

## Artigo Original

# Entremedias de la presencialidad y virtualidad: una apuesta por reducir el distanciamiento transaccional a través de la educación híbrida

*In the midst of presence and virtuality: a bet on reducing transactional distance through hybrid education*

*Nos entremeios da presencialidade e da virtualidade: uma aposta na redução do distanciamiento transaccional pela via da educação híbrida*

Elis Novaes

## Resumen

Este artículo pretende arrojar luz sobre el *modus operandi* de la educación a distancia y, en concreto, sobre las posibilidades de personalización e individualización de la enseñanza a través de la implementación y gestión de estrategias activas en la oferta de educación híbrida. Esta investigación fue concebida como una investigación de campo, realizada en una institución de educación superior, de febrero a diciembre de 2019. Como propuesta metodológica, utilizamos un estudio intervencionista, sustentado en las pistas del método cartográfico, que nos permitió comprender cómo la implementación planificada de la educación híbrida puede impulsar y promover la reducción de la distancia transaccional mediante estrategias de integración y armonización de entornos virtuales y presenciales. La perspectiva mecánica del aprendizaje, basada en paradigmas instruccionales, cuya base se encuentra en la comprensión del mero matiz de la educación tradicional en el aula con la educación clásica a distancia, es todavía una práctica en muchas instituciones educativas en Brasil y en el mundo. Esto ocurre en

desalineación con la formación adecuada para vivir y trabajar en una era postindustrial, basada en la economía del conocimiento, cuando se deben considerar aspectos cognitivos más complejos.

**Palabras clave:** Educación híbrida. Distancia Transaccional. Personalización. Metodología activa.

## Abstract

This article aims to shed light on the *modus operandi* of distance education and, specifically, on the possibilities of personalization and individualization of teaching through the implementation and management of active strategies in the offer of Blended education. This research was conceived as field research, carried out in a higher education institution, from February to December 2019. As a methodological proposal, we use an interventional study, supported by the clues of the cartographic method, which allowed us to understand how the planned implementation of hybrid education may be able to boost and promote a reduction in the transactional distance through strategies for the integration and harmonization of virtual and face-to-face environments. The mechanical perspective of learning, based on instructional paradigms, whose base is found in the understanding of the mere shading of traditional classroom education with classical distance education is still a practice in many educational institutions in Brazil and the World. This happens in misalignment with the adequate training to live and work in a post-industrial era, based on the knowledge economy, when more complex cognitive aspects must be considered.

**Keywords:** Blended education. Transactional Distance. Customization. Active methodologies.

## Resumo

Este artigo objetiva lançar luz sobre o *modus operandi* da educação a distância e, especificamente, sobre as possibilidades de personalização e individualização do ensino através da implantação e da gestão de estratégias ativas na oferta da educação híbrida. Esta pesquisa foi concebida

como uma pesquisa de campo, realizada em uma instituição de ensino superior, no período de fevereiro a dezembro de 2019. Como proposta metodológica, nos valem de um estudo interventivo, apoiado nas pistas do método cartográfico, que nos permitiu compreender como a implantação planejada da educação híbrida pode ser capaz de impulsionar e promover uma redução do distanciamento transaccional através de estratégias de integração e harmonização dos ambientes virtual e presencial. A perspectiva mecânica de aprendizagem, baseada em paradigmas instrucionistas, cuja base se encontra na compreensão do mero sombreamento da educação presencial tradicional com a educação a distância clássica, ainda é uma prática em muitas instituições de ensino no Brasil e no mundo. Isso acontece em desalinhamento com a adequada formação para viver e trabalhar em uma era pós-industrial, baseada na economia do conhecimento, quando aspectos cognitivos mais complexos devem ser considerados.

**Palavras-chave:** Educação híbrida. Distância Transaccional. Personalização. Metodologia ativa.

## I. Introducción

Nuestro presente se caracteriza por ser un período de transición fuertemente impuesto por las nuevas tecnologías y formas de coengendramiento económica, social, política y epidemiológica. “Vivimos en un mundo *trans*, habitamos un presente transitivo” (AMADOR; NEVES, 2016), y como tal, nos impone continuas inflexiones sobre las formas de ser y de ser en el campo de la educación.

Esta realidad en movimiento acelerado nos señala la indispensabilidad de un sistema educativo acorde con la velocidad de cambios del siglo XXI. Pensar en la educación sin traer al centro de las discusiones los medios por los cuales se puede utilizarla como estrategia para su avance y calificación sería una pequeña obra virtuosa. La tecnología digital y otras tecnologías educativas pueden y deben ser parte de la transversalización necesaria para este diálogo.

Por lo tanto, este estudio se basa en un campo acogedor de múltiples

iniciativas sobre prácticas y metodologías digitales y pedagógicas aplicadas a la educación a distancia (EaD). Los aportes de estas prácticas en las últimas décadas nos llaman a reflexionar sobre las posibles conexiones y sus impactos en todas las modalidades de enseñanza, como una apuesta por una confluencia única al servicio de la calificación de la educación.

Con el objetivo de colaborar con el enfrentamiento de los desafíos planteados en el contexto educativo brasileño, buscamos comprender, a través de este estudio, cómo la implementación planificada de la educación híbrida en la educación superior puede ser capaz de impulsar y promover una reducción de la distancia transaccional. Aunque la Teoría de la Distancia Transaccional tiene más de cuatro décadas, se ha utilizado para pensar los sistemas educativos en varios países, brindando una importante herramienta conceptual para las más variadas formas de educación (CABAU; COSTA, 2018). El análisis propuesto en este estudio se basa en las implicaciones, circunstancias y consecuencias del distanciamiento transaccional, tales como: psicológicas, interaccionales, estructurales, metodológicas y, finalmente, relacionadas con la autonomía del estudiante.

De este modo, este estudio se configura como una apuesta por el poder transformador de la educación híbrida, desde la intervención analítica de su producción, implementación y operación. El desafío es intervenir en la oferta de educación a distancia, con el fin de provocar una praxis integrada, centrada en el alumno, como estrategia para lograr una educación capaz de promover habilidades cognitivas más complejas, teniendo como eje de análisis el trípode estructural de la Teoría de la Distancia Transaccional (MOORE, 2002; MOORE; KEARSLEY, 2007).

Afirmamos que no se aspira a defender un aporte teórico-metodológico específico que postule un enfoque único de educación. Sin embargo, nos colocamos en una posición de alianza con una línea humanista, con un paradigma construccionista, apoyado en una postura ético-estética-política.

## 2. Referencias teóricas

La educación se ha convertido en la última frontera de internet. La entrada de la educación formal en el ciberespacio, paradójicamente, se produjo después de haber influido en todos los segmentos sociales, económicos y políticos mundo afuera (HORN; STAKER, 2015). El informe *The Global Learner Survey* (THE GLOBAL..., 2020) corrobora esta afirmación al demostrar que, en una percepción global/mundial, el 67% de las instituciones educativas son menos efectivas en el uso de la tecnología que otros segmentos como, por ejemplo, salud y banca. La percepción del uso ineficaz de la tecnología en la educación entre los estudiantes brasileños es aún más expresiva, alcanzando el 75%. La inserción de la educación en estos espacios tecnológicos y comunicacionales favorece nuevas prácticas pedagógicas y formas de aprendizaje que podrán posibilitar el avance del sistema educativo. Ante esto, es necesario adentrarse en estos territorios para una evolución sostenida de la innovación en la enseñanza que beneficie la aproximación con el estudiante, independientemente de la modalidad.

