

## Artículo Original

# Hibridación y desafíos de la Educación a Distancia (EaD) en la educación superior

*Hybridization and challenges of DE in higher education*

Autores:

Wanderlucy Czeszak — wanderlucyc@gmail.com

Cathia Papi — cathia.papi@teluq.ca

Sergio Gérin-Lajoie — serge.gerin-Lajoie@teluq.ca

Aristide Tsayem Tchoupou — aristide.tsayem-tchoupou.l@ulaval.ca

## Resumen

El tema de este estudio es el potencial eventual de la hibridación y el desarrollo de competencias digitales para superar los desafíos del aprendizaje virtual relacionados con los efectos del aislamiento estudiantil. La investigación es de carácter básico y exploratorio, realizada en línea, utilizando un enfoque de métodos mixtos y metodología de encuestas. Se trata de un análisis basado en una revisión de literatura que abarca 301 estudios realizados entre 2012 y 2022 sobre estrategias para abordar el aislamiento en la educación a distancia (EaD). Se seleccionaron 47 estudios que discuten la modalidad de formación híbrida. El estudio concluyó que existe un potencial en la hibridación para ayudar a mitigar el aislamiento estudiantil.

**Palabras clave:** Enseñanza híbrida; EaD; Aislamiento; Competencias digitales; Educación superior.

DOI: <http://dx.doi.org/10.17143/rbaad.v23iEspecial.710>

## Abstract

The topic of this study is the possible potential of hybridization and development of digital skills to overcome challenges of distance education (DE) related to the effects caused by student isolation. The research is basic, exploratory, and web-based, with a mixed methods approach and survey methodology. This is a cutoff performed from a literature review involving 301 studies between 2012 and 2022 on how to deal with isolation in distance education (DE). Forty-seven studies addressing hybrid education were selected. The study concluded that there is potential in hybridization assisting in reducing student isolation.

**Keywords:** Hybrid education; DE; Isolation; Digital skills; Higher education.

## 1. Introducción

El aprendizaje a distancia no es una tarea fácil. Se trata de un proceso que implica cambios de paradigma y el desarrollo de competencias y habilidades específicas, en gran medida relacionadas con una formación adecuada que permita a los individuos adoptar comportamientos y actitudes que contribuyan a la construcción del conocimiento. Por lo tanto, la educación a distancia puede enfrentar desafíos debido a una serie de factores asociados al comportamiento del estudiante y del profesor, así como a las acciones (o la falta de ellas) por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES). Por ende, este breve estudio se propone presentar y discutir las causas de algunos desafíos relacionados con el aislamiento del estudiante, así como su consecuente deserción, bajo rendimiento o falta de reinscripción en cursos a distancia, además de señalar algunas estrategias para superarlos.

Es importante destacar que el presente estudio forma parte de un contexto de investigación más amplio, realizado a través de una revisión sistemática de la literatura, con el objetivo de mapear las causas, características y estrategias para combatir el aislamiento en la educación a distancia (EaD) en la educación superior en investigaciones

realizadas entre 2012 y 2022. Las bases de datos consultadas incluyeron: Eric, Education Source, Cairn, Erudit y Teacher Reference Center. De los 301 trabajos seleccionados, el estudio presentado aquí seleccionó un conjunto de 47 artículos que abordan la formación híbrida. El objetivo principal es ofrecer reflexiones sobre la potencial contribución del enfoque híbrido para ayudar a abordar el aislamiento estudiantil y sus consecuencias en el contexto de un curso a distancia exitoso.

Este estudio comienza identificando los desafíos para el aprendizaje en la Educación a Distancia (EaD), relacionados con los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente estudiantes y profesores. A continuación, se abordan algunas estrategias para mejorar el aprendizaje, enfatizando el desarrollo de competencias digitales y la contribución del modelo híbrido. Posteriormente, se discute la importancia de la interacción para abordar el aislamiento y continuar aprendiendo, así como el valor de adoptar estrategias que fomenten la creación de comunidades de aprendizaje para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, destacando desafíos y enfoques viables en los Cursos Online Masivos y Abiertos (MOOCs) y durante el período de confinamiento provocado por la pandemia de Covid-19. Finalmente, se presentan algunas conclusiones alcanzadas a través de este estudio.

## 2. Desafíos para el aprendizaje en la Educación a Distancia (EaD)

La sensación de aislamiento que experimenta el alumno representa un importante desafío para el aprendizaje en la EaD, y surge de una combinación de factores que incluyen sentirse el único estudiando el tema, sentirse fuera de lugar, desconectado o olvidado, así como trabajar en un vacío con un mínimo de retroalimentación o interacción, o sentirse no afiliado o ajeno a la institución educativa (RUSH, 2015). La aparición de estos obstáculos puede estar relacionada con actitudes cotidianas tanto del estudiante como del profesor, como se discute a continuación.

