

Artigo Original

Para una expansión de la EaD acompañada de metodologías activas: principales dificultades y posibles caminos

*For an expansion of Distance Education accompanied by active learning
methods: main difficulties and possible ways*

*Por uma expansão da EaD acompanhada das metodologias ativas:
principais dificuldades e possíveis caminhos*

Felipe de Souza Blanco¹ e Lohania Clíssia Pereira Lacerda²

Resumen

En los últimos años, especialmente en 2020 debido a la pandemia COVID-19 y las medidas de aislamiento social resultantes, la Educación a Distancia (EaD) ha ganado aún más notoriedad y discusión dentro del espacio académico. Uno de los temas más presentes en estos debates se refiere al uso de metodologías activas en su proceso de enseñanza- aprendizaje. Sin embargo, como muestra la investigación, es notable la existencia de dificultades en la implementación de estas metodologías activas en la EaD, que ponen en riesgo el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes y permiten la reproducción de la forma tradicional de enseñanza, en la que el profesor asume un papel de portador y transmisor de conocimiento. Con la actual transposición inmediata de la enseñanza presencial

¹ Faculdade Lusófona do Rio de Janeiro. Rua Visconde de Itaúna, 2671, Paraíso – São Gonçalo – RJ – Brasil. f.sblanco18@gmail.com

² Universidade Federal Fluminense/Universidade Aberta do Brasil. Rua Desembargador Ellis Hermydio Figueira, 783, Aterrado – Volta Redonda – RJ – Brasil.

para la EaD este escenario puede empeorar. Ante esta consideración, el objetivo de este artículo es demostrar, a través de una revisión bibliográfica y documental, cuáles son los principales factores que han obstaculizado la implantación de metodologías activas en el ámbito de la EaD en la educación superior y los posibles caminos a seguir para mitigar y resolver tales dificultades en la implementación de este tipo de metodología en la modalidad a distancia.

Palabras-clave: Educación a Distancia. Metodologías activas. Enseñanza-aprendizaje.

Abstract

In recent years, especially in 2020 due to the COVID-19 pandemic and the resulting social isolation measures, Distance Education gained even more notoriety and discussion within the academic space. One of the themes most present in these discussions concerns the use of active learning methodologies in their teaching-learning process. However, as research shows, it is noticeable the existence of difficulties in implementing these active methodologies in Distance Education, which put at risk the development of student learning and enable the reproduction of the traditional form of teaching, in which the teacher assumes a role of carrier and transmitter of knowledge. With the current immediate transposition of face-to-face teaching for Distance Education, this scenario may worsen. Given this consideration, the objective of this article is to demonstrate, through a bibliographic and documentary review, what are the main factors that have hindered the implementation of active methodologies in the field of Distance Education in higher education and the possible ways to be followed in order to mitigate and solve such difficulties in implementing this type of methodology in the distance modality.

Keywords: Distance Education. Active learning methods. Teaching and learning.

Resumo

Nos últimos anos, principalmente no ano de 2020, devido à pandemia da COVID-19 e às medidas de isolamento social dela decorrentes, a Educação a Distância (EaD) ganhou ainda mais notoriedade e discussão dentro do espaço acadêmico. Um dos temas mais presentes nessas discussões diz respeito ao uso das metodologias ativas em seu processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, conforme pesquisas demonstram, é perceptível a existência de dificuldades na implementação dessas metodologias ativas na EaD, que colocam em risco o desenvolvimento da aprendizagem do aluno e viabilizam a reprodução da forma de ensino tradicional, na qual o professor assume um papel de portador e transmissor do conhecimento. Com a corrente transposição imediata do ensino presencial para o ensino a distância, tal cenário pode vir a se agravar. Dada essa consideração, o objetivo deste artigo é demonstrar, mediante uma revisão bibliográfica e documental, quais são os principais fatores que vêm dificultando a execução das metodologias ativas no campo da EaD no ensino superior e os possíveis caminhos a serem trilhados, com o intuito de atenuar e solucionar tais dificuldades de implementação desse tipo de metodologia na modalidade a distância.

Palavras chave: Educação a Distância. Metodologias ativas. Ensino-aprendizagem.

1. Introducción

En los últimos años, principalmente en el año 2020, debido a la pandemia del COVID-19 y a las medidas de aislamiento social derivadas de la misma, la Educación a Distancia (EaD) ha ganado aún más notoriedad y discusión dentro del espacio académico. Instituciones escolares en países de todo el mundo, como Brasil, vieron en la modalidad una posibilidad de garantizar la continuidad de los estudios en escuelas y universidades de docencia presencial que tenían su año académico paralizado. Las instituciones privadas de educación superior han considerado seriamente, después del final de la pandemia, transformar la educación presencial en educación híbrida / semipresencial (una mezcla de aprendizaje presencial y a distancia).

Con el protagonismo de la EaD, cuyo crecimiento en el número de matrículas y cursos ha sido muy expresivo en los últimos años - que ya había crecido tanto en el número de matrículas como en el aumento de cursos a distancia³-, se han instalado varios debates en el campo de la educación. Uno de los temas más presentes en estas discusiones tiene que ver con el uso de metodologías activas en su proceso de enseñanza-aprendizaje, estrategias pedagógicas que son fundamentales para garantizar la autonomía y el rol activo del alumno en prácticas docentes en las que la interacción se da a través de tecnologías digitales.

