



Sinéctica

ISSN: 1665-109X

ISSN: 2007-7033

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de
Occidente, Departamento de Educación y Valores

SUÁREZ-GUERRERO, CRISTÓBAL; GARCÍA RUVALCABA, LILIANA GUADALUPE

Ambientes híbridos de aprendizaje

Sinéctica, núm. 58, e1385, 2022, Enero-Junio

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores

DOI: <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99870812001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Presentación

Ambientes híbridos de aprendizaje

CRISTÓBAL SUÁREZ-GUERRERO*

LILIANA GUADALUPE GARCÍA RUVALCABA**

doi: 10.31391/S2007-7033(2022)0058/001

Desde la línea de reflexión y trabajo sociocultural, entroncada en los aportes de Vigostky (2000), no existe aprendizaje al margen del contexto donde se aloja el proceso; esto es, el entorno educativo no es un decorado sin más alrededor de quien aprende –y de quien enseña–, sino parte de su explicación y su motor de desarrollo; no hay aprendizaje en abstracto: se aprende en un contexto que define las limitaciones y posibilidades de desarrollo. ¿Cómo esta idea sustancial puede tener cabida al pensar la relación entre la educación y la tecnología en la actualidad?

La respuesta a la interrogante anterior parte de la comprensión de un pequeño, pero significativo giro en la concepción de la respuesta a la pregunta clásica con que se entiende el uso de la tecnología en educación: ¿con qué aprender? Cuando se emplea algún dispositivo conectado a alguna aplicación en red, web, plataforma, motor de búsqueda o servicio de alojamiento en internet, lo que se añade al proceso no es únicamente una herramienta con la cual educar, como un libro o la televisión, sino que con internet se delimita un entorno de acción y representación que se solapa al contexto desde donde se conecta quien busca aprender o enseñar.

Aprender con alguna aplicación conectada a internet es aprender “en” un entorno propio, semiinmersivo, pero con características definidas que condicionan flujos de comunicación particulares, dilemas propios y una cultura que dista mucho de la dinámica y cultura del aula física (Zafra, 2015). Los cambios no son accesorios, sino sustanciales cuando se busca educar en red. Esta es la propiedad de las tecnologías de la información y la comunicación, que delimitan entornos que afectan diversos ámbitos de la persona en su ser y hacer con otros, entre ellos, en la manera como nos concebimos, en la percepción de la realidad y en las interacciones derivadas de ello (Floridi, 2015).

Internet describe un ámbito de acción y representación donde habitan y aprenden personas, el cual se conjuga con los otros entornos clásicos de la educación y desdibujan los límites entre estos (Wegerif, 2013). De esta forma, educar en internet es educar en una geografía y en un tejido social de aprendizaje que se sostienen en una infraestructura pensada como red. La red es el entorno de acción educativa, y no solo una herramienta adosada a la enseñanza.

Por ello, es necesario superar la idea de internet como contenedor o vehículo y reenfocar la presencia de internet en la representación pedagógica: “La idea de internet como material educativo no

* Doctor en Educación por la Universidad de Salamanca, España. Profesor en la Universidad de Valencia. Líneas de investigación: didáctica, pedagogía, tecnología educativa, cultura digital. Correo electrónico: Cristobal.Suarez@uv.es/<https://orcid.org/0000-0002-6558-4321>

** Doctora en Educación. Profesora en el ITESO. Líneas de investigación: diseño de entornos de aprendizaje, aprendizaje en contextos emergentes de aprendizaje, mediación del aprendizaje, aprendizaje mediado por tecnologías, procesos de recuperación de la práctica educativa. Correo electrónico: lianar@iteso.mx/ <https://orcid.org/0000-0002-6148-6214>

es que sea irreal, es incompleta. La idea de internet como material educativo puede ser limitante para percibir otros procesos, especialmente claves para la apropiación pedagógica de la tecnología, esto es, no ir más allá del simple uso” (Suárez-Guerrero, 2021, p. 107). Por tanto, cuando se busca educar con internet, en realidad se pretende educar en internet; esta es quizá la idea que sustenta por qué es importante hablar de hibridación –de entornos, no de herramientas– en la educación actual.

Si bien hay acuerdo en la concepción sobre la educación híbrida en su sentido más amplio, como una articulación de oportunidades de aprendizaje que combinan tanto la tradición de los entornos presenciales como los digitales, las formas como esto se ha ido concretando son diversas. La educación híbrida asume distintos formatos y no tiene un planteamiento pedagógico homogéneo. Hay variantes en función del peso temporal o del trabajo distribuido entre las situaciones presenciales y virtuales. La hibridación es un proceso en pleno desarrollo y estudio.

