

Artigo Original

El Papel del Aprendizaje Activo en la Enseñanza Híbrida en un Mundo Post Pandémico: Reflexiones y Perspectivas

O Papel da Aprendizagem Ativa no Ensino Híbrido em um Mundo Pós-Pandemia: Reflexões e Perspectivas

The Role of Active Learning in Hybrid Teaching in a Post-Pandemic World: Reflections and Perspectives

Ismar Frango Silveira¹

Resumen

La emergencia provocada por la pandemia de la Covid-19 impuso cambios en prácticamente todos los contextos de la vida humana – y no podría ser diferente en la Educación. En el ámbito de la Educación Superior brasileña, el año 2020 estuvo marcado por el cierre de universidades y la adopción, en diferentes escalas, de soluciones de emergencia remota para reemplazar las clases presenciales. Este movimiento adelantó en años las discusiones latentes sobre la adopción de estrategias docentes híbridas en este segmento educativo, escenario que podría haber sido lejano hace unos meses, pero que ahora parece acercarse con gran urgencia. En este sentido, este artículo pretende discutir las lecciones aprendidas en el contexto de la educación remota emergencial y sus impactos en una posible adopción futura de modelos híbridos, así como arrojar luz sobre cómo las prácticas educativas basadas en metodologías activas pueden ayudar en esta transición, con el fin de brindar

¹ Universidad Cruzeiro del Sur. Rua Galvão Bueno, 868 – Liberdade – São Paulo – SP – 01506-000 ismar.silveira@cruzeirodo-sul.edu.br. ORCID: 0000-0001-8029-072X

experiencias de oportunidades de aprendizaje realmente efectivas en un nuevo modelo de oferta educativa.

Resumo

The emergency brought by the Covid-19 pandemic, imposed changes in virtually all contexts of human life - and it could not be different in Education, at all levels. In the context of higher education in Brazil, the year 2020 was mostly marked by closed universities and the adoption, at different scales, of remote emergency solutions to replace face-to-face classes. This movement has arisen latent discussions that have been forwarded in years regarding the adoption of hybrid teaching strategies in this educational segment. This is a scenario that could have been distant a few months ago, but which now seems to be approaching with enormous urgency. In this context, this paper aims to discuss lessons learned in the context of emergency remote education and its impacts on a possible future adoption of hybrid models, as well as to shed light on how educational practices based on Active Methodologies can assist in this transition, in order to provide effective learning experiences in a brand new educational model.

Abstract

A emergência trazida pela pandemia da Covid-19 impôs modificações em praticamente todos os contextos da vida humana – e não poderia ser diferente na Educação. No âmbito da Educação Superior brasileira, o ano de 2020 foi marcado por universidades fechadas e a adoção, em diferentes escalas, de soluções remotas emergenciais em substituição às aulas presenciais. Este movimento adiantou em anos as discussões latentes a respeito da adoção de estratégias híbridas de ensino nesse segmento educacional, um cenário que poderia ser distante há poucos meses, mas que agora parece aproximar-se com bastante premência. Nesse sentido, o presente artigo pretende discutir lições aprendidas no contexto do ensino remoto emergencial e seus impactos em uma possível adoção futura de modelos híbridos, bem como lançar luz sobre como práticas educacionais baseadas em metodologias ativas podem auxiliar

nessa transição, de modo a proporcionar experiências de aprendizagem realmente efetivas em um novo modelo de oferta educacional.

I. Introducción

La discusión sobre educación híbrida (traducción más adoptada en Brasil para el término inglés *Blended Learning*) no es nuevo: hay trabajos embrionarios que se remontan a treinta años en el momento de escribir este artículo – un buen ejemplo es el artículo fundamental de Bonwell y Eison (1991). El mundo ha visto la evolución de los dispositivos tecnológicos y todas las nuevas posibilidades relacionadas con la movilidad, la conectividad y el acceso a dichos dispositivos y sus tecnologías. Numerosos aspectos de la vida humana – por no mencionar, prácticamente, todos ellos, – se han visto afectados por uno o más de los logros tecnológicos de las últimas décadas.

Es un punto recurrente, sin embargo, que el campo de la Educación siempre ha presentado una cierta lentitud o resistencia en relación a las posibilidades que traen los avances tecnológicos: mientras muchos sectores de la sociedad han experimentado cambios estructurales en los últimos años, los pasos de la Educación, a los ojos de muchos, parecían demasiado lentos. Incluso todas las transformaciones impulsadas por la Educación a Distancia (EaD) aún tropezaron con ciertos miedos, prejuicios o desconocimiento por parte de una parcela considerable de la población. Así fue hasta marzo de 2020.

El final de la primera quincena de aquel mes en Brasil estuvo marcado por movimientos nunca vistos por la generación actual: la pandemia del Covid-19 llevó al cierre de escuelas y universidades y a una adopción extremadamente veloz, aunque inicialmente no maciza, de técnicas, saberes e infraestructura ya comunes a la EaD, pero adaptados a un escenario nuevo e incierto. Así, a partir de una mezcla de conocimientos acumulados, sentido de urgencia, innumerables incertidumbres y una alta carga de improvisación, se implementó la Enseñanza Remota de Emergencia –una de las numerosas nomenclaturas de este sustituto temporal de la Enseñanza Presencial, posibilitada por una amalgama de entornos virtuales que antes estaban infrautilizados, herramientas

de videoconferencia desconocidas para muchos y una miríada de softwares apropiados de manera *just-in-time* por los profesores y alumnos. Sin embargo, más que una “modalidad amortiguadora” de enseñanza, esto parece ser no solo una prueba de lo que puede surgir en el horizonte muy cercano, sino, más bien, una materialización en sí misma de la aceleración del proceso de transición a escenarios en los que la Enseñanza Híbrida se convierte de hecho en una realidad.

Ante este contexto, el presente artículo pretende traer reflexiones sobre las lecciones aprendidas hasta el momento de su redacción, asemejando perspectivas de evoluciones futuras y presentando algunas estrategias que podrán ser útiles en procesos de adopción –total o parcial– de la Enseñanza Híbrida en el contexto de la Educación Superior en Brasil.

2. La pandemia del Covid-19 y la aparición de modelos educativos híbridos

El equilibrio entre dos formas de oferta docente aparentemente antagónicas (presencial y a distancia), sintetizadas en el concepto amplio de la Educación Híbrida, pretende consolidar un tipo de oferta en la que reunan las ventajas y potencialidades de cada uno de los modelos, mitigando o evitando sus desventajas y debilidades individuales. Varios autores, como Chan, Lee y Yang (2017) o Bennett, Knight y Rowley (2020), a modo de ejemplo, señalaron la Enseñanza Híbrida como una consecuencia casi natural de la maduración de los modelos EaD ya probados y en ejecución. en varias partes del mundo - Pérez-Sanagustín et al. (2017), por ejemplo, detallan cómo adaptar los MOOCs (*Massive Open Online Courses* – cursos en línea masivos y abiertos) para la Enseñanza Híbrida.