El sistema educativo ya había señalado el fracaso de su modelo durante décadas, heredado del sistema industrial. Hace más de un siglo, John Dewey (1944) se refirió a esta organización como inadecuada para la formación del sujeto, ya que es un subproducto del modelo industrial. Su inadecuación se presentó desnuda y alcanzó su punto crítico e innegociable en el momento de la crisis sanitaria y epidemiológica mundial provocada por el Sars-CoV-2<sup>1</sup>. Las nuevas formas de enseñanza, mediadas por la tecnología, que se han convocado con urgencia en todos los rincones del planeta — en algunos lugares, con un uso más robusto y complejo, en otros, menos — cambiarán para siempre la forma de aprender de las personas, hecho corroborado por el informe de Pearson (THE GLOBAL..., 2020). Este hecho llama a todo el sistema educativo mundial a una discusión tenaz de estas nuevas y necesarias estrategias, sin embargo, de manera organizada y planificada, lo que asegurará la intención institucional, pedagógica y humana de estas prácticas.

---

<sup>1</sup> Sars-CoV-2 es el nombre científico del nuevo coronavirus que causa la enfermedad COVID-19.

El modelo de aula presencial, incluso teniendo como parámetro las mejores universidades, ya no está a la altura de las necesidades reales de los estudiantes para que logren el éxito en su vida profesional (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013; HORN; STAKER, 2015). Sin embargo, cabe destacar que ofrecer educación *on-line* - clases remotas<sup>2</sup> o clases EaD - basado en las premisas de la enseñanza presencial, puede promover, como mucho, apenas ganancias marginales para el aprendizaje. Por tanto, esta lógica teórico/conceptual, transmisiva, centrada en el profesor, no representaría mayores aportes, que podrían lograrse con el uso, por ejemplo, de estrategias aplicadas a la interacción y personalización de la enseñanza, como afirman Horn y Staker (2015).

El conocimiento estéril, epistemológico, sin las experiencias vivenciales del aprendiz que le permitan resignificarlo subjetivamente, concebido solo desde el punto de vista teórico-conceptual, ya no responde a la rapidez de las nuevas demandas mercadológicas. Son los activos intangibles, que se encuentran en la esfera subjetiva, los que agregan valor a la producción del sujeto como, por ejemplo, el conocimiento, la ética y la creatividad, sumados a la capacidad colaborativa y todas las demás construcciones psíquicas que caracterizan el compromiso subjetivo. Estos activos son inseparables de un modelo de aprendizaje capaz de formar al ser humano en su plenitud. Según Virno (2008, p. 125), “[...] el intelecto se ha convertido en la principal fuerza productiva, premisa y epicentro de cualquier *poiésis*”. En ese sentido, Horn y Staker (2015) corroboran esta afirmación señalando que el desafío de hoy, en el que más del 60% de las obras son de carácter intelectual, ya no responde al modelo educativo planteado. Pensar en una competencia cognitiva, intelectual, esencial para la formación del sujeto para la vida y para el mundo laboral, es considerar el poder del acto de afectar y ser afectado que se produce en el encuentro, en una especie de forma de ser, la individuación de un nuevo hacer-saber-ser" (AMADOR; NEVES, 2016, p. 50).

---

2 Clase remota, en este estudio, se refiere al modelo de clase emergencial notoriamente practicado durante el período pandémico y que debe durar más tiempo en la reanudación de clases en el período post pandémico.

El modelo de aprendizaje mecánico, circunscrito a la transmisión de informaciones, es paradójicamente antagónico a los procesos de diferenciación, personalización e individuación eminentes en la educación. Este modelo de aprendizaje apunta a una estandarización de la forma de enseñar y evaluar a los estudiantes. Por tanto, en base a este supuesto, los profesores podrían enseñar los mismos contenidos, de la misma forma y al mismo ritmo, en una estrategia estandarizada (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013; HORN; STAKER, 2015). Este modelo se percibe comúnmente en la estructura de cursos en las modalidades EaD y cursos presenciales, cuya base paradigmática es instruccional. Este desajuste en el sistema educativo, basado en la economía industrial, ya no tiene sentido en una era basada en la economía del conocimiento, cuando se requieren otras habilidades. (VALENTE, 2014).

Personalizar el aprendizaje, ya sea presencial o virtual, requerirá que el sistema de enseñanza acompañe el ritmo de las necesidades del estudiante, de acuerdo con sus preferencias e intereses específicos. Esta estrategia impulsará nuevas formas de manejo y gestión del aula que, a su vez, cuestionará las prácticas pedagógicas que se han naturalizado durante décadas.

Para Horn y Staker (2015), en un entorno que se propone ser personalizado, puede haber una variación en los objetivos, del contenido, del método y del ritmo, siendo que la personalización conlleva aspectos de diferenciación e individualización del estudiante. Aún así, para estos autores (íbidem), el modelo industrial todavía en vigor en las aulas, en el que el profesor imparte clases magistrales, limita cualquier posibilidad de avanzar con rigor hacia focalizar la centralidad del aprendizaje en el alumno. El sistema de enseñanza monolítico, centrado en el profesor, va en sentido contrario a los procesos de personalización. El aprendizaje centrado en el alumno tiene como objetivo promover una educación que genere sujetos que resuelvan problemas, indagadores y emprendedores, preparados con conocimientos y habilidades, que desarrollen disposiciones creativas, críticas y éticas frente a la realidad.

Es en la fisura producida por el desajuste del sistema educativo mecánico/industrial, con las necesidades de personalización, individualización y aproximación del estudiante, que apostamos por una

operacionalización híbrida de la educación que se sostenga, en cierta medida, en una forma diferente de la enseñanza presencial tradicional y de la enseñanza *on-line* y, de igual forma, diferente de la simple combinación de ambas modalidades. Garrison y Kanuka (2004) afirman que la educación híbrida no es una capa de una modalidad superpuesta a otra.

Para Christensen, Horn y Staker (2013, p. 3), la forma híbrida es un intento de ofrecer “lo mejor de ambos mundos”. Para estos autores, en una propuesta de innovación sostenida, el funcionamiento de la educación híbrida tendría las ventajas de la educación *on-line* combinadas con todos los beneficios del aula tradicional, sin embargo, siguiendo los parámetros de los modelos actuales de clases presenciales. Sin embargo, este modelo más conservador configura un patrón de hibridación más simple y más comúnmente operado.

La educación híbrida se refiere a un programa de educación formal, mediante el cual el estudiante aprende en parte virtual y en parte presencial. Estos programas proporcionan que el alumno tenga algún tipo de control sobre el tiempo, lugar y ritmo, posibilitando una experiencia de aprendizaje integrada (HORN; STAKER, 2015). Tal praxis puede conducir a una reducción de la distancia transaccional.