### 2.1. Estudiantes

En cuanto a la acción estudiantil, se destaca la reluctancia de los estudiantes para participar activamente en una variedad de actividades, como completar tareas, trabajar en grupo y participar en discusiones en línea (SAI *et al.*, 2013). También se observa la incapacidad o la falta de voluntad de los estudiantes para encender sus cámaras web o su tendencia a estar conectados pero no realmente presentes y atentos (MOESSENLECHNER *et al.*, 2021), una actitud ampliamente observada durante la enseñanza remota durante la pandemia de Covid-19. Del mismo modo, pueden surgir bloqueos cuando los estudiantes perciben una distribución desigual de la carga de trabajo entre los participantes, un deseo o necesidad de mayor colaboración social, una falta de continuidad en la participación en los foros o una desmotivación debido a la falta de respuesta de los compañeros a las tareas (PETERS; ROMERO, 2019). En algunos casos, además de la baja cantidad de intercambios, se observa una falta de conexión. Por ejemplo, un estudio en Quebec encontró que solo el 13% de los 539 estudiantes en línea de cursos de educación postsecundaria y universitaria eran usuarios activos de la plataforma de red social, mientras que el 60,4% nunca se conectaban al ambiente, y aproximadamente el 26,6% eran usuarios curiosos (POELLHUBER *et al.*, 2015).

Algunas investigaciones también destacan posibles abusos en el uso de foros de discusión y chats grupales. De hecho, además del riesgo de que los estudiantes se concentren únicamente en leer los comentarios de sus compañeros (ADHAM *et al.*, 2018), la falta de conocimiento sobre los servicios ofrecidos por las Instituciones de Educación Superior (IES) o la indisponibilidad de tutores fuera de las sesiones convencionales de tutoría pueden llevar a una interacción reducida entre estudiantes y los actores de apoyo (AMPONSAH; USSHER; BENJAMIN, 2021).

Es importante tener en cuenta que cuando el apoyo se brinda exclusivamente a distancia, algunos aspectos de la interacción cara a cara no se replican, lo que puede llevar a una reducción en la presencia social. Por ejemplo, las interacciones irregulares u ocasionales no contribuyen a construir capital social (DOUGLAS *et al.*, 2022), es decir, no ayudan a movilizar un conjunto de recursos de una red de relaciones.

Por lo tanto, en el estudio de Peters y Romero (2019), se reportaron percepciones negativas cuando los estudiantes experimentaron una carga

de trabajo desigual entre los participantes, un deseo o necesidad de más colaboración social, una falta de continuidad en la participación en el foro, así como desmotivación debido a la falta de respuesta de los compañeros a las tareas y un compromiso crítico y reflexivo en las contribuciones al foro.

No entanto, las barreras también pueden surgir debido a una acción pedagógica de baja calidad. En este sentido, Muuro *et al.* (2014) señalan que, a pesar de los beneficios potenciales del aprendizaje colaborativo, la falta de participación de los miembros del grupo y, especialmente, la falta de retroalimentación por parte de los profesores representan grandes obstáculos para una colaboración en línea efectiva. En este estudio realizado en Kenia, los profesores no habían incluido actividades de aprendizaje colaborativo en sus cursos en línea y, como resultado, el 41% de los participantes no estaban comprometidos con el aprendizaje colaborativo. En el caso de los MOOCs, la falta de presencia de educadores también es una queja común entre los estudiantes, al igual que la falta de retroalimentación personalizada (ZHU; BONK; SARI, 2018). Es importante destacar que, aunque los foros de discusión son una estrategia de tutoría ampliamente utilizada, especialmente en los MOOCs, a menudo generan confusión y malestar para el estudiante debido a la necesidad de apoyo académico versus la necesidad de relaciones sociales, como describen Baxter y Haycock (2014) en su estudio. Los autores muestran que un foro muy grande (2,800 estudiantes en este caso) puede generar aislamiento y representar un desafío para el aprendizaje.

## 2.2. Profesores

Los profesores pueden ser guiados para fomentar la continuidad del aprendizaje a través de contextos y prácticas que promuevan actividades de colaboración entre pares, estrategias de aprendizaje digital y participación en escenarios profesionales y académicos. De hecho, este enfoque pedagógico centrado en el aprendizaje continuo puede apoyar y fortalecer las ecologías de aprendizaje de los estudiantes (PETERS; ROMERO, 2019).