Sin embargo, a partir de la serie de hechos a nivel mundial provocados por la pandemia del nuevo coronavirus y que tuvieron un impacto directo en todos los aspectos de la vida humana, que incluye la Educación, la Enseñanza Híbrida es ahora considerada por autores como Kuklinski y Cobo (2020) y Araújo *et al.* (2020), por ejemplo, como una fuerte tendencia hacia la Educación Superior en un mundo

post pandémico. Con respecto al interés global en el tema, la Figura 1, a continuación, muestra la evolución del interés en el término *hybrid learning* basado en búsquedas de Google en el período de 2016 a 2020 (el pico de interés fue en la primera semana de agosto de 2020):

Figura 1 - Interés en el término *hybrid learning* en las búsquedas de Google

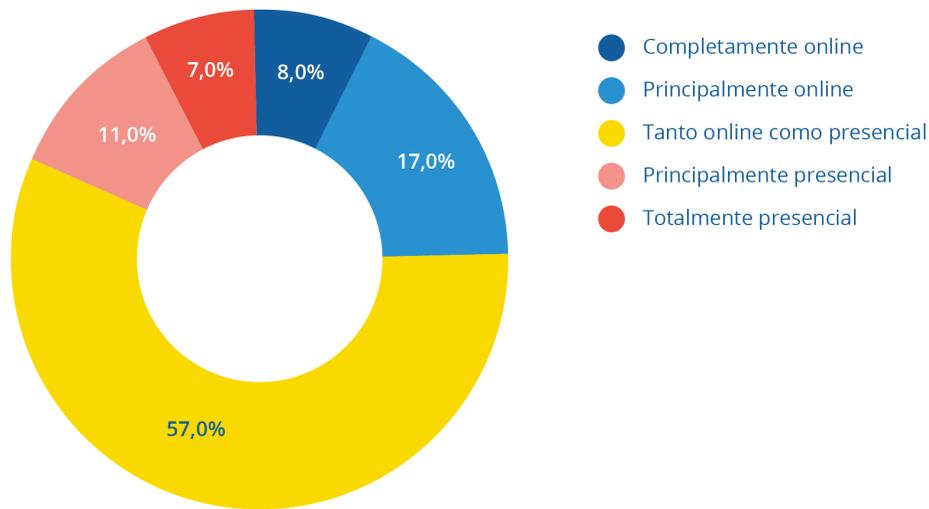


Fuente: Adaptado de Google Trends (*on-line*).

La emergencia impuesta por la pandemia - y la adopción de soluciones de educación remota para reemplazar las clases presenciales por parte de muchas instituciones de Educación Superior - necesariamente conlleva un cambio en la percepción, por parte de la población, sobre la clásica dicotomía que involucra a las modalidades de oferta Educativa - en el contexto de este artículo, nos limitamos a la Educación Superior (con énfasis en la graduación), aunque muchas reflexiones pueden adaptarse a otros niveles de enseñanza.

Corroborando esta afirmación, una encuesta reciente realizada por el Instituto Ipsos para el Foro Económico Mundial identificó, en un universo de 29 países, que casi uno de cada cuatro (23%) adultos en todo el mundo cree que, en cinco años, la Educación Superior en su país estará total o principalmente on-line; sin embargo, casi la mitad (49%) de los encuestados piensa que la Educación Superior se ofrecerá tanto on-line como en persona (WEF, 2020). Para Brasil, los datos de la encuesta se presentan en el siguiente gráfico (Figura 2):

Figura 2 - Percepción de la oferta de Educación Superior en Brasil en un escenario post pandémico



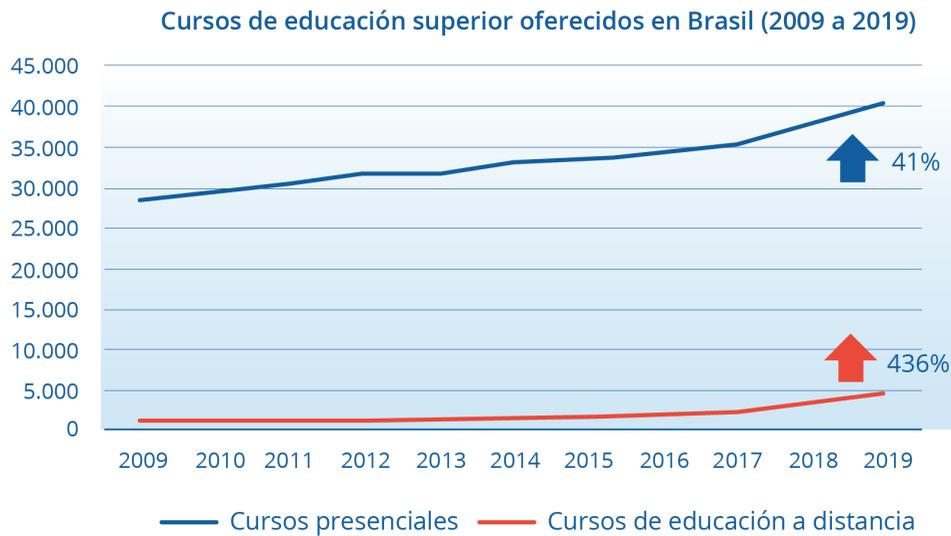
e-VG Educacional

Fuente: Adaptado de WEF (2020).

Los datos presentes en el WEF (2020) indican una correlación entre los impactos de la pandemia del Covid-19 en los países y la percepción de la tendencia hacia la adopción de prácticas on-line para la Educación Superior: mientras que los países orientales que tuvieron un menor impacto relativo de la pandemia apuntan a una percepción de poco o ningún cambio en el papel de la Educación Presencial: las respuestas obtenidas en Japón y China superan el 40%. A su vez, los países de América y Europa (donde la pandemia aún tiene mayor impacto en el momento de redactar este artículo) presentan datos del 25% de percepción de mayor adopción de la educación on-line – hay dos outliers, Arabia Saudita e India, que presentan datos cercanos al 40% al respecto.

Sin embargo, es necesario resaltar que esta percepción no concuerda con el escenario de la Educación Superior en el período pre pandémico: a pesar del expresivo crecimiento en la oferta de cursos superiores a distancia y el número de inscripciones en estos cursos, estos representaron algo más de 10 % de los cursos ofertados y 28,5% de las matrículas en 2019, como se puede apreciar en los gráficos de las Figuras 3 y 4, a continuación.

