan dos escenarios: asincrónico y sincrónico con sesiones de videoconferencias breves para la exposición de ideas; sesiones de videoconferencias largas para el trabajo sincrónico en equipo; y un uso más flexible de las tecnologías educativas con una apropiación integrada.

- ***Híbrido aspiracional***

Se focaliza el valor de la experiencia de aprendizaje y se decide en función de lo que agrega un valor diferencial en el espacio físico y en el virtual. Se recupera la toma de decisiones en tiempo real en función de la evolución de la experiencia de aprendizaje. El uso de las experiencias síncronas y asíncronas se diseñan a priori para enriquecer el aprendizaje. El énfasis está puesto en las buenas prácticas. Se reducen las clases teóricas sincrónicas y presenciales con bajo nivel de interacción. Se intensifica la mentorización para un seguimiento integral de las trayectorias y para la personalización de las experiencias. Este último modelo es el que sus autores recomiendan para la educación híbrida.

Un estudio acerca de la educación básica de Lámbarri (2022) muestra que, en aquellos casos en que se abordaron estrategias diferenciadas para los estudiantes, hubo más oportunidades para la inclusión. Por ello, se subraya que, prestar atención a los distintos ritmos de aprendizaje con una incorporación de recursos oportunos en la educación híbrida puede potenciar este seguimiento personalizado y fortalecer los procesos de construcción del conocimiento.

En suma, los estudios acerca de la educación híbrida –en relación con los modelos pedagógicos, el rol docente, la inclusión de las tecnologías, las estrategias didácticas y los aprendizajes– ofrecen una perspectiva analítica promisoría en vistas a la transformación de las prácticas educativas. Las investigaciones sistematizadas orientan la construcción de criterio acerca de cuándo la mediación tecnológica agrega valor y qué condiciones –tecnológicas, institucionales y pedagógicas– son necesarias para generar experiencias significativas en función de la inserción profesional futura de quienes egresan del sistema educativo actual.

Si bien es cierto que esta primera construcción de modelos debe comprenderse en el marco situado de cada país, su población, su sistema educativo, su infraestructura y personas destinatarias, es claro que la tendencia que la literatura sugiere es hacia una apertura a propuestas más flexibles, que integren las tecnologías, que influyan en la toma de decisión institucional y curricular en vinculación con la priorización de contenidos valiosos, de prácticas significativas, de trayectorias inclusivas y con indicadores de seguimiento que fortalezcan los procesos de permanencia en el sistema educativo.

El foco en las experiencias de aprendizaje, tal como se sostiene en el modelo híbrido aspiracional, implica condiciones de viabilidad (infraestructura, formación docente, sistemas de seguimiento en la bimodalidad, en la sincronía y asincronía, prácticas didácticas transformadas y una supervisión de la actividad que se despliega en las instituciones) con una mirada más abierta y permeable al cambio.

5. Conclusiones y perspectivas de oportunidad

Si bien, tal como se mencionó, la educación híbrida no es un tema nuevo y forma parte de la matriz histórica de origen de la educación a distancia; en esta publicación se ha podido reconocer que las investigaciones sobre el tema han crecido tanto en términos cuantitativos como en especificidad, a partir de la pandemia. El rastreo de la bibliografía buscó colaborar con el análisis de ideas y prácticas en escenarios institucionales actuales que puedan, desde perspectivas culturales y políticas, generar interrogantes y posibles líneas de acción.

Las investigaciones pusieron foco en distintas dimensiones de esta hibridación: las tecnologías y sus usos; los tiempos; los modelos pedagógicos, el rol docente y los aprendizajes; entre otras.

La educación híbrida remite a trabajar al mismo tiempo lo físico y lo virtual en términos de transformaciones, colaboraciones, sinergias y reconocimientos. En la interacción de todas estas dimensiones, se detecta su complejidad y la necesidad de comprender sus efectos a largo plazo para la definición de políticas. Frente a esta complejidad, se destacan algunas preguntas recurrentes en torno a:

- **Tiempos**
La dimensión temporal organiza a la institución educativa. Tiempos de estudio, de ocio, de evaluación, de acreditación, de receso, etc. Las definiciones de cuánto tiempo dedicar a cada tema, a lo virtual, lo presencial, lo sincrónico, lo asincrónico marcan un terreno poco explorado aún. La sincronía y la asincronía aparecen como foco relevante y entrecruzado con una perspectiva epistemológica (respecto de los contenidos a priorizar en función de qué recursos se ofrecen disponibles), didáctica (qué estrategias didácticas se ponen en juego), y cognitiva (qué aprendizajes se construyen desde el punto de vista individual, grupal y colectivo). Se reconoció la necesidad

de estudiar en profundidad los tiempos en relación con las tecnologías y las prácticas de enseñanza y los aprendizajes. Y, en la coyuntura de la pandemia, hubo que tomar decisiones veloces: burbujas, plataformas, contenidos prioritarios, un seguimiento diferente del estudiantado. ¿Cómo reconcebir la dimensión temporal en los próximos años? ¿A qué darle prioridad?