En la investigación de Romeo *et al.* (2017), estudiantes de pregrado

inscritos en cuatro secciones de cursos de español de primer y segundo año valoraron los esfuerzos de los profesores. Sin embargo, también expresaron preocupación por los desafíos planteados por las dificultades técnicas y expresaron inquietud por utilizar la tecnología en su propio beneficio. Si bien los estudiantes de ambas secciones de cursos mostraron un progreso consistente de al menos un nivel completo para los estudiantes del primer año y dos subniveles, o un nivel completo para los estudiantes del segundo año en términos de habilidades orales y escritas, hubo diferencias claras y significativas dependiendo del uso de la tecnología por parte de cada instructor y de sus estudiantes. El acceso a recursos auténticos en línea y a sistemas como un LMS (Sistema de Gestión de Aprendizaje) en todo el campus puede contribuir a la enseñanza, y mediante el uso de la tecnología, los profesores pueden gestionar y mejorar la instrucción de una manera que pueda hacer más eficiente el proceso educativo. Por lo tanto, es fundamental proporcionar oportunidades de desarrollo profesional continuo para que los profesores puedan explorar nuevas herramientas y aprender a utilizarlas hábilmente en su práctica (ROMEO *et al.*, 2017).

La investigación de Tirnovali y Kilic (2013) en Turquía, centrada en las actividades sociales (que permiten a los estudiantes reunirse en persona y promueven la conciencia de ser un estudiante universitario) y en el apoyo (como consultas sobre recursos tecnológicos, asesoramiento psicológico, apoyo financiero, etc.), concluyó que el horario está diseñado de manera que los estudiantes universitarios participantes en el estudio puedan consultar a los profesores durante los períodos reservados para actividades académicas, resolviendo así sus dudas. De esta manera, la conciencia de pertenencia a un grupo puede ser cultivada a través de la interacción con los profesores y compañeros, reflejando el cuidado y la preocupación de los profesores por sus alumnos. Sin embargo, solo un tercio de los estudiantes señalaron que tales medidas descritas se implementan efectivamente, lo que tiene implicaciones en su éxito académico.

### 3. Buscando promover el aprendizaje

Buscando promover el aprendizaje, los sentimientos de aislamiento experimentados por los estudiantes a veces pueden llevarlos a abandonar

los cursos en línea. Por lo tanto, el desarrollo de competencias digitales - la capacidad de utilizar, comprender y aplicar efectivamente las tecnologías digitales de manera crítica, creativa y ética - junto con la adopción del enfoque híbrido - que combina elementos del aprendizaje presencial y en línea, aprovechando lo mejor de cada modalidad para promover el aprendizaje de los estudiantes. En este enfoque, los estudiantes aprenden al menos en parte en un entorno en línea, con cierto control sobre el tiempo, lugar, ritmo y espacio de aprendizaje, además de recibir al menos parte del contenido e instrucción en línea (CHRISTENSEN *et al.*, 2009). Este estudio actual señala el desarrollo de competencias digitales y el enfoque híbrido como estrategias capaces de ayudar a reducir dicho aislamiento, como se discute a continuación.

### 3.1. Desarrollo de competencias digitales

Según Dixon-Saxon y Buckley (2020), varios factores pueden ayudar a los estudiantes a no abandonar sus cursos. Estos incluyen la implementación de una política amplia de admisión y acceso; el desarrollo de competencias digitales tanto en alumnos como en profesores; la creación de comunidades de aprendizaje; y, por último, la presencia y participación activa del cuerpo docente (a través de retroalimentación oportuna, relevante y específica; y el seguimiento directo de los alumnos, entre otros). Es importante destacar que todos los factores mencionados implican, de una manera u otra, el desarrollo de competencias digitales. La mejor estrategia para fomentar el desarrollo de estas competencias es la planificación y la implementación de una formación docente bien estructurada, que permita a los profesores promover el desarrollo de las competencias de aprendizaje de los estudiantes.

La investigación de Mbukusa (2015) en Namibia es un buen ejemplo de la importancia de la capacitación docente que se transmite a los estudiantes. Con 75 estudiantes de pregrado en una plataforma de aprendizaje y llamadas telefónicas para supervisar el trabajo del proyecto, los grupos focales y el estudio en profundidad revelaron que los supervisores no brindaban retroalimentación significativa a los estudiantes. Además de la falta de orientación sobre la elaboración de propuestas, los comentarios de los supervisores llegaban tarde y sus correcciones carecían de

significado. El autor enfatiza que las orientaciones deben ser claras, las habilidades organizativas de los supervisores para facilitar un aprendizaje significativo también deben ser revisadas, y las instrucciones deben delinear claramente la tarea y/o explicar las expectativas del supervisor.