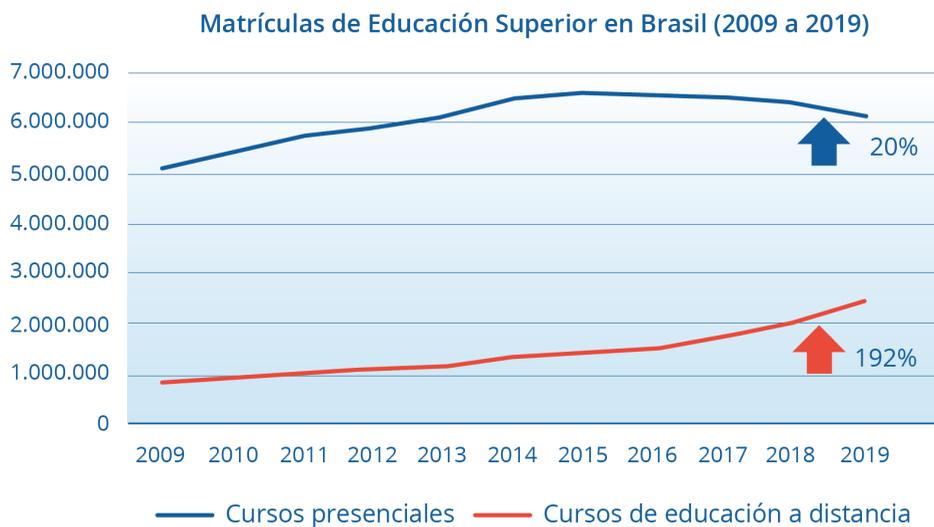
Figura 3 - Cursos de educación superior ofrecidos en Brasil



eVGC Educacional

Fuente: Adaptado de INEP (2020).

Figura 4 - Matrícula en cursos de educación superior ofrecidos en Brasil



eVGC Educacional

Fuente: Adaptado de INEP (2020).

Sin embargo, es importante destacar los niveles de crecimiento de los cursos de educación a distancia en relación a los cursos presenciales: la matrícula en los cursos de educación a distancia casi triplicó en 2019 (en comparación con 2009), mientras que la oferta de estos cursos se quintuplicó con creces en estos 11 años. Cabe señalar que la oferta de cursos presenciales aumentó en un 41% y las inscripciones, solo un 20% en el mismo período – cabe mencionar que la población tuvo un incremento del 8% en el período y del 12% en el período de los 11 años anteriores (1999-2009) –, en los que nacieron la mayoría de los ingresantes de 2019. Sin embargo, la caída del sesgo, a partir de 2005, de las inscripciones en cursos presenciales - en 2019 - en 2019 hubo un 7% menos de inscripciones que en 2015.

3. La Enseñanza Remota de Emergencia: ¿un laboratorio para la Educación Híbrida?

El surgimiento de la Educación Remota (HODGES *et al.*, 2020) tarde o temprano se convirtió en una realidad para la mayoría de las Instituciones de Educación Superior en Brasil – a pesar de los problemas de inequidad de acceso por parte de los estudiantes y los diversos impactos emocionales y sobre la carga de trabajo de los profesores (ARAÚJO *et al.*, 2020).

Durante este período, aún vigente al momento de redactar este artículo, la imposibilidad de realizar encuentros presenciales, o las grandes limitaciones que trajo la pandemia, provocaron reflexiones sobre qué experiencias de aprendizaje podrían llevarse a cabo con éxito con los plataformas y estrategias que surgen de años de investigación, inversiones y experiencias en Educación a Distancia. En este punto, cada institución y cada profesional fue desafiado no solo en aspectos tecnológicos, sino principalmente en cuanto a estrategias didácticas (por parte de los profesores) y estructuras y procesos organizacionales (por parte de las instituciones). Asimismo, se hace necesario pensar que otras experiencias de aprendizaje tuvieron que adaptarse radicalmente o ni siquiera podían ofrecerse ante la ausencia de presencia.

Kuklinski y Cobo (2020), así como Kelly (2021), discuten las

diferentes fases de evolución de las respuestas de las instituciones de Educación Superior a la pandemia de la Covid-19, que van desde la adopción de la Enseñanza Remota de Emergencia hasta escenarios post pandémicos de Enseñanza Híbrida :

- **Fase 1 (Enseñanza Remota de Emergencia - ERE):** adopción de soluciones de Educación Remota, basadas principalmente en largas actividades sincrónicas, casi siempre expositivas, apoyadas por sistemas de videoconferencia. Araújo et al. (2020) muestran que, en el contexto brasileño, Microsoft Teams, Google Meet y Zoom fueron, en este orden, las herramientas digitales que tuvieron más adherencia por parte de los profesores como resultado de las actividades remotas. Obviamente, este escenario también trae inestabilidad relacionada con el desempeño y disponibilidad de infraestructura tecnológica por parte de la institución, que en general intenta resolver los problemas a medida que surgen. En el contexto norteamericano, Kelly (2021) señala que esta fase, siendo la primera, se alcanzó en marzo de 2020. Esto también es cierto para algunas instituciones de Educación Superior en Brasil, aunque, en un número considerable de casos, la adopción de estrategias de Enseñanza Remota haya tardado algunos meses (ARAÚJO et al. 2020). Esta fase está marcada por una transposición casi inmediata y directa, cuando es posible, de los procesos educativos presenciales para actividades remotas, lo que incluye utilizar prácticamente las mismas metodologías, los mismos materiales y posiblemente los mismos mecanismos de evaluación.
- **Fase 2 (Enseñanza Remota Adaptada - ERA):** en esta etapa, hay menos margen para la improvisación – aunque puede que no haya una planificación pedagógica institucional clara, los problemas de infraestructura se vuelven puntuales y se resuelven rápidamente. Los procesos de evaluación comienzan a replantearse y las largas sesiones de videoconferencia dan paso, paulatinamente, a sesiones más breves, intercaladas con actividades que requieren la actuación de los estudiantes. En el momento de redactar este artículo, en medio de la adopción casi total de actividades únicamente remotas debido a la pandemia de la Covid-19, se puede