Aquí proponemos trascender la concepción de los ambientes híbridos como una mera suma de la educación en un espacio físico más “lo virtual” e ir hacia una comprensión de la educación híbrida como sistema que sostiene la experiencia de enseñar y aprender incorporando la dimensión tanto técnica como social.

En ese sentido, el proceso educativo cambia, ya que se reconfiguran los procesos de comunicación y la interacción educativa, además de los procesos de acceso de información, ambos como acciones en red. Una lectura pedagógica de este cambio concibe un entorno híbrido como una experiencia de aprendizaje extendida en red, no solo como la misma educación presencial + internet (Gros y Suárez-Guerrero, 2016); es decir, se crea un contexto cultural con la participación y mediación de aprendices, facilitadores y artefactos para el desarrollo de actividades educativas. Lo anterior requiere perspectivas holísticas, integradoras y flexibles, desde la “presencia” y la interrogante constante del sentido, del para qué (Rodgers, 2020), lo cual alude a la dimensión ética de todo quehacer educativo (Rodgers, 2020) y genera condiciones de posibilidad para la construcción de la subjetividad compartida (Pérez-Gómez, 2020).

La educación híbrida ha avanzado a partir de la evolución del e-learning que, a su vez, ha estado sujeta a diversas transformaciones. En este proceso se van creando no solo nuevos recursos, sino también espacios cada vez más amplios y complejos en los que participan múltiples agentes-nodos, así como nuevos desarrollos tecnológicos (Gros, 2018). Actualmente, está sostenida por sistemas distribuidos en espacios formalizados y no formalizados que han favorecido el desarrollo de las redes de aprendizaje y el acceso a las plataformas desde cualquier dispositivo. Los dispositivos móviles ya forman parte de los diseños educativos y las actividades de aprendizaje en línea debido a su multifuncionalidad y a sus facilidades para el aprendizaje interactivo, ubicuo e individualizado (Downes, 2012; Gros, 2018), y también por ser una alternativa más accesible a servicios de internet en lugares con mayor precariedad de servicios (Ramírez y Zambrano, 2020).

Ahora bien, la investigación sobre educación híbrida ha destacado resultados positivos de aprendizaje (Means *et al.*, 2013). Los trabajos se han inclinado por estudios comparativos y han subrayado que solo se obtienen resultados significativamente superiores en el aprendizaje cuando se contrastan con los de la educación presencial tradicional (Hesse, 2017; Means *et al.*, 2013). Esto reitera lo fundamental del papel pedagógico en la integración intencionada de este ambiente híbrido, lo importante que

son los diseños educativos cuidadosos que incorporen características como la interactividad, la diversidad, la colaboración estructurada entre pares, así como márgenes de flexibilidad que hagan posible la organización y toma de decisiones del alumnado tanto como la presencia de los formadores y el seguimiento continuo.

Con todo, es necesario reconocer, entender y responder a los dilemas y desafíos que abre la tecnología digital ante la inminente construcción de aprendizajes híbridos. Asimismo, aprovechar las oportunidades que se despliegan para construir modelos que integren ambientes digitales y presenciales para la generación de experiencias flexibles, en red, personalizadas, significativas, que habiliten en la capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Estas necesidades han quedado más que patentes con la inmersión forzada, masiva, global y por ensayo y error experimentada en la pandemia que ni fue precisamente en las mejores condiciones tecnológicas ni fue el e-learning que todos conocían antes de la pandemia (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020; Pulido-Montes y Anncheta-Arrabal, 2021); más bien lo que se experimentó fue una “educación digital de emergencia” (Hodges *et al.*, 2020). Bien visto, la educación digital de emergencia creó un entorno inédito de aprendizaje; no fue solo un cambio tecnológico.

La respuesta de los sistemas educativos, al menos al comienzo de la pandemia de la COVID-19, fue una respuesta digital que llevó, en muchos casos, a circunscribir la acción educativa a las ventajas y dilemas de una interfaz tecnológica y ese fue el entorno –no solo el material– de aprendizaje. La necesidad de responder a la pregunta de cómo educar en los entornos de aprendizaje ha crecido con la pandemia; por esta razón, es importante entender y hablar de hibridación de entornos, investigar y poner a consideración de otros las iniciativas que se han dado en el diseño y la gestión de estos, así como los resultados que han generado sobre todo en los aprendizajes, ya que son estos los que dan sentido a los esfuerzos educativos.