Sin embargo, como muestran algunas investigaciones (BERGAMO, 2011; CRUZ, 2010; FONSECA; MATTAR NETO, 2017), se notan las dificultades para implementar estas metodologías activas en la EaD, lo que pone en riesgo el desarrollo de aprendizajes significativos. Esto se debe a que el proceso, aunque mediado por la tecnología digital, en la mayoría de los casos, se basa en metodologías que reproducen la enseñanza tradicional, en las que el docente asume el papel de portador y transmisor de conocimientos, figurando como el único actor activo en la enseñanza-aprendizaje.

Tal problema surge de la transposición inmediata de la enseñanza presencial al aprendizaje a distancia, sin que se produzca una adaptación metodológica, cuya dinámica didáctica absorba las innovaciones que aportan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Este escenario puede empeorar con el auge de la Educación Remota⁴.

Ante estas consideraciones, el objetivo de este artículo es demostrar, a través de una revisión bibliográfica y documental, cuáles son los principales factores y cómo dificultan la implementación de metodologías

³ Según el Censo de Educación Superior de 2018, no solo hubo un aumento significativo en los cursos en la modalidad a distancia, sino también un aumento del 196% en el número de estudiantes que ingresan a cursos de educación a distancia (Inep/MEC, 2019).

⁴ La Educación Remota surge a través de las ordenanzas 343, 345 y 473 (BRASIL, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d) para hacer frente a la pandemia COVID-19 y asegurar la continuidad de los estudios de los alumnos de Educación Básica Regular y Educación Superior. Dicha intervención de emergencia permanece en vigor hasta la fecha de redacción de este artículo. La Medida Provisional N.º. 934, que establece normas excepcionales de enseñanza para la Educación Básica Regular y la Educación Superior, suspendiendo las clases presenciales, el 27 de mayo de 2020, mediante el Acto N.º. 42, fue prorrogada por otros sesenta días.

activas en el campo de la Educación a Distancia (EaD) y los posibles caminos a seguir, con el fin de mitigar y / o resolver problemas relacionados con su implementación.

Los factores más recurrentes fueron: i) falta de autonomía en la realización de estudios por parte de los estudiantes; ii) fragilidad de la formación docente en estrategias pedagógicas y metodologías activas para la Educación a Distancia (EaD); iii) debilidades en el campo de las TIC, tanto por parte de estudiantes como de docentes; iv) situación socioeconómica de los estudiantes y su relación con el acceso a las TIC.

Para sustentar nuestro estudio, presentamos un fundamento teórico que aclara el concepto de metodologías activas, discutiendo su uso en el campo de la Educación a Distancia (EaD) aplicada a la educación a distancia, definida aquí como una modalidad que cuenta con alineamientos y parámetros educativos que prevén la didáctica, curricular y Organización educativa Evaluaciones específicas (BRASIL, 1996). Además, es una forma de enseñanza que promueve la autonomía de aprendizaje de los estudiantes a través de la mediación de diferentes soportes tecnológicos e informativos.

2. Metodologías activas: fundamentos y conceptos

Las prácticas pedagógicas, conocidas actualmente como metodologías activas, tuvieron sus fundamentos introductorios desarrollados a principios del siglo XX. John Dewey, William Kilpatrick y Decroly fueron teóricos que emergieron en este escenario y defendieron la importancia de romper con la enseñanza tradicional y promover una educación basada en métodos de aprendizaje más activos, situando a los estudiantes como participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no como meros oyentes/receptores de informaciones (CAMARGO; DAROS, 2018; MORAN, 2015).

John Dewey, contribuyendo a estas ideas, argumentó sobre la necesidad de integrar las teorías aprendidas en contextos cotidianos en los cuales los estudiantes pudieran ponerlas en práctica. Para el teórico, la

integración teoría-práctica crearía condiciones para que el raciocinio sea acompañado de acciones, proporcionando, así, problematizaciones de lo real que podrían ser confrontadas con el contenido teórico (CAMARGO; DAROS, 2018). Tal confrontación generaría la oportunidad para el desarrollo de nuevos conceptos, es decir, la sistematización de nuevos conocimientos. Tal pensamiento se traduce, entonces, en la *teoría de la educación basada en la experiencia*, formulación atribuida a Dewey junto al filósofo George Herbert Mead (NUNES, 2010).

Kilpatrick, en su obra *Educación para una civilización cambiante* (1975), se basó en los estudios de Dewey y formuló el método de trabajo con proyectos, a través del cual se produciría el aprendizaje tomando como punto de partida los problemas reales que enfrentan los estudiantes. Por lo tanto, el plan de estudios basado en la transmisión de conocimientos preformulados a los estudiantes debería modificarse profundamente. Siguiendo esta línea de pensamiento, Decroly propuso una educación transdisciplinar centrada en el alumno, cuyo foco sería el desarrollo del trabajo pedagógico educativo con énfasis en los centros de interés de cada uno, quienes elegirían por sí mismos el tema a aprender. (CAMARGO; DAROS, 2018).

Las teorías de los autores mencionados, reinterpretadas y actualizadas a lo largo del tiempo, dan soporte a las prácticas pedagógicas de las metodologías activas actuales que están siendo implementadas por varias instituciones educativas, conformadas por rasgos de aprendizaje colaborativo y personalizado (MORAN, 2018), centradas en las habilidades de resolución de problemas, protagonismo, creatividad, autoaprendizaje y en la autonomía del alumno frente al proceso.

De este modo, en la literatura sobre el tema, los conceptos de metodologías activas siempre aparecen relacionados con métodos combinados, dinámicos y flexibles, con énfasis en la aplicación de modelos híbridos de aprendizaje. Según explican Fonseca y Mattar Neto (2017, p. 186),

Metodologías activas es un concepto amplio, que puede referirse a una variedad de estrategias de enseñanza, tales como: aprendizaje basado en problemas,

problematización, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje entre pares (*o peer instruction*), *design thinking*, método de caso y clase invertida, entre otros.