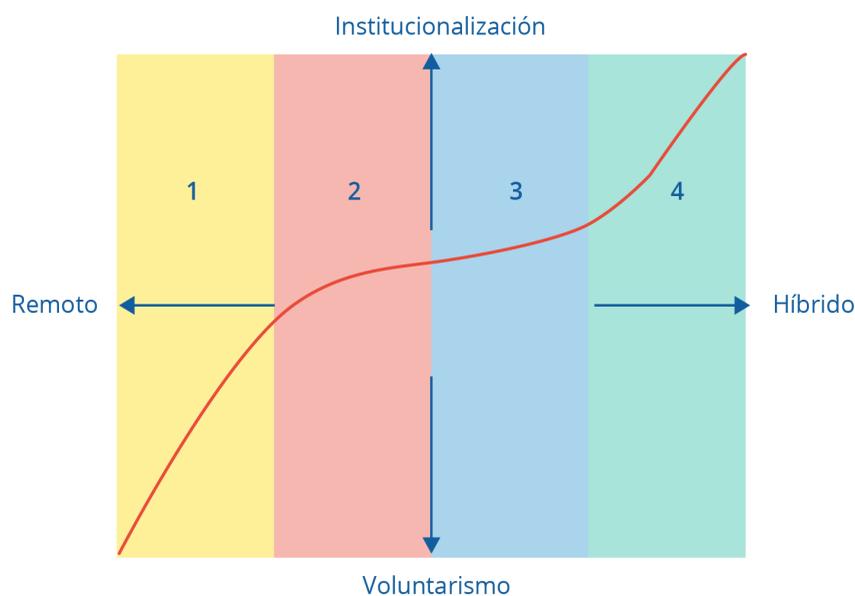
decir que muchas instituciones no llegan a esta etapa, dejando a los docentes, a través del esfuerzo individual y del voluntariado, para llegar a este nivel.

- **Fase 3 (Enseñanza Parcialmente Híbrida - EPH):** esta es una fase en la que las instituciones deben estar preparadas para, aunque regresen a las actividades presenciales, vivir situaciones de Enseñanza Híbrida, con parte de docentes y estudiantes regresando a la vida universitaria, mientras que parte permanece dependiendo de actividades remotas. En el momento de redactar este artículo, algunas instituciones están atravesando esta fase (aunque de forma incipiente y sin vivir plenamente la fase anterior), con el regreso de algunos alumnos y profesores a las actividades presenciales, como las prácticas de laboratorio. En esta etapa, especialmente en un escenario post pandémico, con poca o ninguna restricción, se espera una resignificación del papel del profesor como designer de experiencias de aprendizaje (KUKLINSKI; COBO, 2020). Las instituciones, a su vez, deben pensar en cómo integrar momentos presenciales y actividades remotas – estas, a su vez, equilibradas entre momentos sincrónicos y asincrónicos.
- **Fase 4 (Enseñanza Híbrida – EH):** en esta etapa, se espera que todos los procesos de aprendizaje cuya ejecución presencial no agregue valor se conviertan en procesos remotos. En la misma dirección, las clases expositivas remotas sincrónicas que tengan poca o ninguna interacción deben ser reemplazadas por contenidos asincrónicos. Además, las experiencias presenciales y remotas (sincrónicas y asincrónicas) deben ser parte integrante del mismo diseño de experiencia de aprendizaje – este, a su vez, preferiblemente personalizado, con el apoyo de software adaptativo (UNESCO, 2020). Los niveles de adopción de soluciones remotas no están claros, pero ciertamente serán más intensos y más amplios que antes de la pandemia de la Covid-19.

La Figura 5 resume estas fases (numeradas del 1 al 4), indicando una posible trayectoria de evolución ideal (curva roja), identificando cuánto se establece, en cada fase, a partir de acciones y políticas institucionales o del voluntariado de profesores y alumnos (ejes verticales), y el grado

de dependencia de estrategias basadas en enseñanza remota o enfoques híbridos (ejes horizontales).

Figura 5 - Ruta evolutiva entre las cuatro fases de la transición de la Enseñanza Remota de Emergencia para la Educación Híbrida

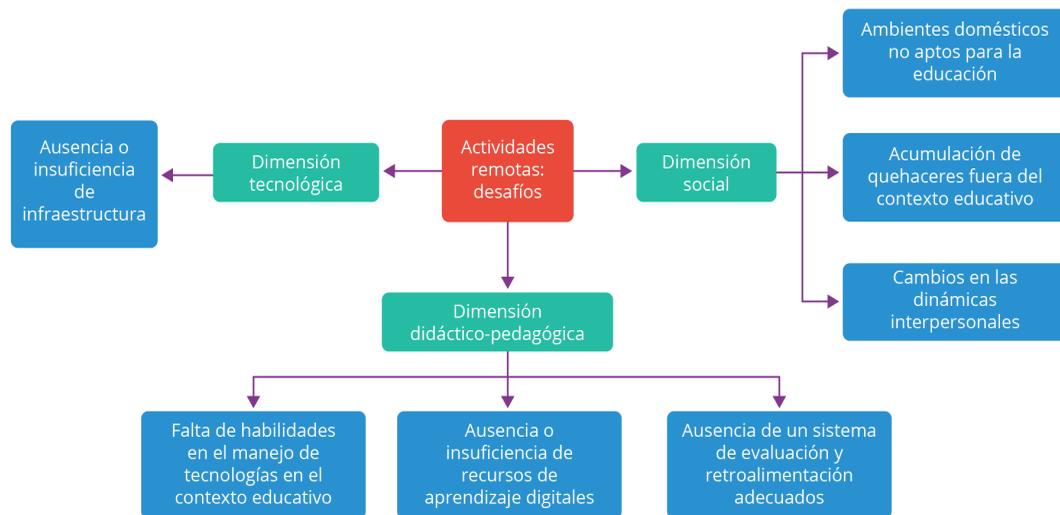


eVGEducacional

Fuente: Elaborada por el autor.

El escenario post pandémico es claramente incierto; sin embargo, como se argumentó anteriormente, existe una tendencia a que posibilidades híbridas pasen a ser consideradas entre el abanico de opciones de los mecanismos de oferta de cursos, especialmente en lo que respecta a la Educación Superior, dado el mayor grado de madurez del público objetivo, en comparación con los niveles escolares anteriores. En este sentido, son necesarias discusiones sobre modelos de Enseñanza Híbrida.

Considerando las definiciones clásicas de la Enseñanza Híbrida (BARCELOS; BATISTA, 2019; ALAMMARY; SHEARD; CARBONE, 2014), que surgen de las discusiones iniciales de lo que se llama convencionalmente Blended Learning – término que a veces puede tener diferentes significados (HRASTINSKI, 2019) –, Ferri, Grifoni y Guzzo (2020), así como Araújo et al. (2020) señalan desafíos de diferentes dimensiones en aspectos relacionados con actividades remotas. Estos desafíos se resumen en la Figura 6 y se detallan a continuación.

Figura 6 - Desafíos asociados con actividades remotas

eVGC/Educacional

Fuente: Elaborada por el autor.

Los desafíos resumidos en la figura anterior se aplican a las actividades remotas en general, ya sea en el contexto de Enseñanza Remota de Emergencia o en la Educación Híbrida. Aunque muchos de estos desafíos hayan sido potencializados en el contexto de la pandemia de la Covid-19, siguen abiertos a escenarios de Educación Híbrida en un mundo post pandémico. A continuación, se detallan y para cada desafío se discute su impacto en tres niveles: instituciones educativas, profesores y estudiantes.