- ***Experiencias y estrategias***

El tiempo se vincula con aquellos estudios que empiezan a indagar en qué experiencias son más valiosas para la virtualidad y la presencialidad y comprender así las hibridaciones desde modelos en los que interjuegan modos de vinculación, de comunicación, de participación y de seguimiento de trayectorias personalizadas de nuevo tipo. Hemos visto que se caracterizaron modelos pedagógicos diferentes en función de las perspectivas teóricas y empíricas que cada estudio tomó como base. Si bien se trata de una muestra no exhaustiva, se tomaron estudios de diferentes países de la región y de diferentes niveles del sistema educativo para ilustrar los modos en que se fueron construyendo indagaciones sobre la educación híbrida, con énfasis en los estudios referenciados a partir de 2020. En este sentido, cuando se revisen lecciones aprendidas para las definiciones de política pública, ¿qué lugar se le va a otorgar a la inclusión de estrategias mestizas o mixtas en función de las expectativas, condiciones e intereses de estudiantes? ¿Cómo pensar la formación docente futura en escenarios en los que las hibridaciones tengan lugar? ¿Qué evidencias de aprendizaje tomar para el seguimiento de trayectorias que combinan presencialidad y virtualidad?

- ***Planeamiento educativo***

Este documento destaca algunas transformaciones a partir de la pandemia respecto de la necesidad de estudiar en mayor profundidad su impacto en términos de comprender si hay otros modos de concebir la educación híbrida y sus efectos a largo plazo en las aulas educativas de todos los niveles (especialmente

en las prácticas de enseñanza, los modos de vincularse con el estudiantado, de interactuar y de construir conocimiento). Cada una de estas dimensiones, abiertas de manera exploratoria, dan marco a futuros estudios que serán necesarios en la región para profundizar en lecciones aprendidas y efectos a largo plazo de las decisiones de macro, meso y micropolíticas implementadas en estos años. Estas definiciones abarcan: la política curricular, la formación de cuadros medios para el seguimiento institucional, un énfasis más claro en la competencia digital docente, una mirada crítica acerca de las evaluaciones de los aprendizajes y sus impactos en una enseñanza que resulte más significativa.

Por todo ello, es interesante destacar que, cuando de educación híbrida se trata, no solo se buscan articulaciones, tramas, entrecruzamientos o meras combinaciones de componentes, sino ir más allá de una lógica binaria entre modalidades para construir una experiencia de nuevo tipo, en términos políticos, culturales y educativos. El reto principal es afrontar el supuesto imperativo histórico-social de la educación virtual de manera comprometida y desplegar la imaginación pedagógica que, en el marco de la pospandemia, ofrece oportunidades para fortalecer procesos de retención, permanencia y finalización de las trayectorias educativas. La lectura de los diferentes documentos muestra que, si vencemos los riesgos, evitamos reduccionismos y asumimos los desafíos, será posible elaborar propuestas que se inscriban profundamente en la realidad educativa, la problematicen, la valoren y la doten de sentido crítico. Es aquí donde puede radicar la fuerza transformadora y de revisión iterativa e interpretativa de las propuestas de educación híbrida: en el emerger de nuevas configuraciones que estos modelos hibridados pueden inspirar para convertirse en la mejor herramienta y plasmar así, verdaderos escenarios de justicia social e inclusión desde las políticas públicas –siempre y cuando se conciban desde definiciones multidimensionales, en las que es menester poner cierto foco–. A saber:

- **Condiciones de viabilidad**

Infraestructura; políticas de formación y desarrollo profesional docente; cambios en los currículum, en los sistemas de seguimiento y de evaluación. Sin condiciones, es difícil transitar hacia nuevos modelos de gestión escolar que posibiliten una transformación genuina de las prácticas educativas. Esto requiere de políticas de continuidad en el financiamiento de proyectos y programas de inclusión digital, que acorten las brechas y den esperanza a los sectores más marginados y vulnerables en cada uno de los países que integran la región.

- **Iteraciones cortas**

En estos últimos años el sistema educativo generó espacios y oportunidades para experimentar y codiseñar estrategias de sostenimiento y mejora de las prácticas en escenarios cambiantes, emergentes e inesperados. La transformación y mejora educativas se vieron modificadas por procesos y procedimientos institucionales que se corrieron de una lógica sistémica de organización-aplicación. En este marco, los rediseños organizacionales se centraron en iteraciones cortas y liderazgos distribuidos. Esto abre una oportunidad interesante para pensar políticas, espacios, actores de rediseño educativo (nuevos o ya existentes), capturando así la oportunidad de dinamizar estructuras y jerarquías escolares y renovando las prácticas pedagógicas rutinarias o ritualizadas para dar lugar a nuevas formas de pensar los procesos educativos, las maneras de concebir la regularidad estudiantil, el ejercicio del rol docente, y el trabajo en equipos.