El término “transacción” fue concebido por John Dewey, en una publicación de 1949, y que, según Moore (2002, p. 2), denotaba “[...] la interacción entre el entorno, los individuos y los patrones de comportamiento”. Para este autor, la transacción se da en un entorno que se caracteriza por la separación entre profesores y alumnos. Sin embargo, cabe destacar que la separación que ocasiona patrones de comportamientos específicos y produce efectos nocivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje — ya que proporciona la emergencia de una brecha en las relaciones entre profesores, alumnos e institución — no está relacionada con la separación espacial y/o temporal, sino a la separación psicológica y comunicacional.

Este espacio psicológico y comunicacional es la distancia transaccional, que puede aparecer en diferentes niveles, en diferentes estrategias de educación a distancia (MOORE, 2002; MOORE; KEARSLEY,

2007). Sin embargo, esta no es solo una característica de la educación a distancia, sino que también puede ocurrir en las interconexiones entre los actores de la educación presencial e híbrida. Por lo tanto, vale la pena enfatizar la afirmación de Moore y Kearsley (ibidem) de que el distanciamiento transaccional es una variable relativa más que absoluta. Esto quiere decir que puede haber diferentes grados de distancia transaccional en diferentes proyectos educativos, pero que de alguna manera estará presente, dependiendo de cómo se gestione el proceso de aprendizaje. Para estos autores, existen tres grupos de variables que apuntan a la extensión de la distancia transaccional en un programa educativo, a saber: diálogo, estructura y autonomía del alumno. Estas variables serán tratadas con más detalle en la discusión de los resultados de este estudio.

### 3. Campo de investigación — desde el lugar donde hablamos y las apuestas que tejemos

La transformación de la vida de las personas a través de la educación es la misión estratégica de la institución que llevó a cabo este estudio. Con vocación por la enseñanza presencial, esta institución, a pesar de su madurez, con casi un siglo en el mercado educativo, tiene un sistema de educación a distancia que aún es bastante joven, tomando como parámetro los programas precursores de Educación Abierta y a Distancia en Brasil, cuyos historiales<sup>3</sup> de oferta de cursos a distancia, vía plataformas digitales, ya suman más de veinticinco años.

Fue en los pliegues de la gestión del segmento de educación a distancia de esta institución que encontramos algunos indicadores del distanciamiento transaccional en los cursos que se ofrecen en la modalidad EaD, específicamente en los cursos híbridos. Este hallazgo condujo al florecimiento de este estudio.

---

<sup>3</sup> Según Scherer (2016, p. 24), “los cursos de grado en la modalidad EaD comenzaron a ofrecerse en Brasil en 1995. La Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT), a través del Núcleo de Educación Abierta y a Distancia del Instituto de Educación, ofreció el curso de licenciatura en educación, titulación en los primeros grados”.

Tomando como pauta la observación de los indicadores de reacción y desempeño de alumnos, profesores y tutores en cursos híbridos, comenzamos a pensar inicialmente en las siguientes preguntas: ¿qué apuestas estratégicas son posibles en la estilización de un modelo educativo híbrido que asegure un coengendramiento entre profesores y alumnos y una posible concepción unísona de virtualidad y presencia de forma armónica e integrada? ¿Cuáles son las desviaciones presentes en los cursos híbridos que pueden incrementar la distancia transaccional en los proyectos educativos de la institución? ¿Es posible mitigar la distancia transaccional en cursos híbridos y aumentar la personalización del aprendizaje?

A partir de estas preguntas desencadenantes, se adoptó como objetivo general de esta investigación el análisis de las prácticas formativas que componen los procesos de educación híbrida de la institución en cuestión y sus impactos en las siguientes acciones: analizar las estrategias metodológicas de los procesos educativos ofertados en la modalidad híbrida; investigar cómo las prácticas actuales interfieren en la producción o reducción del distanciamiento transaccional y en el desarrollo de habilidades más complejas en los estudiantes; intervenir en estrategias institucionales en relación a la potencialización de las prácticas de formación que aseguren una integración armónica entre los procesos educativos ofrecidos en entorno virtual y presencial; mapear discursos y prácticas en relación a los procesos educativos relacionados con el diálogo, estructura y autonomía, y, finalmente, proponer e implementar estrategias de intervención en las prácticas formativas de cursos híbridos que favorezcan la intersección y fluidez transversal de los contenidos planificados para los entornos virtuales y presenciales en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Esta investigación se definió como intervencionista y se realizó como trabajo de campo junto al Núcleo de Educación a Distancia (NEaD) de la institución estudiada, de febrero a diciembre de 2019.

El campo fue elegido a partir de nuestra trayectoria de más de 10 años siguiendo los procesos de gestión educativa en esta red educativa y teniendo en cuenta el eje facilitador de inmersión en este estudio, por sus procesos abiertos a la innovación. Fue un trayecto de más de

seis años de seguimiento interactivo de los procesos de producción y gestión de la operación de la EaD en esta institución lo que nos llevó a construir un campo de estudio problemático. La producción de datos se realizó de forma diaria, con los coordinadores de cursos híbridos, profesores presenciales, tutores, estudiantes y el equipo multidisciplinar del NEaD, en el período de referencia.

## 4. Metodología: las pistas del método cartográfico

El desafío metodológico planteado en este estudio nos llevó a buscar estrategias que nos ayudasen a engendrar, con los participantes, caminos que nos diesen pistas sobre cómo producir intervención en la gestión, producción y operación de cursos híbridos de grado en la institución en cuestión, para comprender los procesos educativos y su potencial.

Para ello, adoptamos las claves del método de investigación cartográfica, que tiene su enfoque performativo "enteramente orientado a una experimentación anclada en la realidad" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21). Podemos decir que el uso de esta perspectiva se ha vuelto coherente, pues el método cartográfico está comprometido con los procesos históricos y políticos y con los modos de subjetivación que se presentan en el contexto de la educación. Así, la cartografía fue aceptada como una perspectiva de análisis de la que nos valemos en conversaciones individuales y colectivas, y que, en este campo, ya consideramos una intervención capaz de producir transformación. Para eso, la orientación metodológica que adoptamos se compuso de intervención en el sentido de transformar para comprender. "La intervención nos confronta con el hecho de que nuestras prácticas no son neutrales, son vectores que producen realidades" (MORAES, 2010, p. 37).

En la producción de datos, nos valemos de conversaciones con los coordinadores de los cursos híbridos y con los profesores presenciales de manera individual y colectiva, tanto vía telefónica, conferencia web y entorno virtual de aprendizaje (EVA) como vía presencial, principalmente, en las reuniones de formación de coordinadores, profesores y tutores que se realizaban a cada seis meses. También hicimos uso de

observaciones y estudio de informes analíticos sobre la satisfacción y el desempeño de los estudiantes con una perspectiva cualitativa.