- *Dimensión tecnológica*
- **Ausencia o insuficiencia de infraestructura**
 - **Instituciones:** algunas instituciones, especialmente aquellas que no tienen tradición en EaD, aún no cuentan con la infraestructura necesaria para servidores, software (en particular, entornos virtuales y herramientas de videoconferencia) y equipos de soporte técnico.
 - **Profesores:** aunque no sean tantos como los estudiantes, en el contexto de la pandemia de la Covid-19, Araújo et al.

(2020) reportaron un número considerable de casos en los que al menos uno de cada cuatro profesores tuvo que adquirir algún tipo de tecnología para actividades remotas – lo que indica que una parte considerable del profesorado no usaba tecnología en sus actividades docentes o dependía de la infraestructura existente en las instituciones.

- **Alumnos:** un número considerable todavía no tiene suficiente infraestructura para actividades remotas – especialmente cuando se consideran las discusiones sobre lo que convencionalmente se llama "Era post-PC" (PRESS, 1999) – y utiliza teléfonos móviles, a menudo en redes más lentas que 4G, para actividades remotas. Según la investigación TIC Domicilios (CGI, 2020), o acceso a internet a través del ordenador (desktop o portátil) en Brasil, que era del 80% en 2014, aumentó al 42% en 2019. Petrie et al. (2020) muestran, sin embargo, que los problemas relacionados con las brechas digitales no son exclusivos de Brasil y que se demostró que se potenciaron durante el período de la pandemia de la Covid-19.
- *Dimensión didáctico-pedagógica*
- **Falta de habilidades en el manejo de tecnologías en el contexto educativo**
 - **Instituciones:** muchas instituciones siguen con la misión de capacitar a sus profesores y estudiantes para el uso adecuado de las tecnologías, aunque el surgimiento de la Enseñanza Remota haya acelerado parte de este proceso.
 - **Profesores:** los datos traídos por Araújo et al. (2020) muestran que el 37% de los profesores de Educación Superior en Brasil se perciben con un nivel de competencia entre razonable y bajo en el manejo de tecnologías.
 - **Alumnos:** aunque el sentido común trae la idea de que a los estudiantes les resulta más fácil usar tecnologías, estudios en el contexto de alfabetización digital (TOMCZYK et al., 2019; SANTOS; SERPA, 2017; RADOVANOVIĆ; HOGAN;

LALIĆ, 2015) muestran que hay mucho por trabajar para desarrollar habilidades para el uso adecuado de las tecnologías en el contexto educativo, con el fin de ir más allá de las redes sociales.

- **Ausencia o insuficiencia de recursos digitales de aprendizaje**
 - **Instituciones:** muchas instituciones no tienen sus propios repositorios de recursos educativos digitales o no tienen políticas para fomentar la producción o el intercambio entre profesores.
 - **Profesores:** como señala Silveira (2016), muchos profesores desconocen los principales repositorios de recursos educativos digitales, ni conocen los conceptos relacionados con REA (Recursos Educativos Abiertos), lo que podría facilitar la adopción de dichos recursos como parte de la planificación de actividades remotas, ya que pueden adaptarse a diferentes necesidades educativas.
 - **Alumnos:** aunque los estudiantes tienen, en general, una actitud positiva hacia el material digital – como lo presenta Rodés et al. (2012) en el contexto de los libros-texto en formato de e-books abiertos –, sin la debida tutoría de los profesores con respecto a la indicación y secuenciación de los recursos de aprendizaje, el acceso al recurso puede desconectarse del proceso educativo como un todo.
- **Ausencia de un sistema de evaluación y feedback adecuado**
 - **Instituciones:** en el contexto brasileño, las instituciones que han desarrollado o adquirido sistemas para apoyar la evaluación en contextos remotos son excepciones. Sin embargo, más que sistemas para garantizar la integridad académica y la fluidez del proceso de evaluación, las instituciones deben prestar atención a sus propios procesos de evaluación, poniendo mayor énfasis en la evaluación formativa (RAHIM, 2020) y evaluación autorregulada (LIMA; PIMENTEL, 2013). Considerando el contexto de la Enseñanza Híbrida, muchas

instituciones optan por no considerar las posibilidades de la evaluación remota, llevando este proceso, de manera conservadora, solo a los momentos presenciales.

- **Profesores:** El gran desafío de las evaluaciones en el contexto remoto de la Enseñanza Híbrida es la necesidad de repensar los procesos de evaluación más allá de los elementos tradicionalmente empleados (RAPANTA et al. 2020). Al asignar objetivos claros a la evaluación en el contexto del aprendizaje, yendo más allá del carácter sumativo o incluso punitivo, se puede esperar que los estudiantes se involucren en el proceso de evaluación como parte de sus procesos de aprendizaje (SILVEIRA; OMAR, 2015).
- **Alumnos:** como señalan Silveira y Omar (2015), el proceso de evaluación debe presentarse a los estudiantes como parte integral de su recorrido de aprendizaje individual. Salvo que estén inmersos en este contexto, los estudiantes esperarán las actividades evaluativas diagnósticas o sumativas, en las que hay muchas posibilidades de que los elementos de integridad académica queden fuera.
- *Dimensión social*
 - **Ambientes domésticos no aptos para la educación**
 - **Instituciones:** aunque este aspecto no concierne directamente a las instituciones, estas deben implementar políticas de flexibilidad en relación a las actividades remotas, considerando que profesores y alumnos pueden no ser capaces de mantener ambientes adecuados para las actividades de enseñanza y aprendizaje.
 - **Profesores:** la falta de lugares adecuados en el contexto de los hogares para hacer docencia - en lo que respecta a las condiciones sonoras, la iluminación o a los elementos distractores, por ejemplo -, fue señalada como un factor de dificultad por Hodges *et al.* (2020).