Moran (2015, 2018), a su vez, describe las metodologías activas como una diversidad de técnicas que aportan reflexión, integración cognitiva, colaboración, constitución de una visión emprendedora y proactividad por parte de los estudiantes. El autor sugiere aplicar una combinación de juegos y actividades con desafíos y problemas reales que chocan con las intenciones profesionales, personales y grupales de los alumnos. En esta lista, se incluyen varios tipos de metodologías activas, tales como: i) Aprendizaje basado en Problemas (*Problem-based Learning* - ABP); ii) Aprendizaje basado en Equipo (*Team-based Learning*); iii) Aprendizaje basado en Pares (*Peer instruction*); iv) Aprendizaje basado en proyectos (*Project-based Learning*) (ROSA JUNIOR, 2015).

El uso de estas metodologías en la educación superior presencial se viene dando a gran escala, principalmente a través de la combinación de herramientas que brinda el modelo híbrido (*blended learning*). Las tecnologías móviles permiten la expansión del aula física al aula digital (MORAN, 2018), que comprenderá múltiples espacios que promuevan la comunicación y colaboración entre alumno-alumno y profesor-alumno (redes sociales y plataformas de trabajo conjunto, como *Wikispaces* y *GoogleDocs*).

En el contexto específico de la EaD, el tema de las metodologías activas es uno de los principales temas actuales de discusiones. La recopilación bibliográfica realizada por Fonseca y Mattar Neto (2017) en *Google Scholar* evidencia esto: durante un período de diez años (2006-2016), se encontraron 206 resultados de diferentes bibliografías referentes a la búsqueda de las expresiones “metodologías activas” y “cursos a distancia” dispuestas en cualquier parte del texto. De estas 206 bibliografías, los autores seleccionaron 21 artículos que contenían casos de uso de metodologías activas en la EaD, con el propósito de analizar cuáles eran los tipos más utilizados. Basándose en los resultados de la investigación de los autores, el principal tipo de metodología aplicada en este marco fue el Aprendizaje basado en Problemas (ABP).

La investigación de Inácio *et al.* (2019) también respalda la relevancia que el tema ha ido adquiriendo en el ámbito de la EaD. Al analizar la cantidad de artículos científicos sobre el tema de las metodologías activas publicados en los anuarios del Congreso Internacional ABED de Educación a Distancia (CIAED), de 2014 a 2018, los autores demostraron que la producción teórica sobre el tema aumentó notoriamente. Los datos presentados muestran una evolución significativa en la cantidad de publicaciones a lo largo de los años, con 32 artículos en 2014 y, casi triplicando este número, 89 artículos en 2018.

Aunque el aumento en el número de investigaciones que abarcan el tema se está expandiendo en el área, es necesario pensar, principalmente en relación al actual escenario de crisis sanitaria en Brasil, en cómo se han aplicado metodologías activas en la EaD y qué impactos, sean positivos o negativos, estas han generado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pese a que la aplicación de metodologías activas busque desarrollar habilidades positivas en los estudiantes, no está exenta de problemas, ya sea en la enseñanza presencial o a distancia. Si, en la educación presencial, los estudiantes se sienten perdidos para realizar sus tareas, por el “exceso de autonomía” que se les delega, como lo demuestra el análisis de Marin *et al.* (2010), en el aprendizaje a distancia es más probable que esta cuestión empeore.

3. Escudriñando metodologías activas

En la revisión de la literatura sobre metodologías activas en las modalidades de educación presencial, híbrida y a distancia, identificamos que, además de los valiosos aportes que aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje, aún existen problemas por superar. Entre los aspectos que dificultan la aplicación de estas metodologías por parte de los docentes, destacamos, a continuación, los cuatro más recurrentes.

3.1. La ausencia de autonomía del estudiante

Aunque ya se han desarrollado algunas investigaciones sobre la autonomía en la EaD, investigar cómo los estudiantes conducen su proceso

de enseñanza-aprendizaje en este campo sigue siendo un desafío, ya que asume dimensiones en el campo de la psicología educativa y remite a importantes consideraciones sobre la afectividad y el desarrollo cognitivo de los sujetos. Además, muchos de los enfoques sobre el asunto abordan el término autonomía de forma muy superficial, reduciéndolo a una actuación autodidacta por parte de los alumnos y no atribuyendo relevancia al profesor-tutor como mediador del proceso, cuyo papel se reduce al de un mero contenidista. (LIMA; RICCIO, 2008 *apud* SANTOS, 2015).

En este sentido, durante el proceso de desarrollo de la autonomía del alumno en la EaD, aunque deba percibirse capaz de construir conocimientos por sí solo, practicando el autoaprendizaje -lo que exigirá el desarrollo de nuevos hábitos, gestión del tiempo y disciplina-, también debe reconocer el papel del profesor-tutor como instigador y ayudante en este proceso (SANTOS, 2015). Gottardi constata este razonamiento al explicar el significado de *autonomía del alumno en la EaD*, que ocurre cuando "alumnos establecen acción interactiva con materiales didácticos y metodologías de enseñanza, estimulado por acciones pedagógicas de profesores-tutores que actúan como instigadores cognitivos brindando oportunidades para el aprendizaje colaborativo" (GOTTARDI, 2015, p. 113, grifos nossos).