Además, hicimos uso de otros recursos, como el diagnóstico realizado con tutores, coordinadores de curso y con todos los miembros del equipo multidisciplinar del NEaD. Estos datos fueron producidos a través de respuestas en un relatorio semiestructurado, individual y presentado por cada actor en plenaria y discutido colectivamente. También utilizamos documentos institucionales de carácter estratégico-pedagógico, como el Plan de Desarrollo Institucional (PDI), los Proyectos Pedagógico del Curso (PPCs), los Planes de Enseñanza (PE), los Planes de Aprendizaje (PA) y los contenidos didácticos estructurados en el EVA para fines de análisis. Datos de conversaciones y *feedback* de docentes, alumnos, coordinadores y equipo multidisciplinario se registraron en el diario de campo.

Cabe destacar que el método cartográfico se constituyó de forma inmersiva e intervencionista. Es decir, las estrategias metodológicas se construyeron de forma procedimental en relación al propio objeto y en consonancia con todos los actores de este estudio. Así, la ruta se fue estableciendo a medida que avanzábamos, buscando llegar a las líneas de la subjetividad, sus flujos, sus relaciones y sus posibles enredos.

En la siguiente tabla, se detallan los sujetos y el método de producción de datos.

## Cuadro – Sujetos de investigación y producción de datos

Sujetos	Cursos híbridos	Producción de datos
Coordinadores de cursos..	Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Civil, Farmacia, Biomedicina, Estética y Cosmética, Educación Física (bachillerato), Fisioterapia.	Conversaciones formales — <i>feedback</i> en reuniones, eventos de formación: coordinadores, profesores y tutores. Conversaciones informales — <i>feedback</i> y escucha activa de los procesos cotidianos: coordinadores, profesores, tutores y un equipo multidisciplinar.
Alumnos.	Representados en todos los cursos híbridos — sin clasificación por curso.	Chats: estudiantes y tutores.
Profesores presenciales.		Análisis de requisitos <i>online</i> : estudiantes.
Tutores a distancia..		Indicadores de desempeño docentes y discente.
Coordinadores de centro.	Representado en todos los cursos híbridos, sin clasificación por curso o ubicación.	Registro de <i>feedback</i> de los coordinadores de polo a través de llamadas telefónicas, <i>e-mails</i> y conversaciones a través de aplicaciones y EVA. Diagnóstico — formulario estructurado aplicado a coordinadores, tutores a distancia y equipo multidisciplinar, contestado y entregado individualmente por <i>e-mail</i> y presentado con argumentos individuales al grupo participante.
Equipo multidisciplinario.	Coordinadores pedagógicos, coordinador de tutorías, coordinación de producción y medios, diseñadores instruccionales, diseñadores gráficos y multimedia, asistentes técnicos en apoyo directo de la EVA que conformaba la estructura.	Documentos pedagógicos: PDI, PPC, PE, PA y material didáctico en la EVA. Indicadores de gestión académica — abandono, satisfacción e insolvencia. Diario de campo.

Fuente: Elaborada por la autora.

## 5. Resultado y Discusión

Los datos fueron analizados teniendo como eje conducente la tipología construida en torno a los componentes más elementales que habitan el universo de relaciones en el ámbito educativo y determinan el distanciamiento transaccional: el diálogo, la estructura y la autonomía del estudiante (MOORE, 2002; MOORE, KEARSLEY, 2007). Para estos autores (ibidem), la extensión del distanciamiento transaccional en un curso ocurre en función de estos grupos de variables. Estos referentes básicos fueron pautas para el análisis de los datos producidos, con el fin de intervenir y comprender las estrategias que potencian el distanciamiento transaccional, con el objetivo de resultar en un acercamiento calificado al alumno, con miras a la personalización, diferenciación e individualización del estudiante en cursos híbridos de la institución en cuestión.

En línea con la propuesta de investigación intervencionista, cartográfica, no cupo en este estudio una compartimentación en fases y etapas cronológico/temporales, ya que todo el proceso de investigación se desarrolló en una fluidez que se fue estableciendo a medida que el método evolucionaba. Sin embargo, organizamos los datos con fines de análisis didáctico. En este sentido, es importante destacar la liquidez del margen de las etapas: producción de datos, análisis e intervención; ya que estos períodos se llevaron a cabo de forma continua y sin disciplina temporal entre ellos.

### 5.1. Primer punto de análisis: estructura

La estructura de los programas educativos fue el primer criterio utilizado para analizar los datos, aunque los aspectos de la trilogía — diálogo, estructura y autonomía del alumno — sean inseparables y establezcan un entrelazamiento natural y fluido entre sí.

Según Moore (2002), es la estructura la que traduce las estrategias de enseñanza y los métodos de evaluación. Además, expresa la rigidez o flexibilidad de los objetivos educativos del curso. Por tanto, la estructura, representada a través de metodologías, métodos y filosofía educativa

de los cursos de la IES en cuestión, puede ser un factor determinante para ampliar o reducir el distanciamiento transaccional. En este estudio, consideramos como estructura, a efectos de análisis, los siguientes documentos pedagógicos: PDI, PPCs, PEs, PAs y los contenidos puestos a disposición en el EVA, incluyendo los recursos interaccionales. Para este autor (ibídem), la calidad de la variable estructura dependerá del cuidado con el que se estructuran estos elementos pedagógicos.

Para analizar esta tipología, inicialmente, evaluamos documentos institucionales y pedagógicos, ya que son fundamentales para la organización de contenidos y para la gestión de aprendizajes. Optamos por iniciar el análisis con estos datos, pues entendemos que en estos espacios residen los nacedores de los cursos y se inscriben las bases filosóficas y la intención de su organización estructural didáctico-pedagógica. A continuación, tendemos a la intervención y análisis de los datos producidos junto al equipo del NEaD y a los profesores y coordinadores de cursos, y, finalmente, en los contenidos y materiales didácticos de los cursos puestos a disposición en la EVA.

A partir del análisis documental de los cursos híbridos en pantalla, percibimos que todos tenían una retórica pedagógica humanista con un carácter paradigmático construccionista/interaccionista, en contraposición al instruccionalismo que se encuentra comúnmente en los cursos ofertados a distancia. Es importante resaltar que este registro es expresivo, pues las estrategias pedagógicas basadas en el paradigma instruccionalista pueden ser un gatillo significativo para la amplificación del distanciamiento transaccional que, generalmente, establece una estructura con orientaciones más rígidas y va en contra de la posibilidad de personalizar la educación.

Transcribimos a continuación un extracto de uno de los documentos, cuyo contenido, de forma muy similar, se encontró en todos los PPCs de los cursos EaD/híbridos de la institución:

[...] formar profesionales autónomos, creativos, reflexivos e innovadores, que utilicen el diálogo crítico sobre la realidad social, culminando en la práctica de "aprender a aprender" mediante "aprender haciendo", anclado

en el espíritu colaborativo y emprendedor, presente en nuestra metodología EaD, por a través de la interacción entre alumnos y profesores (FUTO, 2015, p. 26-27).