En este sentido, según la percepción de los profesores participantes en la investigación de Usher *et al.* (2021), que involucró a 195 profesores afiliados a 108 instituciones académicas diferentes en 35 países, aquellos más interesados en los datos de los alumnos estaban más dispuestos a adoptar medidas sugeridas para mejorar sus cursos. Además, los profesores mostraron una mayor disposición para tomar decisiones basadas en el aprendizaje colaborativo y el apoyo social y emocional, en comparación con la enseñanza presencial. Sin embargo, este estudio advierte que la adopción de competencias digitales por parte de los profesores no se ha dado con la misma rapidez que la de los estudiantes, lo que limita su capacidad para recibir apoyo y asesoramiento personalizado, llevándolos a sentirse socialmente aislados e ignorados, lo que contribuye al abandono escolar. Estos desafíos pueden ser aún más difíciles de gestionar durante períodos de enseñanza remota, cuando se implementan medidas extremas como cuarentenas o confinamientos, lo que aumenta los sentimientos de soledad en los alumnos. Este estudio de Usher *et al.* (2021) resalta la importancia de planificar el desarrollo de competencias digitales de los profesores, involucrando estrategias y directrices para los alumnos.

### 3.2. La contribución del modelo híbrido

Baudrit (2018) ofrece una visión general interesante sobre las herramientas, cuestiones y caminos de la tutoría en la educación superior en línea. El autor informa en su artículo sobre los resultados del estudio de Garner y Dilloway (2001), donde estudiantes con discapacidades que nunca habían conocido a tutores en persona se sentían aislados. La investigación concluyó que un enfoque híbrido que permita un encuentro físico entre las partes interesadas puede ayudar a reducir los sentimientos de aislamiento. Además, para evitar que los estudiantes se sientan abandonados, los tutores deben estar más cerca de los alumnos mediante el estímulo y la retroalimentación positiva (BAUDRIT, 2018).



En este sentido, en el contexto universitario saudí, Aljohani (2021) sugirió algunas estrategias para combatir el aislamiento. Estas incluyen, por un lado, en un contexto de aprendizaje síncrono o asíncrono, realizar encuentros virtuales e interacciones sociales que permitan a los estudiantes mantenerse en contacto con sus amigos y colegas. Por otro lado, el autor propone que los estudiantes aprendan de manera independiente o a través de iniciativas institucionales algunas prácticas positivas para apoyar su salud mental y reducir su ansiedad, desarrollando un sentido de control para mitigar el riesgo de desconexión. Además, en el caso específico de la formación híbrida, el aula virtual, al permitir a los estudiantes compartir conocimientos y experiencias en tiempo real sin estar aislados de situaciones de la vida real, reduce su ansiedad y su sensación de aislamiento, que son frecuentes en un entorno virtual de aprendizaje (O'FLAHERTY; LAWS, 2014).

Es importante destacar que la comunidad del curso y la comunidad personal del estudiante son fundamentales para su compromiso con el aprendizaje en línea o híbrido (BORUP *et al.*, 2020). Ciertos elementos de apoyo están alineados con tipos específicos de actores de apoyo: elementos de apoyo al compromiso cognitivo (enseñanza y colaboración), elementos de apoyo al compromiso conductual (resolución de problemas y orientación, organización y administración, monitoreo del progreso) y elementos de apoyo al compromiso afectivo (comunicación y relaciones), además de la riqueza proporcionada por actividades en parejas (PAPI, 2013).

Se destaca que la adopción de ciertas herramientas digitales puede ayudar a combatir el aislamiento. Un ejemplo es la plataforma de enseñanza WeChat en la enseñanza interactiva de traducción. Con 60 estudiantes del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Shaoyang, en China, en un curso de aprendizaje híbrido, Shi y Luo (2016) señalaron que los materiales y textos de traducción pueden ser compartidos de manera inmediata y sencilla. Los estudiantes pueden colaborar simultáneamente en la traducción, y la cuenta de WeChat del estudiante puede estar vinculada al sistema de administración educativa para obtener recursos interactivos más personalizados. Los autores enfatizan que la plataforma de enseñanza WeChat es útil para aumentar el interés

de los estudiantes y su disposición para interactuar con los profesores en la plataforma, mediante un entorno de aprendizaje amigable y con retroalimentación inmediata.

De esta manera, los atributos de los medios siguen siendo un factor importante en la educación a distancia. En el caso específico de la formación híbrida, el acceso adicional a videos instructivos en la plataforma (como Moodle, por ejemplo) puede tener un efecto significativo tanto en el rendimiento del aprendizaje como en la satisfacción con el aprendizaje (NAGY, 2018), incluso en la adopción del modelo de aprendizaje invertido.