Por tanto, si el profesor-tutor es el encargado de impulsar a los estudiantes, podemos decir que dicha acción dependerá en gran medida de las opciones pedagógicas y metodológicas que adopte en la conducción de este proceso, elecciones que, a su vez, están enlazadas a su formación/cualificación docente. En este sentido, la elección por la aplicación de metodologías activas puede influir mucho en el desarrollo de la autonomía de los alumnos de EaD, si consideramos principalmente aspectos de la mediación docente a través de las tecnologías más adecuadas y de actividades colaborativas y participativas que permitan a los estudiantes crear habilidades y capacidades personales y crítico-reflexivas.

Establecidas estas habilidades necesarias para que se construya la autonomía del estudiante, también es importante ser consciente de los efectos de la ausencia de estas habilidades y cómo la Educación a Distancia puede reforzar las barreras para el desarrollo de la autonomía.

Si el alumno no tiene un buen dominio de las competencias necesarias para su autonomía, se desencadenará una mayor dependencia de la ayuda del profesorado implicado, lo que acarreará en la concepción de una visión de educación de carácter inmediato y obligatorio, no procedimental y emancipadora. Como consecuencia, el alumno sólo estudia lo que se le indica que lea, sin interesarse por la lectura adicional y construyendo una visión errónea de la tutoría y la enseñanza EaD (SANTOS, 2015). Esto ocurre porque reproduce aspectos de la educación tradicional, teniendo una perspectiva pasiva y reactiva de su papel como alumno y del profesorado como único personaje activo y proponentor.

Pero, si por un lado, el propio alumno puede, debido a su trayectoria escolar, traer consigo una herencia de déficit educativo, por otro lado, la institución educativa tiene su papel en la construcción de esta autonomía estudiantil. Según la investigación realizada por Santos (2015), en su caso de estudio sobre la Universidad Abierta de Brasil (UAB) en la ciudad de Ipiatú (BA), hubo una mediación inadecuada por parte de los tutores y falta de dominio de los recursos tecnológicos del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) tanto para ellos como para los estudiantes, limitando la efectividad del proceso de construcción de la autonomía de los estudiantes involucrados. Así, es evidente que la estructura educativa puede sobrecargar la autonomía del alumno, y, si éste no tiene bien estructuradas sus competencias, provoca que se interrumpa el proceso de construcción de su autonomía, perdiendo la motivación para continuar sus estudios o fracasando en ser un estudiante más participativo e interesado.

Gottardi (2015) acentúa esta responsabilidad docente en el desarrollo de la autonomía de los alumnos y muestra cómo los profesores-tutores necesitan desarrollar estrategias activas para fomentar su participación. El papel de los profesores-tutores como instigadores cognitivos es fundamental para que el alumno abandone esta posición pasiva y sea capaz de construir un aprendizaje colaborativo. Pero, para que esto suceda, nos detuvimos en otro tema central: la formación del profesorado, que, en su mayor parte, se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje presencial, desconociendo muchas de las particularidades

de la labor docente en el ámbito de la EaD.

3.2. La fragilidad de la formación docente en estrategias pedagógicas y metodologías activas para la EaD

Giolo (2008), en su texto clásico sobre cómo la educación a distancia se ha expandido gradualmente en las Instituciones de Educación Superior (IES) entre 2000-2006, presentaba una crítica central con respecto al campo diciendo que: *“el gobierno aún no ha discutido seriamente el tema central involucrado en esta expansión de la educación a distancia: la formación del profesorado”* (p. 1224, grifos nossos). Sin embargo, la formación del profesorado que preocupaba al autor estaba relacionada con la de los profesores formados en cursos de EaD para el ejercicio de su profesión en la docencia presencial. En este trabajo invertimos la lógica, y nuestra preocupación reside en la cuestión de cómo trabajan los docentes formados en cursos de enseñanza presencial en la enseñanza a distancia. Así, pretendemos destacar cuáles son los posibles problemas que pueden surgir a partir de esto.

La preocupación por la formación del profesor-tutor que actúa en la EaD deriva, ante todo, de que la dinámica del aula presencial y digital no debe darse al mismo ritmo y fluidez. La libertad de conducción de la clase que se da habitualmente en las clases presenciales, pudiendo el profesor cambiar y alternar los contenidos en cualquier momento, hace que, en la mayoría de los casos, el docente asuma su protagonismo. Tal centralidad en la figura del profesor acaba contribuyendo al mantenimiento del modelo vertical de aprendizaje, autoritario y uniforme (MORAN, 2015). En este aspecto, la inserción en el campo de la EaD de profesores que ya trabajan en el modelo presencial, sin una buena calificación para trabajar en educación híbrida/a distancia, con enfoque en las TIC y en el dominio digital, es un gran obstáculo para la aplicación de metodologías activas en la modalidad.

La investigación de Cruz (2010) demuestra que esto ya ocurre en el ámbito a través de clases vía videoconferencia. Debido a que no estaban preparados para trabajar con la plataforma Moodle, utilizada en cuatro cursos a distancia en la UFSC/UAB, muchos docentes - también

docentes en la enseñanza presencial - utilizaron la herramienta de videoconferencia como un mero recurso para transmitir informaciones reducidas a las clases inaugurales. y explicación de los planes de enseñanza al inicio del semestre. Pocos docentes lo utilizaron como instrumento de mediación pedagógica y espacio de interacción y colaboración entre los alumnos anhelando asimilar contenidos, como lo proporcionan las metodologías activas.