La base teórico-conceptual presente en los documentos pedagógicos, sustentada en un paradigma construccionista e interaccionista, está en línea con la proposición de Papert (1994) cuando afirma que el conocimiento se construye en un ambiente dialógico y que la interacción alumno-profesor posibilita la construcción de conocimiento a partir de la acción. De esta forma, los documentos analizados tienen una retórica que corrobora la propuesta del citado autor (ibídem) al traer a la centralidad del aprendizaje los principios pedagógicos y psicológicos del arte del "aprender a aprender" y del "aprender haciendo", en la intencionalidad para proporcionar a los alumnos un aprendizaje crítico, reflexivo y significativo.

Los datos de estos documentos nos muestran una preocupación institucional-pedagógica con el desarrollo de los estudiantes, en el sentido de promover el aprendizaje basados en la acción e intervención en su realidad social. En el extracto del documento PDI, transcrito a continuación, encontramos fragmentos que son consistentes con los PPC.

Entendemos que el alumno se convierte en sujeto de su aprendizaje cuando adquiere conciencia de cómo se produce el aprendizaje; cuando comprende, es decir, cuando desarrolla la capacidad de realizar una interpretación diferenciada en relación a lo que aprende, asumiendo una posición crítica y reflexiva en relación al aprendizaje. Luego, el estudiante pasa de la comprensión al desarrollo de nuevos conocimientos. [...] la propuesta pedagógica debe llevar al alumno a interactuar con otras personas que lo acompañan en el proceso de comprensión de la construcción de nuevos conocimientos. [...] creencia de que es el individuo quien aprende en relación directa con la construcción del conocimiento. Es necesario enseñar a aprender (FUTO, 2018, p. 123).

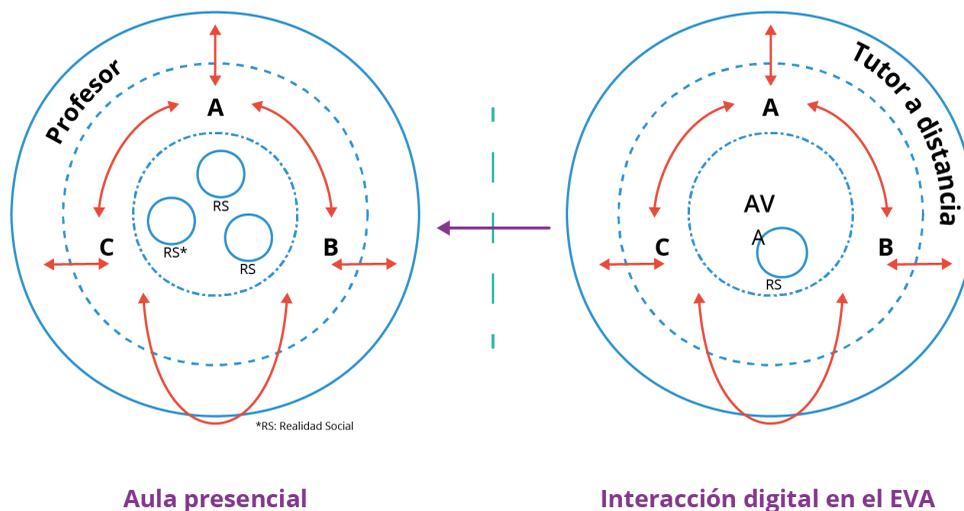
Las intenciones descritas en el PDI mantienen sinergia con la propuesta construccionista/interaccionista y corroboran la afirmación de Behar (2009). Según este autor, el paradigma interaccionista se caracteriza por la interacción entre el alumno y el entorno exterior. El aprendizaje se da principalmente a través de la acción, construcción y conciencia de los estudiantes a partir de la coordinación cognitiva de las acciones realizadas. Así, los recursos y estrategias didácticas se centran en la interacción entre alumno, profesor y contenido.

Identificamos, en el análisis documental, una dirección de relación continua entre los actores del proceso de aprendizaje, que mitigan el distanciamiento transaccional. Por tanto, el análisis del PDI y de los PPCs indica una clara posición institucional y pedagógica, con intenciones presentes en su planificación que sugieren una propuesta construccionista.

Asimismo, las narrativas de los coordinadores del curso y del equipo multidisciplinario del NEaD fueron consistentes con los documentos analizados, manteniendo sinergia con una propuesta didáctico-pedagógica favorable a ambientes con un enfoque construccionista en la modalidad EaD, en la que los cursos híbridos se insertan. Tal enfoque apunta a la intencionalidad de sus acciones, pues busca atender los intereses de los alumnos a partir de producciones cognitivas vinculadas a su contexto, su realidad social e interacción colectiva, buscando potenciar los procesos psicológicos básicos necesarios para el aprendizaje, tales como: motivación, afecto, emoción, atención, memoria, pensamiento y lenguaje.

A partir del análisis de estos datos, podemos considerar que las relaciones transaccionales desde el punto de vista de la estructura, consideradas de forma aislada, pueden presentar un constructo que apunta a un distanciamiento transaccional bajo, ya que el distanciamiento transaccional, según Moore (2002), siempre será relativo y no nulo. La propuesta metodológica se basa en una relación multirrelacional entre los estudiantes (A, B y C) y el profesor, los estudiantes entre ellos y cada uno con su realidad social (RS) a través de los proyectos propuestos. La relación transaccional se representa en la Figura 1.

**Figura 1 - Modelo de relación transaccional de cursos híbridos — estructura PPC y PDI**



eVGEducacional

Fuente: Elaborada por la autora.

Cabe destacar que, a pesar de que los documentos institucionales tienen características que indican una estructura flexible, con un diálogo multidireccional planificado, podemos observar en la figura 1 la presencia de una ruptura entre los medios de aprendizaje virtual y presencial no atendidos en la planificación, apuntando a una estructura impermeable entre los dos entornos, con estructuras paralelas específicas, dificultando los procesos de individualización del aprendizaje y, a su vez, la amplificación del distanciamiento transaccional.

Aunque, divergiendo de la retórica de los documentos PDI y PPCs y de las narrativas producidas por los coordinadores del curso y el equipo del NEaD supranalizadas, identificamos, en el análisis de los PAs, algunas desviaciones que son posibles indicadores de la causa de la amplificación del distanciamiento transaccional en los cursos híbridos de la institución en pantalla. Consideramos importante esta información, ya que son estos documentos pedagógicos los que traducen en acciones las intenciones descritas en los PPCs y PDI.

Según el informe del equipo del NEaD, fue necesario un cambio en

las acciones interactivas propuestas en los PAs inicialmente planificados, ya que el número de alumnos por componente curricular/profesor y la carga horaria contratada de los tutores llevaron, de manera obligatoria, a la necesidad de reorganizar prácticas descritas en los PAs y, en consecuencia, en forma de interacción en el EVA y en reuniones presenciales.

Identificamos en el EVA materiales y actividades que son característicos de un paradigma instruccionalista, con pautas guiadas, con un diálogo menos activo y multidireccional entre alumnos, profesores y tutores. Según el informe del equipo y los coordinadores del curso, estos cambios se dieron en reemplazos a producciones colectivas que requerían un mayor compromiso por parte del profesor y del alumno. Esto fue necesario para hacer factible el seguimiento del profesor dentro del tiempo contratado, ya que existía un desajuste entre la demanda de interacciones y la disponibilidad contractual de estos actores. Tal hecho impactó no solo en la propuesta de aprendizaje en un entorno digital sino también en la lógica de los encuentros presenciales, que se organizaban en torno a clases magistrales, provocando una ruptura entre contenido digital y contenido presencial aún más acentuada que planeada previamente.