- **Alumnos:** además de los profesores, muchos estudiantes también enfrentan dificultades por la inadecuación de los espacios domésticos para el estudio, como señalan Ferri, Grifoni y Guzzo. (2020).
- **Acumulación de quehaceres fuera del contexto educativo**
 - **Instituciones:** otro tema en el que no hay participación directa de las instituciones. Sin embargo, se espera que ejerzan la flexibilidad antes mencionada, considerando las tareas domésticas y laborales de los estudiantes, en conflicto con las actividades remotas.
 - **Profesores:** Martins (2007) ya señaló una serie de factores de la vida personal -entre ellos, las diferentes tareas domésticas- que actuaron como componentes del estrés en los profesores brasileños. Con la pandemia y la acumulación de funciones domésticas en el entorno que se vuelve obligatoriamente profesional, estos factores tienden a agravarse, especialmente en el público femenino, sobre el cual todavía recae gran parte de las tareas domésticas. Este escenario no suele ser diferente en situaciones de Enseñanza Híbrida con un uso extensivo de experiencias sincrónicas.
 - **Alumnos:** además del hecho de que algunos estudiantes pueden, al igual que los docentes, acumular tareas domésticas, la realidad de los alumnos trabajadores que lograron mantener sus prácticas y trabajos durante la pandemia de la Covid-19 mostró que sus jornadas laborales se vieron afectadas por las excepcionalidades del período, de modo que muchos se vieron incapaces de participar en experiencias sincrónicas, debido al conflicto con el nuevo horario laboral. En estos casos, muchos recurrieron a la grabación de sesiones sincrónicas, cuando estaban disponibles. En contextos híbridos, la sincronicidad debe insertarse con moderación en las propuestas pedagógicas, visto que el conflicto con las demás actividades extraacadémicas aproxima esta situación a la que viven los estudiantes de los cursos EaD en la actualidad.

- Cambios en las dinámicas interpersonales
 - **Instituciones:** se sabe que las dinámicas interpersonales mediadas por la tecnología transcurren sustancialmente diferente de las posibles en el contexto presencial. En el contexto de la Enseñanza Híbrida, las instituciones deben planificar actividades presenciales para potenciar la integración entre los estudiantes y de estos con los profesores.
 - **Profesores:** según Kjaergaard (2017), los momentos presenciales en el contexto de la Enseñanza Híbrida deben considerar el aula como un espacio altamente colaborativo, en el que se busca la participación activa de los alumnos, con los profesores asumiendo el papel de facilitadores, en lugar de principalmente responsables de la conducción de los procesos de aprendizaje. Con estrategias didácticas adecuadas, incluidas aquellas basadas en Metodologías Activas (que se discutirán más adelante), el tiempo dedicado a las clases expositivas puede ser reemplazado por interacciones más ricas con los estudiantes.
 - **Alumnos:** la Enseñanza Híbrida requiere, ante todo, un cambio en la postura de los alumnos, en el sentido de repensar la importancia de los momentos presenciales como posibilidades para vivir experiencias que, remotamente, serían imposibles, limitadas o tendrían contornos diferentes. En este contexto, se deben fortalecer los vínculos con compañeros y profesores, tanto en los momentos presenciales como en las actividades remotas, especialmente las sincrónicas.

Beatty (2019) señala cuatro principios importantes en la implementación de una estrategia de Enseñanza Híbrida que él llama Hybrid-Flexible (HyFlex), a diferencia de los típicos cursos híbridos, en los que el profesor/instructor (o la institución de enseñanza) es responsable de la mayoría de las decisiones, como las formas de presentación de los contenidos o las experiencias de aprendizaje y cuando deben realizarse los encuentros presenciales. Según el autor, los principios mencionados serían:

- **Elección del alumno:** brindar alternativas para las formas de participación en las experiencias de aprendizaje (diaria, semanal o por tópicos).
- **Equivalencia:** proporcionar actividades de aprendizaje en todos los modos de participación que conduzcan a resultados de aprendizaje equivalentes.
- **Reutilización:** utilizar los artefactos de las actividades de aprendizaje en cada modo de participación como recursos educativos para todos los modos.
- **Accesibilidad:** desarrollar habilidades tecnológicas, asegurando un acceso equitativo a todos los modos de participación. En este sentido, todos los recursos educativos deben estar al alcance de todos los estudiantes.

Claramente, diferentes aspectos de la propuesta del autor encuentran una serie de barreras técnicas o metodológicas para su correcta implementación – en particular, si la propuesta didáctica se centra en un contenido y en intervenciones únicamente por parte del profesor. En este sentido, el uso adecuado de las Metodologías Activas puede traer impactos importantes en el contexto de la Enseñanza Híbrida.

En este sentido, la UNESCO (2020) presenta una justificación que puede ser una guía importante para la implementación de escenarios de Enseñanza Híbrida, habiendo o no limitaciones en cuanto a presencia. En el framework propuesto, la organización propone un conjunto de estrategias pedagógicas que tienen sus raíces en el amplio abanico de técnicas agrupadas bajo el sobrenombre de Metodologías Activas o Aprendizaje Activo. Estas técnicas, en el contexto de la Enseñanza Híbrida, se discutirán a continuación.

4. Aprendizaje Activo y Enseñanza Híbrida

Se acordó nombrar como “Metodología Activa” o técnica de “Aprendizaje Activo” cualquier experiencia en la que los estudiantes se involucren activamente en el proceso de aprendizaje (BONWELL;

EISON, 1991). Más que el compromiso activo de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje, se espera que asuman la responsabilidad de estos procesos y, en determinadas ocasiones, se involucren por igual en los procesos de aprendizaje de sus compañeros. En este contexto, pueden existir diferentes niveles de Aprendizaje Activo, dependiendo del grado de implicación de cada alumno.

Así, se espera que el docente brinde experiencias de aprendizaje que potencien el Aprendizaje Activo. Misseyanni et al. (2018) presentan una visión general completa de las técnicas de Aprendizaje Activo en diferentes situaciones, contextos educativos distintos, que involucran una gama razonable de áreas de conocimiento.

Diferentes autores hacen una asociación directa entre la Enseñanza Híbrida y las estrategias didácticas insertadas en el amplio espectro de las Metodologías Activas, como es el caso de Moran (2017), Colvara y Espírito Santo (2019) y Cummings *et al.* (2017). Esta relación se sustenta en la evidencia aportada por el estudio de Baepler, Walker y Driessen (2014), que mostró que los enfoques de Aprendizaje Activo conducen a un uso más eficiente del espacio físico, ya que reducen la necesidad de contacto entre alumnos y profesores – siendo potencialmente adecuados para momentos remotos en el contexto de la Enseñanza Híbrida, mientras se mantienen o mejoran los resultados del aprendizaje en comparación con los logrados en las aulas presenciales tradicionales. El mismo estudio mostró que las percepciones de los alumnos sobre su propio aprendizaje son mejores.

En este sentido, se propone aquí (Cuadro 1) una justificación de las técnicas relacionadas con las Metodologías Activas y su adhesión a las fases de transición entre Enseñanza Remota de Emergencia y Educación Híbrida post pandemia. Los detalles sobre las técnicas mencionadas en el cuadro se pueden encontrar en Misseyanni *et al.* (2018).