Bergamo (2011) recuerda que muchos de los profesionales que trabajan en el campo EaD todavía tienen un pensamiento muy lineal, apegado a las didácticas y técnicas de la enseñanza presencial (texto impreso, pizarra y tiza), no constituyéndose como personas y profesionales de la educación recreados frente a las nuevas configuraciones que están asumiendo las TIC. A pesar de ello, conviene recordar que la aplicación de metodologías activas tanto en el aula presencial como en la EaD requiere mucho más del docente. Como destacó la investigación de Nazario, Leme y Vizentim (2017), durante la ejecución de metodologías activas, el docente-tutor asume múltiples papeles, tales como: i) el creador de la actividad; ii) supervisor del proceso; iii) motivador/animador de los alumnos; iv) evaluador de cómo estos están actuando durante el curso. Aunque estas estrategias activas y los múltiples papeles que juegan no son exclusivos de la educación a distancia, en un entorno virtual se vuelven más intensos, requiriendo que el docente domine recursos que capten la atención de sus alumnos, ya que no los “tienen bajo su supervisión”. En este contexto, el concepto de clase y práctica docente va más allá de las dimensiones de la clase a las que estaba acostumbrado el profesor.

Los desafíos que impone el entorno virtual se topan con múltiples factores que hacen que los docentes tengan dificultades para adoptar metodologías activas. Según la investigación de Mesquita, Meneses y Ramos (2016) sobre la aplicación de metodologías activas por parte del profesorado de enseñanza presencial en un curso de Enfermería, las principales adversidades encontradas fueron: desarticulación entre contenidos curriculares y tiempo disponible; resistencia del docente en enseñar en la implementación de metodologías activas; dificultad para comprender la aplicabilidad de estas metodologías en la

práctica docente.

En cuanto al plan de estudios, las autoras encontraron que los requisitos de las actividades propuestas para las asignaturas eran demasiado extensos para el tiempo que tenían en clase. Por ello, afirmaron no tener tiempo en clase para promover metodologías activas, prefiriendo reproducir la enseñanza tradicional, a la que estaban acostumbrados, asegurando así un mayor control del proceso de aprendizaje de sus alumnos. Se observa que la resistencia en la aplicación de estas metodologías proviene de la formación docente que se desarrolló en los modelos de educación tradicional. De esta manera, por observaren la enseñanza y el aprendizaje en términos de práctica tradicional y actuaren durante muchos años seguidos bajo esta lógica, ven la adopción de metodologías activas como una “tarea nada fácil” o “muy difícil de aplicar”. Está claro que los docentes estaban interesados en cambiar, pero no veían cómo podían hacerlo en su práctica. Este último punto muestra que, aunque se presenten estrategias que se consideren “innovadoras” o que fomenten la “creatividad” y la “colaboración” entre alumnos profesores, si los profesores no están estimulados y preparados para adoptarlas, se sentirán inseguros al aplicarlas, prefiriendo la comodidad de las prácticas pedagógicas “antiguas”. Además, no basta con conocer las metodologías activas, los profesores también tienen que dominar los marcos teóricos de su campo, para que puedan, de hecho, adaptar los contenidos a las metodologías indicadas (MESQUITA; MENESES; RAMOS, 2016).

Cuando investigamos esta ocurrencia en el campo de la EaD, encontramos que las dificultades reportadas no solo permanecen presentes, sino que también ganan un nuevo obstáculo, que es propio de este campo y que, en consecuencia, dificulta el desarrollo de metodologías activas en esta modalidad: la falta de dominio de las TIC, como web e Internet.

3.3. Debilidades en el campo de las TIC: los desafíos del desarrollo de la fluidez tecnológica por parte de estudiantes y docentes

El dominio de las TIC, comúnmente conocido como fluidez tecnológica, se considera una de las habilidades básicas que deben tener tanto docentes como estudiantes. Sin embargo, como demostraron Santos y Mantilla (2016) en sus estudios sobre la fluidez tecnológica de los tutores de un curso en la modalidad EaD, esta fluidez abarca múltiples dimensiones, a saber: fluidez técnica, práctica y emancipadora. La fluidez técnica está relacionada con el conocimiento del uso de tecnologías y programas. En el caso de la fluidez práctica, además de conocer las herramientas tecnológicas, el individuo es capaz de desarrollar habilidades digitales que le permitan crear actividades y trabajar en la resolución de problemas y cuestiones. Finalmente, está la fluidez emancipadora, que implica la capacidad del individuo para aplicar las herramientas tecnológicas en los más diversos contextos educativos, ampliando su interacción con los demás y, así, propiciando un ambiente de intercambio y aprendizaje mutuo.

En este sentido, los docentes que pretenden trabajar en la EaD y en el campo de la educación híbrida necesitan desarrollar la fluidez tecnológica con el fin de ampliar su repertorio digital de práctica pedagógica. Se trata principalmente, además de cuestiones técnicas específicas, de convertirlos en docentes críticos y capaces de aplicar metodologías activas a través del dominio de las nuevas tecnologías digitales. Por tanto, para la incorporación de estas nuevas tecnologías, el desarrollo de la fluidez digital del docente, en todas sus dimensiones, debe estar marcado por la capacidad del docente para detener y comprender las herramientas de la comunicación de masas (*chats, e-mail, blogs, foros, videoconferencias, redes sociales, etc.*), ampliando su competencia comunicativa (objetividad y claridad en la oralidad) y su ingenio corporal frente a las cámaras; de considerar la dimensión afectiva e interactiva en los entornos virtuales que brindan estas herramientas, es decir, la dimensión humano-afectiva en el uso de tecnologías; y, sobre todo, por la realineación de su dinámica y postura pedagógica, valorando el

proceso colectivo de enseñanza-aprendizaje al verse como un profesional de la educación que media y motiva dicho proceso (BERGAMO, 2011; GARCIA *et al.*, 2011).