Este hecho es una realidad que puede afectar a todas las instituciones y así ya lo habían advertido Horn y Staker (2015). El peso que se le da a los costos de operación, invariablemente, puede dificultar la implementación de estrategias para personalizar los procesos de aprendizaje. Estas estrategias, a su vez, demandan una carga horaria de dedicación adecuada y para que el docente pueda dialogar didácticamente con el alumno, individualmente, y con el grupo, colectivamente. Esto corrobora la preocupación planteada por estos autores (ibidem), cuando señalan que la personalización del aprendizaje se basa en muchos retos, uno de ellos es el control de costes, cada vez más necesario en las instituciones públicas y privadas.

La narrativa de uno de los tutores, responsable de promover la interacción en el EVA, sobre el componente bajo su responsabilidad, se ubicó en varias narrativas de otros profesores cuando se les pidió que interactuáran más fácilmente con los estudiantes,

me he dedicado todo lo que puedo, pero si voy a seguir interactuando con los estudiantes según la demanda esperada en los proyectos, tendría que tener el triple de la carga horaria contratada (P<sup>4</sup>).

Las interacciones abortadas y justificadas, conducentes a promover la participación, se habían planificado en el momento de la producción y eran coherentes con los PPCs. Observamos que estos reordenamientos en los PA y en los contenidos del EVA coincidían, paradójicamente, con una práctica en línea con el paradigma instruccionalista.

Según Pimentel (2020), en el enfoque instruccionalista-masivo, que aún se practica ampliamente en la educación a distancia, los recursos de las tecnologías digitales de la información y comunicación (TDICs) representan una evolución de los medios y no modifican el modelo de comunicación masiva que, por su naturaleza, es hegemónicamente unidireccional, típico de este enfoque. Para Alvarenga (2018), esta concepción es individualista y su enfoque didáctico-pedagógico se basa en la transmisión de contenidos. Behar (2009) corrobora esta afirmación, enfatizando que en el enfoque instruccionalista, el conocimiento no se construye, sino que se transfiere al sujeto, ya que el alumno se considera una pizarra en blanco y el conocimiento proviene del exterior.

A pesar de las automatizaciones y la presencia en menor cantidad de recursos interactivos de carácter colectivo en el EVA, encontramos la presencia de foros y proyectos integradores realizados en el plano virtual, pero insuficientes para asegurar un proceso de interacción y diálogo multidireccional continuo entre los actores: docente, alumnos y comunidad. Además, el plan de aprendizaje del profesor presencial permitió clases magistrales en la misma línea que las clases tradicionales comunes a la práctica de la enseñanza presencial. En este formato, existía el riesgo de superposición de contenidos, no se contribuía a la personalización del aprendizaje y se colaboraba para ofrecer un curso con una hibridación ineficiente. Los cambios ocurridos, a su vez, denunciaron una estructura inclinada a la rigidez, contradiciendo la

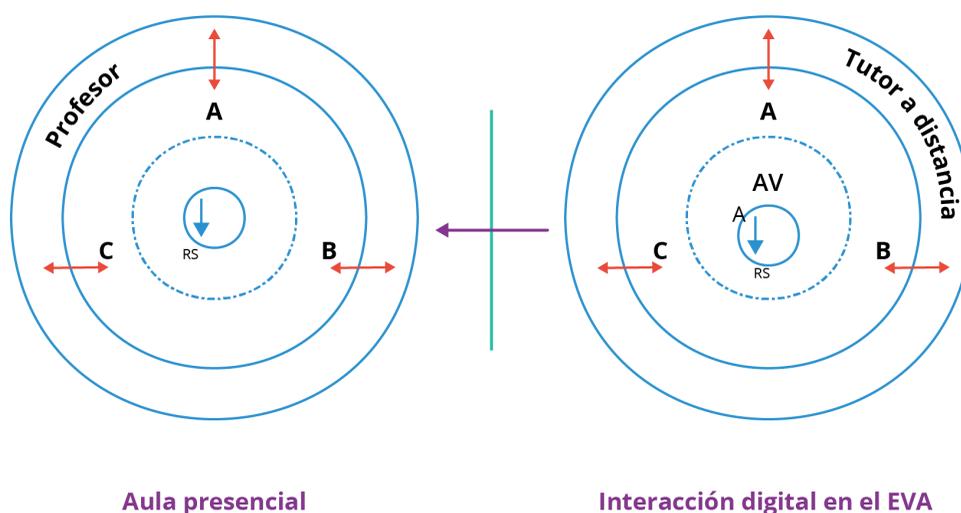
---

<sup>4</sup> La letra P se utilizó para mantener el anonimato del profesor.

propuesta de los documentos pedagógicos.

La figura 2 representa el esquema de distanciamiento transaccional observado a partir del reordenamiento realizado, sin una adecuada planificación pedagógica, para atender las necesidades de reducción de costes.

**Figura 2 - Distanciamiento transaccional extendido**



© VG Educacional

Fuente: Elaborada por la autora.

Notamos que, en este modelo, la relación transaccional tanto en los aspectos provocados por la estructura como por la segunda variable de la tipología, el diálogo, que se da entre los contenidos digitales y los contenidos en el aula, se hizo más estancada. La relación entre alumnos y profesores se ha vuelto más unidireccional y unirelacional. Existe una estricta separación entre entornos virtuales y presenciales, representada por una línea continua que los separa.

La propuesta equivalía a un modelo instruccional-masivo. El dibujo apunta a una ruptura entre los dos entornos, debilitando el poder de la educación híbrida. Las figuras 1 y 2 muestran un modelo de hibridación de uso común, en el que solo existe una combinación del modelo presencial con el modelo de oferta virtual. En este estudio nos referiremos a este modelo como semipresencial, en contraposición al modelo

híbrido cuyo poder transformador nos permite una fluidez entre los entornos virtual y presencial.

En nuestras intervenciones, observamos dos modelos de oferta con poca (figura 1) o muy poca (figura 2) integración y armonización. Esto nos muestra que no existe en la práctica, previamente a nuestra investigación intervencionista, una planificación didáctico-pedagógica que pudiera indicar un modelo de educación híbrida integrada, que aseguraría una fluidez entre contenidos presenciales y virtuales y que ampliaría la exploración de procesos cognitivos más complejos en los alumnos a través de la interrupción de los modelos tradicionales de oferta EaD y presencial.

En este aspecto, la investigación cartográfica nos permitió emerger con el campo y rediseñar posibles flujos y nuevos caminos. A partir de esto, se construyó, junto con las coordinaciones del NEaD y los coordinadores de los cursos híbridos, una nueva estructura organizativa del equipo de profesores y tutores, con una ganancia de calidad y reducción de costos.