Cuadro I - Estrategias activas para diferentes fases de la evolución de la Educación Híbrida

Estrategias de aprendizaje activo	Algunas herramientas	Fase			
		1	2	3	4
<i>Quizzes y encuestas</i> : mejoran la participación del alumnado, rompiendo largas clases expositivas remotas.	Kahoot, Outgrow, Quizizz, iClicker, TopHat.	+	+	+	+
<i>Peer evaluation</i> : fomenta la colaboración entre compañeros remotos y el desarrollo de procesos críticos.	Peergrade, Teammates, PeerStudio, PeerAssessment.	+	+	+	+
<i>Brainstorming</i> : permite la generación y encadenamiento de ideas de forma colaborativa.	Miro, Mindmeister, Ideboards, MindMap, Freeplane, Mentimeter.	+	+	+	+
<i>Flipped classroom</i> : con la sustitución paulatina de largas videoconferencias por breves momentos de interacción, esta estrategia conocida permite que dichos momentos se utilicen para debatir los temas estudiados.	Edpuzzle, Loom, OBS Studio, Panopto.	-	+	+	+
<i>Role-reversal</i> : en esta técnica, se anima a los estudiantes a crear artefactos de medios (animaciones, videos, infografías) y asumir brevemente el papel de instructores en un tema determinado.	Piktochart, Powtoon, Animaker, Wistia, Typito, Renderforest.	-	+	+	+
<i>Peer instruction</i> : esta técnica permite a los estudiantes articular el aprendizaje en sus propios términos y verificar su comprensión con otros estudiantes. En el caso de la convivencia entre alumnos presenciales y alumnos sincrónicos remotos, esta técnica puede buscar integrar ambos modos de participación.	Videoconferencia (Zoom, Meet, Teams, etc.) y herramientas de producción de video (Loom, OBS Studio, etc.). Herramientas de <i>clicker</i> (iClicker, Kahoot, TopHat etc.) puede ser interesante para <i>Concept Tests</i> .	-	-	+	+

Fuente: Misseyanni et al. (2018).

Claramente, todas las técnicas sugeridas (marcadas con +) para cualquier fase también son adecuadas para fases posteriores; sin embargo, lo contrario ni siempre es verdad, ya que las técnicas consideradas adecuadas para una fase pueden ser difíciles de implementar en fases anteriores, dado el grado de madurez en relación a la Enseñanza Híbrida. Sin embargo, cabe señalar que esta encuesta no pretende ser exhaustiva ni limitante; se pueden utilizar varias otras técnicas en diferentes fases y, con la preparación adecuada, las técnicas indicadas para una fase pueden llegar a funcionar en otra.

5. Consideraciones finales

La necesidad de una respuesta urgente por parte de los agentes educativos a las limitaciones y desafíos impuestos por la pandemia de la Covid-19 ha dado lugar a una modalidad de oferta educativa, aquí denominada Enseñanza Remota de Emergencia, fuertemente basada en interacciones sincrónicas a través de softwares de videoconferencia. Inicialmente se utilizaron estrategias de transposición mediática de contenidos, estrategias de enseñanza y mecanismos de la Enseñanza Presencial en gran parte del país, imposibilitada por los graves problemas de salud derivados de la pandemia. Concebida, en un principio, como un modelo temporal, las estrategias remotas adoptadas de manera emergencial se presentan, de hecho, como un laboratorio de escenarios educativos futuros, en los que la Enseñanza Híbrida emerge como una posibilidad real, ya que se rompió la barrera de la interacción remota de manera abrupta y acelerada.

Claramente, muchos aspectos de la educación remota actual también traen advertencias sobre la necesidad de un acceso equitativo a la educación. Surgen preocupaciones con las poblaciones con mayor grado de vulnerabilidad social; problemas relacionados con el aumento de los factores de estrés y la carga de trabajo de los profesores; debilidades con respecto a temas de infraestructura – no solo de las instituciones, sino también de la infraestructura disponible para alumnos y profesores, lo que plantea cuestiones de políticas públicas; entre otras preguntas que surgieron con más fuerza en el año 2020, muchas de las cuales siguen sin respuesta.

En este sentido, el presente artículo pretendió plantear una discusión sobre los posibles caminos de la Educación en un escenario post pandémico. Presentó una posible sistematización de fases para la transición de Enseñanza Remota de Emergencia a la Educación Híbrida, discutiendo los desafíos involucrados y enumerando algunas estrategias de Aprendizaje Activo apropiadas para cada fase.

Se espera que las lecciones aprendidas en este período de tanto sufrimiento e incertidumbres puedan traer luz sobre nuevos caminos, para que todos puedan tener igual acceso a una educación de calidad y, por tanto, liberadora y transformadora.

Referencias

ALAMMARY, A.; SHEARD, J.; CARBONE, A. Blended learning in higher education: Three different design approaches. **Australasian Journal of Educational Technology**, Gold Coast, v. 30, n. 4, p. 440-454, 2014. Disponível em: <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/693>. Acesso em: 8 jan. 2021.

ARAÚJO, R. M. *et al.* COVID-19, Mudanças em práticas educacionais e a percepção de estresse por docentes do Ensino Superior no Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 864-891, 2020. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v28p864>. Acesso em: 7 jan. 2021.

BAEPLER, P.; WALKER, J. D.; DRIESSEN, M. It's not about seat time: blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. **Computers & Education**, v. 78, p. 227-236, 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131514001390>. Acesso em: 6 jan. 2021.

BARCELOS, G. T.; BATISTA, S. C. F. Ensino Híbrido: aspectos teóricos e análise de duas experiências pedagógicas com sala de aula invertida. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 17, n. 2, p. 60-75, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/96587>. Acesso em: 7 jan. 2021.

BEATTY, B. Values and principles of Hybrid-Flexible Course Design. *In: BEATTY, B. (ed.). Hybrid-Flexible Course Design*. EdTech Books: Provo, 2019. Disponível em: https://edtechbooks.org/hyflex/hyflex_values. Acesso em: 10 jan. 2021.

BENNETT, D.; KNIGHT, E.; ROWLEY, J. The role of hybrid learning spaces in enhancing higher education students' employability. **British Journal of Educational Technology**, v. 51, n. 4, p. 1188-1202, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/bjet.12931>. Acesso em: 8 jan. 2021.

BONWELL, C. C.; EISON, J. A. **Active learning**: creating excitement in the classroom. Washington, D.C.: ERIC, 1991. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED336049>. Acesso em: 8 jan. 2021.

CGI – Comitê Gestor da Internet no Brasil. **TIC domicílios** – pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros, 2019. São Paulo: CGI, 2020. Disponível em: https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic_dom_2019_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

CHAN, S-J.; LEE, M. N.; YANG, R. The Hybrid University in East Asia: searching for the new paradigm. **Studies in Higher Education**, v. 42, n. 10, p. 1803-1808, 2017. Disponível em: <https://srhe.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2017.1376876>. Acesso em: 11 jan. 2021.

COLVARA, J. dos S.; ESPÍRITO SANTO, E. Metodologias ativas no ensino superior: o hibridismo da sala de aula invertida. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 18, n. 1, p. 19-19, 2019. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/325>. Acesso em: 9 jan. 2021.