En el caso de los estudiantes, la fluidez tecnológica gana contornos propios que promueven obstáculos al desarrollo y efectividad de las metodologías activas impulsadas por los docentes. En la investigación de Nascimento e Maués (2019), por ejemplo, los autores observaron que el factor edad tiene cierta influencia a la hora de tener un mayor dominio de las tecnologías y los medios digitales. Cuanto mayor es la edad de los estudiantes investigados, mayor es la tendencia a tener más dificultad para dominar en comparación con los estudiantes más jóvenes. Esto se debe a que los estudiantes más jóvenes formaban parte de una generación más acostumbrada a la presencia de las TIC a lo largo de su vida, mientras que los estudiantes mayores eran personas que no nacieron en el período de existencia de la mayoría de las tecnologías digitales y entornos virtuales. Por eso, prácticamente necesitaban adaptarse a un nuevo idioma y otra forma de aprender.

Además de este tema generacional, el avance tecnológico constante también requiere que, no solo los docentes, sino también los estudiantes, estén constantemente acompañando las actualizaciones de nuevos programas y herramientas que se aplican a los EVA y al contexto de la EaD en general. Además, un elemento que se mostró crucial en el desarrollo de la fluidez tecnológica por parte de los estudiantes no se refiere solo a sus habilidades individuales, sino al entorno socioeconómico en el que se insertan: la falta o dificultad de acceso a las TIC.

3.4. El estatus socioeconómico de los estudiantes y su relación con el acceso a las TIC

La EaD surge con el propósito de abordar el problema de la desigualdad de oportunidades educativas. En este sentido, posibilita que los estratos sociales menos favorecidos económicamente, y que por múltiples factores no pudieron participar en el sistema educativo formal (presencial), formen parte del espacio educativo. En la educación básica y superior, la modalidad a distancia se desarrolla con la intención de

construir una democratización de la docencia, acercar a las clases bajas los sistemas educativos y reintegrarlas al proceso de escolarización, promoviendo la formación para el mercado laboral y/o compensar posibles retrasos educativos (MUGNOL, 2009).

La posibilidad de flexibilidad de tiempo y espacio permite que la educación a distancia se vuelva interesante para los estudiantes que ya están insertos en el mercado laboral, ya que facilita la conciliación entre estudios y trabajo. Además, logra solucionar posibles problemas geográficos como: ser una oportunidad para los estudiantes alejados de los centros de educación superior (ALMEIDA, 2005); minimizar las horas de desplazamiento entre el trabajo, el hogar y la institución superior para quienes trabajan⁵.

Según la V Encuesta Nacional de Perfil Socioeconómico y Cultural de estudiantes de grado de Instituciones Federales de Educación Superior (IFES) de Brasil, realizada por la Asociación Nacional de Directores de Instituciones Federales de Educación Superior (Andifes), refiriéndose a datos del año 2018, el 70,2% de los estudiantes tenía ingresos mensuales *per cápita* familiar de un sueldo mínimo (SM) y medio (R\$ 1.086,00, tasación en aquel momento). Y más de la mitad (53,5%) de los graduados de IFES tenían un ingreso familiar mensual *per cápita* de "hasta 1 sueldo mínimo" (ANDIFES, 2019).

Los datos recogidos por el Centro Regional de Estudios para el Desarrollo de la Sociedad de la Información (CETIC), en la investigación *TIC Domicilios 2018*, brindan importantes informaciones sobre el tipo de conexión a internet por clases sociales en Brasil. La investigación muestra que los individuos pertenecientes a las clases D y E utilizan más la conexión móvil (conexión vía *módem* o chip 3G y 4G), representando el 47% y, por tanto, superando el 35% que utiliza banda ancha fija. En relación a los pertenecientes a la clase A, el uso de banda

⁵ La investigación de Pereira y Schwanen (2013) mostró que, en el período 1992-2009, varias regiones metropolitanas y no metropolitanas de Brasil tuvieron un aumento en el tiempo promedio de desplazamiento hogar-trabajo a lo largo de los años. De hecho, ciudades como São Paulo, Río de Janeiro, Recife y el Distrito Federal forman parte de las diez regiones metropolitanas más grandes del mundo con el tiempo promedio más alto en desplazamientos desde casa al trabajo (PEREIRA; SCHWANEN, 2013, p. 13).

fija alcanza un total de 87% (CETIC, 2019).

En una investigación más reciente, el *TIC Domicilios 2019*, se señaló que en los últimos años los individuos pertenecientes a las clases D y E tienen ahora más acceso a internet, sin embargo este avance es a través del uso de teléfonos celulares. En cambio, en estas mismas clases, sólo una minoría posee ordenador o portátil, totalizando solo el 14%, mientras que los que forman parte de la clase A alcanzan el 95% en esta categoría (CETIC, 2020). La falta de acceso a estas tecnologías limita en gran medida la acción y participación de los estudiantes en la EaD, ya que les permiten una mejor condición para visualizar y organizar los contenidos.

El análisis conjunto de los resultados de la investigación realizada por Andifes (2019) y CETIC (2019, 2020) muestran que, además de una gran parte de los estudiantes de educación superior pertenecientes a las clases socioeconómicas más bajas, son precisamente ellos los que tienen internet con menor estabilidad de conexión, por lo tanto, una internet menos rápida. Este es un factor que afecta la calidad de acceso a las plataformas virtuales (EVAs), impidiéndoles tener acceso a cierto tipo de material didáctico y ver video clases y clases en directo, que requieren una conexión de banda ancha.