## 4. Interactuar para seguir aprendiendo

La sensación de aislamiento también puede ser reforzada por la calidad percibida o real de las interacciones entre estudiantes y entre estudiantes y profesores. Por lo tanto, promover la interacción generalmente tiene el potencial de favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje y reducir la sensación de aislamiento, a través de la adopción de algunas estrategias.

### 4.1. Algunas estrategias para promover la interacción

El estudio cualitativo de Mays (2016) destaca la conexión entre compañeros a través de interacciones en línea entre 19 estudiantes participantes no residentes (de primer año, de segundo año, juniors y seniors de diversas disciplinas académicas) en una variedad de cursos híbridos y en línea en una institución estadounidense. Los estudiantes interactuaron entre sí mediante intercambio de correos electrónicos o mensajes en el entorno virtual de aprendizaje (foros, grupos de investigación), con el fin de resolver dudas, desarrollar su aprendizaje y llevar a cabo las actividades propuestas en las disciplinas. Los participantes reportaron reacciones mixtas a las experiencias de trabajo grupal en línea. La experiencia de trabajo grupal en línea fue descrita como positiva si el participante conocía a otros miembros del grupo de cursos anteriores, aunque para algunos participantes los proyectos grupales resultaron en la división del trabajo en partes que cada individuo realizaba por separado,

sin colaboración alguna.

Así como se observó en la investigación de Mays (2016), se encuentra también en Rausch y Crawford (2012) que las relaciones establecidas previamente entre los participantes (ya sea entre estudiantes o entre estudiantes y profesores) tienden a favorecer las interacciones y el aprendizaje en los cursos. Basados en la investigación realizada en un programa de doctorado estadounidense en liderazgo con formación híbrida, estos investigadores creen que la formación de grupos y un sentido de pertenencia se introducen más eficazmente con al menos una sesión inicial presencial que brinde la base para futuras medidas de éxito y normas de grupo. La interacción social de la sesión presencial, combinada con el aula virtual, parece mejorar el proceso de aprendizaje al equilibrar los aspectos relacionados con la presencialidad con la virtualidad asincrónica para análisis, reflexión y síntesis. El deseo de pertenencia es la razón por la cual muchas personas se sienten muy incómodas con el aprendizaje estrictamente en línea, ya que no se sienten parte de un grupo en relación con un curso específico, programa o incluso universidad durante la experiencia de aprendizaje.

Tanto la interacción como la retroalimentación del profesor pueden desempeñar un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como se observa en la investigación de Vaughan y Cloutier (2017) sobre la evaluación de un curso híbrido en Canadá. En este estudio, los estudiantes de primer año del programa de colaboración y cuatro asistentes de investigación de posgrado expresaron una gran satisfacción con la comunicación de los profesores a través de correo electrónico, la discusión de calificaciones y evaluaciones, la interacción con el profesor fuera del curso, la discusión de ideas y lecturas, los consejos sobre planes de carrera y la interacción en torno a proyectos de investigación fuera del horario de clases.

El compromiso y la participación de los estudiantes pueden ser recursos poderosos en la búsqueda del éxito en cursos a distancia, como lo muestran los participantes en la investigación de O'Flaherty y Laws (2014) en un curso híbrido de enfermería. Informaron que su experiencia en el aula virtual cumplió con sus expectativas iniciales: este modelo les permitió

compartir conocimientos y experiencias significativas en tiempo real sin estar aislados de situaciones del mundo real. Además, participar en el aula virtual aumentó su motivación, redujo su ansiedad sobre estudiar como estudiantes externos y disminuyó su sensación de aislamiento al estudiar en un entorno electrónico. La mayoría consideró útil escuchar la grabación de una sesión de aula virtual, aunque señalaron algunas desventajas, como la dificultad para comunicarse sin señales no verbales y el tiempo necesario para sentirse cómodos. En resumen, al asistir más frecuentemente, sintieron que podían participar mejor, lo que sugiere un cuidadoso equilibrio entre el tiempo dedicado a la interacción virtual y presencial para que los estudiantes logren resultados satisfactorios.

Es importante destacar que, en lo que respecta a las interacciones virtuales, la integración de tecnologías de redes sociales en el aprendizaje puede agregar valor y merece ser incentivada, ya sea en cursos totalmente en línea o híbridos, según los resultados de la investigación estadounidense de Thoms y Eryilmaz (2015), que abordaron el apoyo entre pares de estudiantes universitarios en la plataforma X (anteriormente Twitter) en un curso en línea, resaltando la importancia de la presencia social en el aprendizaje.