- **Consensos**

Si bien esto parece una obviedad, implica una toma de decisión profunda y acordada acerca del sentido de la educación en los próximos años. Estas definiciones requieren de consensos que no son simples porque son intersectoriales (organismos públicos y privados, sindicatos, supervisores, directores, docentes, estudiantes, no docentes, familias, etc.). La participación de distintos sectores

se tornará cada vez más relevante en la transformación del sistema educativo hacia modelos más innovadores de inclusión digital.

- **Visión**

Quizás lo más complejo en términos de definiciones de políticas para la región sea la necesidad de concebir qué modelos serán relevantes para la educación en los próximos años. Ya no desde la inclusión digital, sino desde los perfiles de quienes egresan (y qué se necesitará en tiempos de cambio y mucha incertidumbre). La construcción de estos perfiles para cada uno de los niveles del sistema, de sus habilidades, de los conocimientos que resulten significativos y relevantes, dependerá del tipo de experiencias educativas que haya que diseñar y ofrecer, y sus estrategias y formatos.

- **Estrategia**

En la actualidad, las deudas no son solo de infraestructura tecnológica, sino de permanencia de estudiantes en el sistema educativo. En los próximos años, será preciso sistematizar lecciones aprendidas, porque muchas de las experiencias que acontecieron en la virtualidad generaron inclusiones no esperadas (estudiantes que pudieron estudiar mejor o docentes que encontraron nuevas maneras de evaluar, por ejemplo). Esto implica la convergencia de estrategias múltiples. Por un lado, la selección curricular en términos de prioridades, perfiles y habilidades necesarias para una inserción crítica y real del estudiantado en el mundo. Por otro lado, la trazabilidad de las trayectorias educativas y los aprendizajes auténticos que se promovieron, así como aquellos que quedaron excluidos o relegados. Pero esto implica construir indicadores y evidencia empírica para la toma de decisiones, no alcanza con documentar las buenas prácticas y experiencias educativas. Es preciso un abordaje claro de indicadores de aprendizaje por disciplina y por nivel, que atraviese formatos y entornos y genere un dato que integre aprendizajes mediados tecnológicamente y experiencias educativas en la presencialidad.

La educación híbrida requerirá de un proceso de construcción de conocimiento continuo, que albergue distintos tipos de interlocutores (decisores de políticas, desarrolladores, actores del sistema educativo, familias, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, etc.) y formas de colaboración múltiple e intersectorial. Es, en este sentido, que habrá que continuar profundizando en investigaciones que recuperen, con una base empírica regional y local, miradas multidisciplinarias sobre esta temática y generando las condiciones para el desarrollo de propuestas experimentales que puedan ser incubadoras de innovación y transformación genuinas.

6. Referencias

- Arias Ortíz, E.; Brechner, M.; Pérez Alfaro, M. y Vásquez, M. (2021). Educación 4.0. 10 Módulos para la implementación de modelos híbridos. BID. <https://publications.iadb.org/es/hacia-una-educacion-40-10-modulos-para-la-implementacion-de-modelos-hibridos>
- Balladares-Burgos, J. A. (2021). Percepciones en torno a una educación remota y a una educación híbrida universitaria durante la pandemia de la COVID-19: estudio de caso. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 11, 25-39. <https://doi.org/10.6018/riite.4895311>
- Baricco, A. (2019). *The Game*. Anagrama.
- Bortulé, V.; Scagliott, A.; Frisco, A. Corralán, D. Cuch, D. y Vigh, C. (2020). Enseñanza virtual durante la pandemia, un curso de Física elemental. *Latin-American Journal of Physics Education*, 14(4), pp. 1-8.
- Burbules, N. C. (2014). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. *Entramados: educación y sociedad*, 1(1), pp. 131-134. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1084>
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología*. Manantial.
- Cicala, R. A., Cogo, M., Gómez, C., Maldonado, J., Parodi, A., Giménez, Y., y Bulacio, C. (2020). Prácticas digitales estalladas: el caso de estudiantes universitarios avanzados de una universidad pública Argentina. Ponencia presentada en el Segundo Encuentro En Línea CHAT: La ciudadanía en la mediación digital. México, 22 al 26 de junio de 2020.
- Engel, A. y Coll, C. (2022). Entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), pp. 225-242.
- Ferrarelli, M. (2021). Los escenarios híbridos en clave transmedia. *Cuadernos de Pedagogía* 522, pp. 95-100.

García Canclini, N. (2007). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Paidós.