Es necesario continuar investigando sobre líneas diversas, entre ellas, cómo se han venido diseñado, gestionado y validando ambientes híbridos para atender necesidades educativas y desplegar oportunidades de aprendizaje con sentido, cuál es el impacto socioeducativo de estos en el aprendizaje y la cultura escolar, y cómo deben reelaborarse los modelos híbridos a partir de los aprendizajes y las necesidades del sistema del mundo pandémico. Sobre esto último, el Innovation Pedagogy Report 2021 (Kukulska-Hulme *et al.*, 2021) apunta temas que resultan de especial relevancia en tiempos de adversidad en los que la ansiedad emocional y el estrés cognitivo provocado por la incertidumbre y la inseguridad afectan el aprendizaje. Por ello, hay que investigar, por ejemplo, los estados mentales que provocan ciertos ambientes de aprendizaje que utilizan realidades enriquecidas a través de participaciones remotas o ensayos virtuales, que disminuyen riesgos y pueden tener un impacto en la reducción de la ansiedad.

Asimismo, la experiencia de la COVID-19 plantea el esfuerzo de proporcionar oportunidades justas que vayan más allá del nada despreciable acceso al servicio educativo por medio de cursos en línea, hacia pedagogías orientadas a la equidad, que hagan posibles logros positivos en los aprendizajes de todos y todas, independientemente de sus antecedentes y características como género, discapacidad o etnia (Kukulska-Hulme *et al.*, 2021). Este tema, si bien no es exclusivo de los ambientes híbridos, sí es un asunto a revisar en ellos, ya que investigaciones muestran

que los entornos de aprendizaje en línea tienden a fracasar con los estudiantes con menos capacidad de autorregulación. Por su parte se identifica que

tecnologías emergentes tales como el uso de sistemas adaptativos, los agentes inteligentes y el uso de las analíticas de aprendizaje pueden facilitar los procesos de adaptación y autorregulación ya que permiten ejercer una doble función: proporcionar información en tiempo real a los aprendices y facilitar estrategias de andamiaje durante el proceso de aprendizaje (Gros, 2018, p. 3).

La renovación de los sistemas educativos a propósito de sus limitaciones e inercias ha sido una tarea pendiente, mucho antes de la pandemia. Fullan y colaboradores (2020) señalan que la pandemia expuso vívidamente nuestra incapacidad sistémica para optimizar el uso de tecnología y garantizar equidad, bienestar y calidad del aprendizaje. No son pocos los desafíos que encara la educación en general y en ambientes híbridos; sin embargo, hay esfuerzos que se están haciendo para enfrentarlos. Este número, mediante los trabajos de muchos investigadores e investigadoras, da cuenta de algunos de ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabero-Almenara, J. & Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: radical transformation of digitization in university institutions. *Campus Virtuales*, vol. 9, núm. 2, pp. 25-34.
- Downes, S. (2012b). *e-Learning generations*. <http://halfanhour.blogspot.be/2012/02/e-learning-generations.html>
- Floridi, L. (ed.) (2015). *The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era*. Springer Nature.
- Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M. & Gardner, M. (2020). Education reimaged: The future of learning. *A collaborative position paper between new pedagogies of deep learning and Microsoft education*.
- Gros, B. (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 21, núm. 2, pp. 69-82.
- Gros, B. y Suárez-Guerrero, C. (eds.) (2016). *Pedagogía red. Una educación para tiempos de internet*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Hesse, L. (2017). *The effects of blended learning on 12th grade students*. Tesis, University of Northern Iowa. <https://scholarsworks.unit-edu/grp>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://bit.ly/3b0Nzx7>
- Kukulska-Hulme, A., Bossu, C., Coughlan, T., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., Herodotou, C., Rienties, B., Sargent, J., Scanlon, E., Tang, J., Wang, Q., Whitelock, D. & Zhang, S. (2021). *Innovating Pedagogy 2021: Open University Innovation Report 9*. Milton Keynes: The Open University.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R. & Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, vol. 115, núm. 3, pp. 1-47.
- Pérez-Gómez, Á. (2020). Los desafíos educativos en tiempos de pandemias: ayudar a construir la compleja subjetividad compartida de los seres humanos. *Praxis Educativa (Arg)*, vol. 24, núm. 3.

- Pulido-Montes, C. y Ancheta-Arrabal, A. (2021). La educación remota tras el cierre de escuelas como respuesta internacional a la Covid-19. *Revista Prisma Social*, núm. 34, pp. 236-266. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4217>
- Ramírez, E. y Zambrano, J. (2020). Experiencias exitosas de aprendizaje móvil en procesos formativos. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, vol. 21, núm. 11, pp. 84-97.
- Rodgers, C. (2020). *The art of reflective teaching: Practicing presence*. Teacher-college Press
- Suárez-Guerrero, C. (2021). ¿Usar o habitar? Internet como entorno educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 522, pp. 107-111.
- Vigotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic education for the internet age*. <http://www.rupert-wegerif.name/uploads/4/3/2/7/43271253/deiaproofs24thoct12.pdf>.
- Zafra, R. (2015). Educación y cultura-red. Potencias y contradicciones para una transformación necesaria. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 2.