Los factores mencionados a lo largo de esta sección muestran que la aplicación de metodologías activas en la EaD no es un “proceso automático” ni simple para ser factible. Sin embargo, esto no significa que deban abandonarse estas estrategias activas, dando paso a la reproducción de la educación tradicional. Para que estén más presentes en la EaD, es necesario conocer los principales factores que dificultan su ejecución y comprender las razones por las que los docentes se resisten a incorporarlos en su práctica docente. Además, la problematización de las metodologías activas reveló que, para una discusión seria de su implementación, es necesario estar atento a aspectos más allá de la técnica metodológica. Por tanto, es necesario reflexionar sobre posibles caminos de actuación, con el objetivo de superar estas dificultades.

4. Repensando los caminos de la práctica docente mediada por metodologías activas en la EaD

En gran parte de la literatura sobre la aplicación de metodologías activas en la educación a distancia, se observa cómo estas estrategias contribuyen al desarrollo de aprendizajes significativos y críticos, alineados con los problemas reales de una futura profesión, por parte del alumno. El enfoque más actual se centra en la *ejecución* de estas

metodologías, en las que buena parte se restringe a la dimensión de la acción de los profesores, es decir, se les dan las instrucciones y pautas que deben seguir para aplicarlas. Sin embargo, a través de la observación de las dificultades más recurrentes en la implementación de metodologías activas, nos dimos cuenta de que no solo es el docente el responsable de su aplicación, sino también la institución educativa de la que hace parte. Asignar responsabilidad solo a los profesores es enfocar en ellos las soluciones y desafíos a enfrentar, poniendo en riesgo la calidad de la práctica docente, lo que puede reforzar la precariedad de las relaciones docentes y laborales, afectando directamente la forma en que enseñan.

Aquí, observamos que las formas de superar las dificultades encontradas también involucran a las instituciones educativas, ya que deben incentivar y promover su formación continua con el profesorado. Una forma sería la constitución de un grupo especializado en informar sobre las innovaciones tecnológicas, demostrando las posibilidades de las herramientas disponibles en el curso y los posibles cambios que se puedan producir en el EVA. Además, para reforzar esta formación docente, antes del inicio de los nuevos semestres o de la apertura/reapertura de los cursos, se podrían ofrecer talleres obligatorios en los que se podrían elaborar formas de uso de las tecnologías disponibles. Este también debe ser un espacio donde los profesores-tutores, junto con el resto de miembros del equipo multidisciplinar, puedan compartir conocimientos, estrategias y experiencias que hayan salido bien o mal. Este mismo grupo encargado de promover talleres de formación para docentes, también podría preparar videos o cursos cortos sobre el funcionamiento de la

plataforma y sus recursos también para los estudiantes, desarrollando la fluidez tecnológica de todos los involucrados.

Hay que tener en cuenta que, por motivos de retribución y múltiples asignaciones que rodean su trabajo, muchos de los profesores acaban asumiendo una doble jornada de enseñanza presencial y a distancia, además de funciones como la orientación de trabajos, coordinación y supervisión del equipo docente (CRUZ, 2010). La expansión desenfrenada de los cursos de EaD también promueve una masificación que hace a cada profesor-tutor responsable de una cantidad exacerbada de estudiantes, lo que perjudica la calidad de la mediación y socava las posibilidades de implementación de metodologías activas. Para que esto no suceda, la institución educativa debe mantener el número de tutores y el número de alumnos al nivel (SANTOS; MANTILLA, 2016).

Otro aspecto importante a observar es el del camino de la autonomía a ser concebido por los estudiantes, que también incluye la consideración de su condición socioeconómica y cultural. En este sentido, una vez más, la responsabilidad de conocer las particularidades sociales, económicas y culturales de los alumnos matriculados en un determinado curso a distancia no recae solo en los profesores, sino también, sobre todo, en la institución educativa responsable de impartir el curso, la cual debe, por tanto, realizar evaluaciones periódicas sobre el perfil de los estudiantes y, a partir de estas informaciones, producir/reformular sus planes pedagógicos con estrategias/metodologías activas que faciliten el aprendizaje, atendiendo las demandas específicas de estos estudiantes. En este punto, se insertan modificaciones, que van desde cambios en el lenguaje del material didáctico, haciéndolo accesible y dialógico para los estudiantes (lo que requerirá un mayor diálogo entre los profesores de contenido y los profesores-tutores), hasta cambios técnicos en *layouts* e *designs* de plataformas didácticas, con tutorías objetivas y claras, orientando su manejo. Preparar y mostrar el camino al alumno, tomados de la mano cuando sea necesario, es una de las formas de, a través de la mediación, inducirlos a la autonomía en su proceso de enseñanza- aprendizaje. Finalmente, recordamos que, respecto a las recientes adaptaciones de los recursos de educación a distancia para la Educación Remota a un nivel superior, se deben tener en cuenta las

mismas observaciones y sugerencias aquí planteadas.