## 4.2. La comunidad de aprendizaje

La creación de una comunidad de aprendizaje desempeña un papel importante en el desarrollo del sentido de pertenencia, y aunque a veces puede surgir por iniciativa de los estudiantes, generalmente se lleva a cabo a través de una acción planificada por parte del profesor. Por lo tanto, basándose en los tres pilares de la comunidad de indagación (presencia docente, presencia cognitiva y presencia estudiantil), que son esenciales para una transacción educativa, la presencia del profesor es prominente en el diseño de cursos de educación a distancia debido a su influencia en la presencia cognitiva y en la presencia estudiantil. De hecho, existe una correlación positiva significativa y fuerte entre la presencia del profesor y la presencia cognitiva en la educación a distancia asincrónica (VAN DER MERWE, 2014).

En este sentido, en programas que requieren menos cursos y, por lo

tanto, menos interacción y menos intercambios, como los doctorados en línea, las comunidades de aprendizaje, divididas en cuatro subcomunidades (clase, aula virtual, grupos de amistad y grupos de estudio), pueden ser determinantes para mejorar la identidad colectiva, la cohesión, la socialización y el rendimiento de los estudiantes (BERRY, 2017).

### 4.3. Estrategias de apoyo en MOOCs

Cuando el aprendizaje en línea es gratuito y abierto a un público más amplio, el apoyo, aunque sigue siendo esencial, se vuelve más complejo. Una primera dificultad radica en mantener a todos los estudiantes comprometidos y participativos (NAJAFI *et al.*, 2015).

A partir de la experiencia del enseñanza híbrida basada en el MOOC, Zhao y Song (2020) sugieren que el b-MOOC promovió la autonomía de aprendizaje, mejoró la estrategia de aprendizaje y aumentó la interacción y el tiempo dedicado, aunque no se observó ningún efecto evidente en la mejora del rendimiento académico de los estudiantes de pregrado en el curso de Inglés de Negocios. El término "b-MOOC" se refiere a un Curso Masivo Abierto en Línea Blendido, un tipo de curso en línea que combina elementos de la enseñanza presencial con recursos de aprendizaje en línea. En un b-MOOC, los estudiantes pueden participar en sesiones presenciales, interactuar con instructores y compañeros, además de acceder a materiales de curso en línea, como videos, lecturas y actividades, a través de una plataforma de aprendizaje virtual. Los autores destacan que diversas formas de interacción en línea y fuera de línea, incluyendo discusiones en foros y grupos de discusión, facilitaron la participación de los estudiantes y el aprendizaje activo.

La implicación y el apoyo mutuo parecen ser más fáciles cuando el MOOC es parte de una experiencia de formación híbrida, como destacado por el caso estudiado por Onah, Pang y Sinclair (2022), donde muchos estudiantes de primer año de un curso de seguridad informática en el Reino Unido se unieron a estudiantes que ya habían completado el curso, incluyendo el MOOC, con el fin de encontrarse ocasionalmente en clase para discutir ejercicios y tareas.

## 4.4. La Covid-19 y la exacerbación de desafíos

La ocurrencia de la pandemia de Covid-19 y las fases de contención que indujo han motivado a muchos investigadores a explorar nuevas estrategias de apoyo. Un nuevo concepto, la enseñanza a distancia de emergencia, ha surgido en forma de un dispositivo destinado a proporcionar educación temporal de manera rápida y confiable, en lugar de recrear un ecosistema educativo robusto. Al implementar este sistema, los profesores se centran en actividades de tutoría que promueven las interacciones entre estudiantes y entre estudiantes y profesores (PEIMANI; KAMALIPOUR, 2021).

Colaborar y compartir anécdotas y consultas, priorizando la construcción de comunidades, es destacado en el estudio de Mattingly y Marrs (2021) como un factor para combatir el aislamiento durante la pandemia en un curso de licenciatura en técnicas de ballet, historia del ballet y estudios de danza. A través de la adopción de una enseñanza colaborativa, similar a la forma en que los bailarines conducen una clase de ballet, sus métodos enfatizan el proceso y la indeterminación en lugar de los resultados y expectativas. La discusión colaborativa entre los estudiantes y entre los estudiantes y el profesor contradice enfoques pedagógicos basados en la competencia, el individualismo y el paternalismo. En varias entrevistas, los estudiantes observaron que el pensamiento crítico, la escritura y la comunicación son beneficiosos, pero no fáciles o cómodos.

Finalmente, aunque la mayoría de los estudiantes participantes en la investigación belga de Six (2020) se sienten inicialmente curiosos y motivados para aprender a administrar varios recursos tecnológicos, experimentan momentos de miedo e inseguridad frente a los desafíos que enfrentan. La pandemia, por lo tanto, al mismo tiempo que creó oportunidades de aprendizaje, enfatizando el uso de recursos digitales, desafió a profesores y estudiantes, por un lado aumentando la desigualdad y, por otro lado, priorizando la búsqueda de nuevas formas de interactuar.