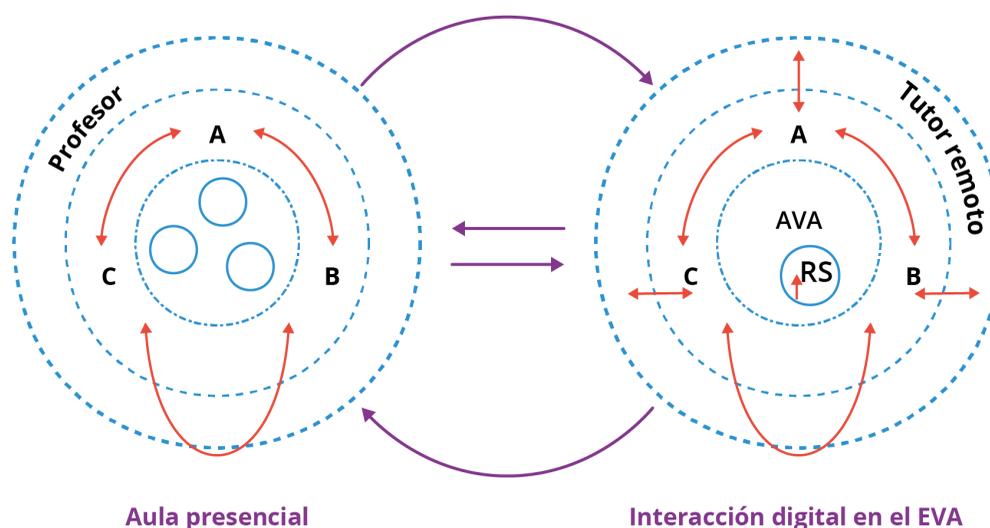
En la nueva propuesta pedagógico-metodológica implementada, aseguramos una personalización del aprendizaje, proporcionando un mayor compromiso de los estudiantes basado en 'aprender a aprender' y 'aprender haciendo'. Todo ello de forma integrada, es decir, asegurando la fluidez entre el contenido del EVA y el contenido presencial planificado. Para ello, se crearon guiones semiabiertos para los profesores presenciales articulados con los eventos desencadenantes en el EVA. Estos eventos desencadenantes tenían la función de ser elementos preparatorios de los encuentros presenciales y proponían una correlación más estrecha de los contenidos, actividades y lineamientos en el EVA con las actividades a realizarse en los encuentros presenciales.

Esta intervención aumentó significativamente la participación de los profesores presenciales, que llegaron a ser llamados profesores mediadores — rompiendo con la lógica de la enseñanza presencial. Con este mismo objetivo, se llevó a cabo otra intervención: la ruptura con la terminología “clase presencial” para definir los encuentros presenciales. El paso del significante “clase” a los “encuentros presenciales” permitió a

los profesores-mediadores, tutores *on-line* y estudiantes tener una clara comprensión de lo que se esperaba de cada actor en el entorno virtual y en las metodologías planificadas para las reuniones presenciales.

A partir de la intervención, se alineó nuevamente la estructura con los propósitos pedagógicos y filosóficos, cumpliendo con el principio de austeridad de la IES, exigido por el momento económico que atraviesa el país y, más importante, flexibilizando la estructura. En este modelo, el papel del profesor ya no es el de disertante en las clases magistrales, dejando la centralidad del espacio de enseñanza para dar lugar al papel del alumno en su relación con sus producciones y en sus relaciones con la comunidad, retomando, por a su vez, las características constructivistas paradigmáticas en la relación transaccional, que se presentan en la Figura 3.

**Figura 3 - Distanciamiento transaccional reducido**



© VG Educacional

Fuente: Elaborada por la autora.

Este modelo permitió mejorar el proceso de comunicación e integrar los contenidos del entorno virtual y los encuentros presenciales, promoviendo una educación híbrida disruptiva.

## 5.2. Segundo punto de análisis: diálogo

Así como la estructura, extensión, naturaleza y características del diálogo están determinadas por la filosofía educativa del curso, por la organización de los componentes curriculares, por los actores y por las variables ambientales, como el lenguaje y los medios de comunicación que puede establecerse, de otra manera, en la lógica de la educación a distancia (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Según Moore (2002), el establecimiento del diálogo en las relaciones de aprendizaje busca una mayor comprensión del alumno y cuanto menor el distanciamiento transaccional, más el diálogo comienza a tener cualidades positivas, a ser constructivo y valorado entre alumnos, profesores y otros actores de la proceso, asumiendo, a su vez, una dimensión multidireccional. Según Moore y Kearsley (2007, p. 241), “[...] diálogo no es lo mismo que interacción, aunque las interacciones son necesarias para crear diálogo”. Así, el fortalecimiento de esta variable en la trilogía del distanciamiento transaccional es un factor de gran importancia en la implementación de una educación híbrida efectiva.

A partir de la verificación de los procesos establecidos en la educación híbrida de la institución en cuestión, la intervención en los modos de diálogo entrelazados, creados a partir de la confluencia sinérgica con la estructura de los cursos, en todos sus documentos y ejecución, favoreció una mayor posibilidad de personalización e individualización del aprendizaje. Esto fue posible porque, a medida que el alumno intervenía en su realidad social a partir de los proyectos desarrollados y/o guiados en encuentros presenciales y virtuales, la educación se fue personalizando con sus posibles formas de aprendizaje y con su realidad regionalizada.

Las reuniones presenciales ahora tienen como objetivo ampliar el diálogo, la orientación y el intercambio de experiencias entre estudiantes y profesores. De esta manera, las estrategias de desarrollo de altas habilidades cognitivas, como la capacidad de analizar, evaluar y crear, se convirtieron en el foco de los encuentros presenciales. Esta estrategia activa rompió con el modelo tradicional de aula y el diálogo unidireccional presente en las rígidas estructuras pedagógicas instruccionalistas

comunes a la mayoría de los modelos de educación a distancia. Así, pudimos retomar, durante el transcurso de este estudio intervencionista, la lógica del diálogo y solidificar la estructura propuesta en la figura 3. Estructura flexible, con más diálogo multidireccional y personalización, promoviendo así una reducción del distanciamiento transaccional.

### 5.3. Tercer punto de análisis: autonomía del alumno

Durante el estudio, el análisis de la tercera pieza de la trilogía — la autonomía del estudiante — resultó ser diferente a lo propuesto por Moore y Kearsley (2007). Para estos autores, a mayor distanciamiento transaccional, más autonomía desarrolla el alumno. En eso estamos de acuerdo. Programas con estructuras rígidas, poco diálogo y un paradigma instruccional nos llevan a afirmar que el alumno tendrá que desarrollar autonomía o abandonará el entorno escolar. En este aspecto, no hay otra salida para el alumno en estado de distanciamiento a no ser el desarrollo de la autonomía para que pueda proceder en condiciones favorables de aprendizaje. Sin embargo, afirmamos que la reducción del distanciamiento transaccional logrado a través de estructuras flexibles, el diálogo continuo y multidireccional entre alumnos, profesores y realidades sociales concretas, hecho posible a través de la gestión de estrategias activas de aprendizaje, también promueve la autonomía del alumnos de manera muy efectiva, afectiva y colaborativa, no siendo necesariamente el distanciamiento transaccional el único propiciador de la promoción de la autonomía del alumno.