5. Conclusiones

En este artículo, impulsados por los cambios actuales en la educación nacional por la pandemia de COVID-19, destacamos la necesidad de prestar atención a la postura que asume el docente habitualmente activo en la docencia presencial al ingresar en el campo de la EaD o educación híbrida. Intentamos citar puntos esenciales interrelacionados con este tema enumerando los factores que dificultan la aplicación de metodologías activas, conocidas por ser más flexibles y mediadas con el uso de las TIC, aportando conocimientos crítico- reflexivos. Nuestra intención fue buscar deconstruir la idealización de la implementación de metodologías activas, promoviendo una dialéctica con las dificultades y potencialidades que conforman el contexto educativo, lo que incide en la práctica docente y la forma en que los estudiantes aprenden y construyen conocimientos. Esta deconstrucción no pretendía sacar esas estrategias activas de la EaD, sino acercarlas a la materialidad de cómo la modalidad a distancia se organiza y construye el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Demostramos que, a partir de la contradicción entre los aportes del uso de metodologías activas en el espacio de enseñanza-aprendizaje y las dificultades para implementarlas en este espacio, surgió la necesidad de reflexionar sobre posibles alternativas y formas de superarlas. Respecto a estos últimos, destacamos que, para que efectivamente se materialicen, es necesario adoptar una perspectiva menos individualizada y basada en la docencia y más institucionalizada colectivamente. En este sentido, es importante considerar las responsabilidades de las instituciones educativas, para brindar una mayor integración entre el equipo multidisciplinario, así como conocer el perfil de los estudiantes, ya que las trayectorias formativas no son las mismas y es necesario identificarlas.

Finalmente, destacamos que los temas tratados en este trabajo abren posibilidades para futuras agendas de investigación que consideren los siguientes puntos: relatos de experiencia de docentes que están

migrando de la docencia presencial a la Enseñanza Remota y la EaD; la autonomía del alumno en la modalidad a distancia pensada a través de la trayectoria escolar del alumno en la educación presencial; análisis de metodologías activas que no solo se enfoquen en la práctica docente, sino en el escenario educativo en el que se inserta el docente en su conjunto, de manera que los contenidos trabajados desde estas metodologías se dirijan al contexto social del alumno, promoviendo su emancipación y el desarrollo de su pensamiento crítico.

Referencias

ALMEIDA, M. E. B. de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2005.

ANDIFES - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. V **Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos graduandos das IFES - 2018**. Brasília: FONAPRACE, 2019.

BERGAMO, R. B. Formação docente e a Educação a Distância. *In*: X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2011, Curitiba. **Anais**. Curitiba: PUCPR, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Regulamentada pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Brasília, DF: 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: 17 mar. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, DF: 20 mar. 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 473, de 12 de maio de 2020.** Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, DF: 13 maio 2020c.

BRASIL. **Medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, DF: 1 abr. 2020d.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo.** Porto Alegre: Penso, 2018. E-book.

CETIC - CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2018.** São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros-tic-domicilios-2018/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CETIC - CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2019.** São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CRUZ, D. M. Mediação pedagógica e formação docente para a EAD: comunicação, mídias e linguagens na aprendizagem em rede. *In: DALBEN, A., et al. (org.). Coleção Didática e prática de ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.* Belo Horizonte: Autêntica, v. 2, p. 333-353, 2010.

FONSECA, S. M.; MATTAR NETO, J. A. Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão de literatura. **Revista EDaPECI – Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e**

Interculturais, v. 17, n. 2, p. 185-197, maio/ago. 2017.

GARCIA *et al.* Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

GOTTARDI, M. de L. A autonomia na aprendizagem em educação a distância: competência a ser desenvolvida pelo aluno. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (RBAAD)**, v. 14, p. 109-123, 2015.

INÁCIO, P. C. A. L. *et al.* Metodologias ativas na educação a distância: um estudo bibliográfico. In: III Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos. 2019, Criciúma. **Anais**. Criciúma: UNESC, 2019.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação (MEC). **Censo da Educação Superior 2018 - Resumo Técnico**. Brasília: Inep/MEC, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_e_ducacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 21 jul. 2020.

KILPATRICK, W. H. **Educação para uma civilização em mudança**. 13. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

MARIN, M. J. S. *et al.* Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das Metodologias Ativas de Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 1, p. 13-20, 2010.

MESQUITA, S. K. da C.; MENESES, R. M. V.; RAMOS, D. K. R. Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 473-486, ago. 2016.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. *In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (org.). Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.*

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda: uma abordagem teórico-prática. *In: BACICH, L. MORAN; J. M. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018.*

MUGNOL, M. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009.

NASCIMENTO, F. D. do; MAUÉS, R. S. Tecnologias de informação e comunicação: desafios enfrentados pelos alunos do curso de pós-graduação em educação profissional e tecnológica. *Revista Igapó*, Amazonas, v. 13, n. 2, p. 78-9, dez., 2019.

NAZARIO, K. R. P.; LEME, H. G. S.; VIZENTIM, R. M. **Metodologias ativas na EaD e os diversos papéis exercidos pelo professor.** *In: Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, Foz do Iguaçu, 2017.*

NUNES, C. **Anísio Teixeira.** Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PEREIRA, R. H. M.; SCHWANEN, T. **Tempo de deslocamento casa-trabalho no Brasil (1992-2009):** diferenças entre regiões metropolitanas, níveis de renda e sexo. Texto para Discussão, em Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2013. Disponível em: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/91337/1/744913446.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

ROSA JUNIOR, L. C. **Metodologias ativas de aprendizagem para a Educação a Distância:** uma análise didática para dinamizar sua aplicabilidade. 2015. Dissertação (Mestrado em Tecnologia da Inteligência e Design Digital) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTOS, M. das G. F. dos; MANTILLA, S. P. S. Fluência tecnológica na visão dos tutores e seus desafios. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (RBAAD)**, v. 15, n.1, 2016.

SANTOS, M. F. dos. A construção da autonomia do sujeito aprendiz no contexto da EaD. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância (RBAAD)**, v. 15, n. 1, p. 21-36, 2015.