## 5. Conclusión

El estudio resalta el potencial de la hibridación para reducir la

sensación de aislamiento del estudiante, enfatizando que esta modalidad puede promover la interacción entre compañeros y con el profesor. Sin embargo, destaca la necesidad de una planificación efectiva por parte de los profesores y las instituciones educativas, para que los beneficios de la hibridación, como la investigación, la reflexión, la autonomía y la personalización proporcionadas por los recursos digitales, puedan ser aprovechados al máximo, junto con la interacción, el debate y los intercambios proporcionados por los momentos presenciales. Así, el estudio defiende que lo mejor de ambos mundos puede actuar en conjunto para promover un proceso de enseñanza-aprendizaje integral, diversificado e inclusivo.

Además, el estudio destaca la importancia del desarrollo de competencias digitales tanto para profesores como para estudiantes. Argumenta que el desarrollo de estas competencias, especialmente a través de la formación de los profesores, les permite guiar a los alumnos en el uso consciente de los recursos digitales, en la construcción de conocimiento crítico y en la autorregulación del aprendizaje. Al desarrollar estas competencias, tanto profesores como estudiantes pueden maximizar el aprovechamiento de los recursos digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, reduciendo la sensación de aislamiento y potenciando el aprendizaje.

Finalmente, el estudio concluye alentando a futuras investigaciones a explorar una variedad de combinaciones posibles entre diferentes tipos de interacción, modalidades de enseñanza y formas de aprender y enseñar, sugiriendo que aún hay mucho por investigar en este campo.

## Referencias:

ADHAM, R. *et al.* The use of avatars in gender segregated online learning within MOOCs in Saudi Arabia--A rwaq case study. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 19, n. 1, p. 202-220, 2018.

ALJOHANI, N. Shifting focus to online learning during the COVID-19 pandemic in Saudi Universities: Challenges and opportunities. **Education for Information**, v. 38, n. 1, p. 37-51, 2022.

AMPONSAH, S.; USSHER, Y.; BENJAMIN, K. A. Availability and access to support services in a blended learning environment. **International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)**, v. 17, n. 1, p. 57-71, 2021.

BAUDRIT, A. Distance university tutoring: examination of a method based on communication mediated by ICT. **Revue française de pédagogie**, v. 202, n. 1, p. 117-138, 2018.

BAXTER, J. A.; HAYCOCK, J. roles and student identities in online large course forums: implications for practice. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 15, n. 1, p. 20-40, 2014.

BERRY, S. Student support networks in online doctoral programs: exploring nested communities. **International Journal of Doctoral Studies**, v. 12, p. 33-48, 2017.

BORUP, J. *et al.* Academic communities of engagement: an expansive lens for examining support structures in blended and online learning. **Educational Technology Research and Development**, v. 68, n. 2, p. 807-832, 2020.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; JOHNSON, C. W. Disrupting class: disruptive innovation will change the way the world learns. **Education Review**, 2009.

DIXON-SAXON, S.; BUCKLEY, M. R. Student selection, development, and retention: a commentary on supporting student success in distance counselor education. **Professional Counselor**, v. 10, n. 1, p. 57-77, 2020.

DOUGLAS, K. A. *et al.* How engineering instructors supported students during emergency remote instruction: A case comparison. **Computer Applications in Engineering Education**, v. 30, n. 3, p. 934-955, 2022.

GARNER, R.; DILLOWAY, M. **Virtual tutor training – The job**



**experience.** *In*: EDMEDIA + INNOVATE LEARNING. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2001. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/primary/p/8269/>. Acesso em: 25 mar. 2024.

MATTINGLY, K.; MARRS, K. Searching for the yet unknown: Writing and dancing as incantatory practices. **Journal of University Teaching & Learning Practice**, v. 18, n. 7, p. 195-210, 2021.

MAYS, T. Graduate Inquiry: social capital in online courses. **Mid-Western Educational Researcher**, v. 28, n. 2, p. 162-186, 2016.

MBUKUSA, N. R. Distance education undergraduate students' experiences of project work supervision in Namibia. **International Journal on New Trends in Education & their Implications (IJONTE)**, v. 6, n. 3, p. 112-124, 2015.

MOESSENLECHNER, C. *et al.* Switching gears: online teaching in higher education in the first wave of the COVID-19 pandemic. **International Journal of Advanced Corporate Learning**, v. 14, n. 2, p. 27-43, 2021.