CUMMINGS, C. *et al.* Active learning strategies for online and blended learning environments. *In: IGI GLOBAL (org.). Flipped instruction: breakthroughs in research and practice*. Pensilvânia: IGI, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316188458_Active_Learning_Strategies_for_Online_and_Blended_Learning_Environments. Acesso em: 9 jan. 2021.

FERRI, F.; GRIFONI, P.; GUZZO, T. Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. **Societies**, v. 10, n. 4, p. 86, 2020. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2075-4698/10/4/86/pdf>. Acesso em: 8 jan. 2021.

GOOGLE Trends. **Hybrid learning**. Disponível em: <https://trends.google.com.br/trends/explore?date=2016-02-01%202021-02-02&q=hybrid%20learning>. Acesso em: 02 fev. 2021.

HRASTINSKI, S. What do we mean by blended learning? **TechTrends**, v. 63, n. 5, p. 564-569, 2019. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-019-00375-5>. Acesso em: 10 jan. 2021.

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 10 jan. 2021.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2019**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 6 jan. 2021.

KELLY, K. COVID-19 Planning for Spring 2021: What we learned about Hybrid Flexible Courses in Fall 2020. **Phil on EdTech**, 5 jan. 2021. Disponível em: <https://philonedtech.com/covid-19-planning-for-spring-2021-what-we-learned/>. Acesso em: 11 jan. 2021.

KJAERGAARD, A. Face-to-face activities in Blended Learning: new opportunities in the classroom? **Academy of Management Proceedings**, n. 1, p. 16717-16752, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Annemette_Kjaergaard/publication/320791595_Face-to-Face_Activities_in_Blended_Learning_New_Opportunities_in_the_Classroom/. Acesso em: 10 jan. 2021.

KUKLINSKI, H. P.; COBO, C. **Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia** – ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Barcelona: Outliers School, 2020. Disponível em:

https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

LIMA, A. F. O.; PIMENTEL, E. P. Mecanismos para suporte à auto-regulação da aprendizagem do estudante. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO*, 24., 2013, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: SBIE, 2013. Disponível em: <http://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/2508>. Acesso em: 7 jan. 2021.

MARTINS, M. das G. T. Sintomas de stress em professores brasileiros. **Revista Lusófona de Educação**, n. 10, p. 109-128, 2007. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502007000200009. Acesso em: 9 jan. 2021.

MISSEYANNI, A. *et al.* **Active Learning strategies in Higher Education: teaching for leadership, innovation, and creativity**. Londres: Emerald Publishing, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324015375_Active_Learning_Strategies_in_Higher_Education_Teaching_for_Leadership_Innovation_and_Creativity. Acesso em: 6 jan. 2021.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *In: YAEGASHI, S. F. R. et al. (org.). Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2017. Disponível em: https://www2.unicentro.br/proen/files/2018/08/Methodologias_Ativas.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

PÉREZ-SANAGUSTÍN, M. *et al.* H-MOOC framework: reusing MOOCs for Hybrid Education. **Journal of Computing in Higher Education**, v. 29, n. 1, p. 47-64, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312870974_H-MOOC_framework_reusing_MOOCs_for_hybrid_education. Acesso em: 9 jan. 2021.

PETRIE, C. *et al.* Quality education for all during Covid-19. **Hundred Research Report**, n. 11, 2020. Disponível em: https://hundred-cdn.s3.amazonaws.com/uploads/report/file/15/hundred_spotlight_covid-19_digital.pdf. Acesso em: 9 jan. 2021.

PRESS, L. Personal computing: the post-PC era. **Communications of**

the **ACM**, v. 42, n. 10, p. 21-24, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Larry_Press/publication/234776421_Personal_computing_the_post-PC_era/links/00b4951af4aab3466000000/Personal-computing-the-post-PC-era.pdf. Acesso em: 11 jan. 2021.

RADOVANOVIĆ, D.; HOGAN, B.; LALIĆ, D. Overcoming digital divides in higher education: Digital literacy beyond Facebook. **New Media & Society**, v. 17, n. 10, p. 1733-1749, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1461444815588323>. Acesso em: 11 jan. 2021.

RAHIM, A. F. A. Guidelines for online assessment in emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic. **Education in Medicine Journal**, v. 12, n. 2, p. 59-68, 2020. Disponível em: http://eduimed.usm.my/EIMJ20201202/EIMJ20201202_06.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

RAPANTA, C. *et al.* Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: refocusing teacher presence and learning activity. **Postdigital Science and Education**, v. 2, n. 3, p. 923-945, 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s42438-020-00155-y>. Acesso em: 9 jan. 2021.

RODÉS, V. *et al.* Percepciones, actitudes y prácticas respecto a los libros de texto, digitales y en formatos abiertos por parte de estudiantes de universidades de América Latina. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 2012, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: CBIE, 2012. Disponível em: <http://br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/1893>. Acesso em: 11 jan. 2021.

SANTOS, A. I.; SERPA, S. The importance of promoting digital literacy in higher education. **International Journal of Social Science Studies**, v. 5, n. 6, p. 90, 2017. Disponível em: https://heinonline.org/hol-cgi-bin/get_pdf.cgi?handle=hein.journals/ijsoctu5§ion=63. Acesso em: 11 jan. 2021.

SILVEIRA, I. F. OER and MOOC: the need for openness. **Issues in Informing Science & Information Technology**, v. 13, p. 209-223, 2016. Disponível em: <http://iisit.org/Vol13/IISITv13p209-223Silveira2614.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

SILVEIRA, I. F.; OMAR, N. Objetivos de aprendizagem e avaliação baseada em propósitos em ambientes virtuais. *In: SILVA, T. E. V. et al. (org.). Avaliação em EAD: teoria e prática.* Recife: Imprima, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/286042417_Avaliacao_em_EAD_Teoria_e_Pratica. Acesso em: 10 jan. 2021.

TOMCZYK, Ł. *et al.* Digital divide in Latin America and Europe: main characteristics in selected countries. *In: IBERIAN CONFERENCE ON INFORMATION SYSTEMS AND TECHNOLOGIES (CISTI), 14., 2019, Coimbra. Anais [...].* Coimbra: IEEE, 2019. Disponível em: http://seliproject.org/uploads/publications/SELI_CISTI_2019_CRP.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

UNESCO. **COVID-19 response** – hybrid learning as a key element in ensuring continued learning. Relatório técnico, versão 2, dez. 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco-covid-19-response-toolkit-hybrid-learning.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2021.

WEF – World Economic Forum. **Is this what higher education will look like in 5 years?** World Economic Forum, 25 nov. 2020. Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2020/11/higher-education-online-change-cost-covid-19>. Acesso em: 8 jan. 2021.