Garrison, D. R., y Kanuka, H. (2004). Blended Learning: Uncovering Its Transformative Potential in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 7, pp. 95-105.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>

Gómez Caride, E. (2021). ¿Qué es el modelo híbrido y cómo ponerlo en práctica? CIAESA.

Hernández, A. (2020). Acceso, usos y problemas de la educación virtual: una aproximación a las experiencias de estudiantes y docentes durante la cuarentena obligatoria en Argentina. Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina, *Revista Pacha* 1, pp. 68-75. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/109089>

Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.

Kap, M. (2021). Tiempos híbridos, nuevas tensiones en la enseñanza. *Trama Educativa*. <https://tramaeducativa.ar/?p=8771>

Kenney, J. y Newcombe, E. (2011). Adopting a Blended Learning Approach: Challenges Encountered and Lesson Learned in an Action Research Study. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 15(1).

Lámbarri, M. (2022) Impacto de las Tecnologías de la información y la comunicación en la educación, en la pandemia del COVID-19 en la Escuela Preparatoria. *Revista Con-Ciencia Serrana*, 4(7).
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/109089>

Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud.

- Lion, C. (2022). Habitar la escuela entre la incertidumbre y la esperanza. En Avendaño y Copertari (coords.), *Qué escuela para la postpandemia*, págs. 89- 100. Homosapiens.
- Lion, C; Weber, V., y Schpetter, A. (2021). Aprendizajes en tiempos de pandemia. Las voces estudiantiles como claves para repensar la enseñanza universitaria. *Revista VEC de la Maestría en Procesos Educativos Medios por Tecnologías de la Universidad Nacional de Córdoba*, 12(24), pp. 36-48.
- Lion, C. (2021). La enseñanza universitaria: tablero para armar. *Revista Trayectorias Educativas de la Universidad de La Plata*, 7(12). <https://doi.org/10.24215/24690090e047>
- Lion, C.; Mansur, A. y Lombardo, C. (2017). Perspectivas y constructos para una educación a distancia re-concebida. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 37. Páginas Miño y Dávila Editores.
- Litwin, E. (2000). *La educación a distancia*. Amorrortu.
- Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Revista Campus Virtuales*, 9, pp. 113-122. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/743/417>
- Maggio, M. (2022). Educación Híbrida: Enseñar en la Universidad que no vimos venir. Tilde Editora.
- Martin Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Redinet*, pp. 19-31. <http://hdl.handle.net/11162/79623>
- Méndez, C. y Pozo, E. (2021). La tecnopedagogía: enlace crucial entre metodologías activas y herramientas digitales en la educación híbrida. *Revista Scientific* 6(22), pp. 248-269. [10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.22.13.248-269](https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.22.13.248-269)

- Miao et al (2022). Hybrid Teaching and Learning Environments to Promote Personalized Learning. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 25(1), pp. 225-242. Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia.
- Miguel Román J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), pp. 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Morales Ríos, S. y Ferreira Cabrera, A. (2008). La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: estudio empírico. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 46(2), pp. 95-118. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832008000200006>
- Morán, L., Álvarez, G. y Manolakis, L. (2021). Experiencias de aprendizaje estudiantil en la pandemia. Un análisis acerca de la sincronía y asincronía en la formación universitaria. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24(12), pp. 49-71.
- Nin, C.; Acosta, M. y Leduc, S. (2020). Pandemia en el siglo XXI. Reflexiones de la(s) geografía(s) para su comprensión y enseñanza. *Huellas*, 24(1), pp. 219-239.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Gedisa.
- Prince Torres, A. (2021). Aulas híbridas: escenarios para la transformación educativa dentro de la nueva normalidad. *Revista Podium*, 39. <https://doi.org/10.31095/podium.2021.39.7>
- Pardo Kuklinski, H. y Cobo, C. (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Outliers School. <https://www.redalyc.org/journal/122/12268654012/>
- Rama, C. (2020). La nueva educación híbrida. *Cuadernos de Universidades*, 11. Unión de Universidades de Amé.

- Rodés, V. y Gewerc, A. (2021). A Latin American Critical Conceptual Model on the Adoption of Open Educational Resources. *Journal of Interactive Media in Education*, p. 22. <http://doi.org/10.5334/jime.680>
- Santiago, R. y Bergmann, J. (2018) *Aprender al revés: Flipped Classroom 3.0 y Metodologías activas en el aula*. Paidós Educación.
- Soletic, A. (2021). Modelos híbridos en la enseñanza: claves para ensamblar la presencialidad y la virtualidad. CIPPEC.
<https://www.cippec.org/publicacion/modelos-hibridos-en-la-ensenanza-claves-para-ensamblar-la-presencialidad-y-la-virtualidad/>
- Vaillant, D., y Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), pp. 109–118. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>



unesco

Instituto Internacional
de Planeamiento de
la Educación