MUURO, M. E. *et al.* Students' perceived challenges in an online collaborative learning environment: a case of higher learning institutions in Nairobi, Kenya. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 15, n. 6, p. 132-161, 2014.

NAGY, J. T. Evaluation of online video usage and learning satisfaction: an extension of the technology acceptance model. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 19, n. 1, 2018.

NAJAFI, H. *et al.* University of Toronto Instructors' Experiences with Developing MOOCs. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 16, n. 3, p. 233-255, 2015.

O'FLAHERTY, J. A.; LAWS, T. A. This study shows that although

teachers have the potential to connect with and learn from individuals all over the world, their connections are various and diverse (see Table 9). Some participants practiced linking with only a few others, while some participants stretched their learning by creating a wider range of connections. **Nurse Education in Practice**, v. 14, n. 6, p. 654-659, 2014.

ONAH, D. F. O.; PANG, E. L. L.; SINCLAIR, J. E. Investigating self-regulation in the context of a blended learning computing course. **International Journal of Information & Learning Technology**, v. 39, n. 1, p. 50-69, 2022.

PAPI, C. Richesse du tutorat de pairs dans une formation hybride. Analyse de l'activité des moniteurs C2i. Em: Paris: L'Harmattan, 2013. p. 141-158.

PEIMANI, N.; KAMALIPOUR, H. Online education in the post COVID-19 era: students' perception and learning experience. **Education Sciences**, v. 11, n. 10, p. 633-633, 2021.

PETERS, M.; ROMERO, M. Lifelong learning ecologies in online higher education: students' engagement in the continuum between formal and informal learning. **British Journal of Educational Technology**, v. 50, n. 4, p. 1729-1743, 2019.

POELLHUBER, B.; RACETTE, N.; CHIRCHI, M. De la présence dans la distance par la visioconférence Web. **Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education**, v. 9, n. 1-2, p. 63-77, 2012.

RAUSCH, D. W.; CRAWFORD, E. K. Cohorts, Communities of Inquiry, and Course Delivery Methods: UTC Best Practices in Learning--The Hybrid Learning Community Model. **Journal of Continuing Higher Education**, v. 60, n. 3, p. 175-180, 2012.

ROMEO, K. et al. Exploring blended learning in a postsecondary spanish language program: observations, perceptions, and proficiency ratings. **Foreign Language Annals**, v. 50, n. 4, p. 681-696, 2017.

RUSH, P. Isolation and connection: the experience of distance education. **International Journal of E-Learning & Distance Education**, v. 30, n. 2, 2015.

SAI, G. T. B.; LIN, A. L. W.; BELAJA, K. Challenges faced by distance learners to learn the english language at the school of distance education, Universiti Sains Malaysia. **Malaysian Journal of Distance Education**, v. 15, n. 1, p. 1-10, 2013.

SHI, Z.; LUO, G. Application of WeChat teaching platform in interactive translation teaching. **International Journal of Emerging Technologies in Learning**, v. 11, n. 9, p. 71-75, 2016.

SIX, M.-L. Crise de la COVID-19: de moins de 10 % à 100 % à distance, les leçons d'une expérience. **Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education**, v. 17, n. 3, p. 42-49, 2020.

THOMS, B.; ERYILMAZ, E. Introducing a Twitter discussion board to support learning in online and blended learning environments. **Education and Information Technologies**, v. 20, n. 2, p. 265-283, 2015.

TIRNOVALI, A.; KILIC, F. Support and social activities in internet-based distance education. **Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)**, v. 14, n. 3, p. 261-285, 2013.

USHER, M.; HERSHKOVITZ, A.; FORKOSH-BARUCH, A. From data to actions: Instructors' decision making based on learners' data in online emergency remote teaching. **British Journal of Educational Technology**, v. 52, n. 4, p. 1338-1356, 2021.

VAN DER MERWE, M. D. V. DER. Community of inquiry framework: employing instructor-driven measures in search of a relationship among presences and student learning outcomes. **International Journal of Learning Technology**, v. 9, n. 3, p. 304-320, 2014.

VAUGHAN, N.; CLOUTIER, D. Evaluating a blended degree program through the use of the NSSE framework. **British Journal of Educational Technology**, v. 48, n. 5, p. 1176–1187, 2017.

ZHAO, S.; SONG, J. Students' Perceptions of a learning support initiative for b-MOOCs. **International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)**, v. 15, n. 21, p. 179-194, 2020.

ZHU, M.; BONK, C. J.; SARI, A. R. Instructor Experiences Designing MOOCs in higher education: pedagogical, resource, and logistical considerations and challenges. **Online Learning**, v. 22, n. 4, p. 203-241, 2018..