Para Moore y Kearsley (2007), el concepto de autonomía significa que el estudiante tiene habilidades que le permiten tomar decisiones sobre su proceso de aprendizaje y encontrar recursos y formas de planificar la mejor forma de estudiar. En esta concepción, el modelo de cursos híbridos propuesto en este proceso de intervención no solo considera la capacidad compleja del estudiante, sino que también apoya y le da apoyo para el desarrollo de su competencia, que, según Garrison y Kanuka (2004), es la capacidad del estudiante para construir significado y la voluntad necesaria para empezar y seguir aprendiendo.

## 6. Consideraciones finales

En este estudio intervenimos a favor de una disrupción del modelo didáctico-pedagógico tradicional de cursos híbridos en cuanto a presencia y su integración coherente con los contenidos virtuales. A este modelo educativo híbrido y disruptivo, Christensen, Horn y Staker (2013, p. 3) advierten que “tienden a ser más difíciles de adoptar y operar”.

Asimismo, fue necesario cambiar el paradigma en la forma de desarrollar y operar los contenidos ofertados en un entorno virtual. Garrison y Kanuka (2004, p. 99, nuestra traducción) llaman nuestra atención sobre el hecho de que “no es suficiente entregar contenido antiguo en un nuevo medio”. Horn y Staker (2015) corroboran esta afirmación al enfatizar que la educación híbrida es mucho más amplia que el mero uso de tecnologías y dispositivos en el aula. Por lo tanto, llamamos la atención sobre el hecho de que la enseñanza híbrida no se trata simplemente de hacer que los contenidos estén disponibles en medios digitales y equipar las aulas tradicionales con dispositivos y programas tecnológicos, aunque la enseñanza híbrida se confunda fácilmente con una simple oferta de clases presenciales adicionales en la oferta contenido digital.

En este estudio, concebimos la educación híbrida como una integración de experiencias de aprendizaje que se desarrollan en formato presencial y *on-line*, de forma armónica, respetando el ritmo y tiempo del alumno, asegurando la integración, a través de una estructura flexible, con diálogos multidireccionales y multirrelacionales y con estrategias activas para promover la autonomía del alumno. Todo ello a favor de la reducción del distanciamiento transaccional, la personalización e individualización de la educación.

Este estudio intervencionista nos permitió aprovechar, de forma coherente e inequívoca, lo mejor y más innovador de ambas estrategias, con el objetivo de ampliar la capacidad de diálogo, desde una aproximación psicológica y espacial del estudiante, a través de programas curriculares planificados para este propósito.

Por lo tanto, afirmamos que la educación híbrida no se trata de hacer más de lo mismo, por lo tanto, no solo requiere encontrar la combinación

adecuada de tecnologías o aumentar el acceso al aprendizaje presencial, sino también repensar y rediseñar la relación enseñanza-aprendizaje que implica un compromiso subjetivo y una resignificación de los papeles de profesores y alumnos y una reestructuración de la propia política institucional (GARRISON; KANUKA, 2004).

De este modo, podemos concluir que es posible reducir el espacio psicológico y comunicacional en cursos híbridos cuando nos ocupamos de lo que está entremedias de la educación presencial y a distancia. Pero, para ello, es necesaria una planificación y una oferta que pueda replantear papeles, repensar y rediseñar los objetivos, contenidos y estructuras del curso, planificar estrategias para considerar la expansión de un diálogo multidireccional, con estrategias activas de compromiso subjetivo del alumno que posibiliten la promoción de su autonomía. Aún así, es necesario brindar el apoyo necesario a profesores y alumnos. Son estos espacios los que definen el grado de distanciamiento transaccional y que, bien gestionados, pueden promover una educación innovadora, disruptiva y personalizada.

## Referencias

ALVARENGA, C. E. A. Práticas pedagógicas com recursos digitais: instrucionistas ou construtivistas? **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 10-37, set./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/71743>. Acesso em: 30 mar. 2021.

AMADOR, F. S.; NEVES, J. M. Entre a potência da clínica e a clínica da potência no mundo do trabalho. *In*: AMADOR, F. S.; BARROS, M. E. B.; FONSECA, T. M. G. (Orgs). **Clínicas do trabalho e paradigma estético**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016. p. 47-59.

BEHAR, P. A. Modelos pedagógicos em educação a distância. *In*: BEHAR, P. A. (Org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 15-32.

CABAU, N. C. F.; COSTA, M. L. F. A teoria da distância transaccional: um mapeamento de teses e dissertações brasileiras. **Revista Eletrônica**

**de Educação**, São Carlos, v. 12, n. 2, p. 431-447, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2268/686>. Acesso em: 10 ago. 2019.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Boston: Clayton Christensen Institute, 2013. Disponível em: [https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido\\_uma-inovacao-disruptiva.pdf](https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf). Acesso em: 10 maio 2019.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1, 94 p.

DEWEY, J. **Democracy and education**. 1. ed. rev. New York: The Free Press, 1944.

FUTO, **Plano de desenvolvimento institucional 2015-2019**. Teófilo Otoni: Faculdades Unificadas de Teófilo Otoni, 2015. Em prelo.

\_\_\_\_\_. **Projeto pedagógico de curso de engenharia**. Teófilo Otoni: Faculdades Unificadas de Teófilo Otoni, 2018. Em prelo.

GARRISON, D. R.; KANUKA, H. Blended learning: uncovering its transformative potential in higher education. **Internet and Higher Education**, Elsevier, Amsterdam, v. 7, n. 2, p. 95–105, 2004. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751604000156>. Acesso em: 26 mar. 2021.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. 292 p.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. Edição especial ABED. 398 p.

MOORE, M. G. Teoria da distância transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, ago. 2002. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/111/17>. Acesso em: 26 mar. 2021.

MORAES, M. **PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual.** In: MORAES, M.; KASTRUP, V. **Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual.** Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIMENTEL, M. **Aprendizagem online é em rede colaborativa: para o aluno não ficar estudando sozinho a distância.** **SBC Horizontes**, 23 maio 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-online/>, Acesso em: 20 maio 2020.

SCHERER, S. **Concepções e métodos de estudos em EaD.** Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016. Disponível em: [https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/44505/Concep%C3%A7%C3%B5es%20e%20M%C3%A9todos%20em%20EAD\\_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/44505/Concep%C3%A7%C3%B5es%20e%20M%C3%A9todos%20em%20EAD_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 20 fev. 2020.

THE GLOBAL learner survey. **Pearson**, ago. 2020. Disponível em [https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/news/gls/Pearson\\_Global-Learners-Survey\\_2020\\_FINAL.pdf](https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/news/gls/Pearson_Global-Learners-Survey_2020_FINAL.pdf). Acesso em 10 de agosto de 2020.

VALENTE, J. A. **Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida.** **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104-40602014000800079&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104-40602014000800079&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 26 mar. 2021.

VIRNO, P. **Virtuosismo e revolução: a ideia de “mundo” entre a experiência sensível e a esfera pública.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.