



Ministerio de
Capital Humano
República Argentina

Secretaría
de Educación

INFoD

Instituto Nacional de Formación Docente

Formación Docente Inicial y Educación Híbrida

2025



AUTORIDADES

Presidente

Dr. Javier Milei

Vicepresidente

Dra. Victoria Villarruel

Jefe de Gabinete de Ministros

Dr. Guillermo Francos

Ministra de Capital Humano

Lic. Sandra Pettovello

Secretario de Educación

Dr. Carlos Torrendell

Secretario General de Consejo Federal de Educación

Lic. José Manuel Thomas

Instituto Nacional de Formación Docente

Director Ejecutivo

Lic. Martín Müller

Directora Nacional de Fortalecimiento del Sistema Formador

Mg. Gabriela Azar

Especialistas del Área de Desarrollo Curricular

Ing. Mario Cwi

Mg. Paola Dellepiane



Índice

Presentación	4
Capítulo 1: Fundamentación y Marcos de Referencia	6
Antecedentes históricos de la hibridación	6
Componentes de la educación híbrida.....	8
Fundamentos pedagógicos de la hibridación	9
Capítulo 2: orientaciones para la implementación y gestión de la modalidad híbrida	12
Referencias bibliográficas	21



Presentación

El presente documento tiene el propósito de brindar a las jurisdicciones las orientaciones necesarias para reconfigurar los escenarios de la **Formación Docente Inicial**, tomando como marco de referencia la **Res. CFE 476/24** que, con el acuerdo del **Consejo Federal de Educación**, incluye, entre sus ejes innovadores, la posibilidad de desarrollar una **educación híbrida**, que combina la enseñanza y el aprendizaje **presencial** con instancias formativas a **distancia**.

Sobre la base del debate educativo contemporáneo y la prolífica literatura científica y académica que le da sustento, en el **Capítulo VI** del Anexo de la mencionada resolución se acuerda en definir a la Educación Híbrida como:

- *una articulación de modalidades (a distancia y presencial),*
- *que combinan tiempos (sincrónicos y asincrónicos),*
- *a través de espacios tanto físicos como virtuales,*
- *mediante estrategias que incorporan entornos y herramientas tecno pedagógicas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje,*
- *ofreciendo mayor flexibilidad en el cursado de las distintas unidades curriculares,*
- *promoviendo el trabajo autónomo de los estudiantes (futuros docentes),*
- *con la intención de contribuir a sostener sus trayectorias formativas.*

Asimismo, la resolución hace mención de que, en el caso de que las instituciones opten por la incorporación de la Educación Híbrida, **podrán incluir hasta un máximo de 50 % de actividades a distancia**.

Tomando en cuenta esta normativa, se sugiere atender a las siguientes consideraciones:



- Cada jurisdicción, con un claro diagnóstico de necesidades y recursos disponibles, tanto por parte de docentes como de estudiantes, resolverá el porcentaje de actividades a distancia asignado a la elaboración y desarrollo de sus diseños curriculares.
- El porcentaje de la carga horaria combinada (presencial/distancia) podrá calcularse sobre la totalidad del diseño curricular, sobre los campos de enseñanza o sobre las unidades curriculares.
- La carga horaria total correspondiente al **Campo de la Formación en la Práctica Profesional** queda exceptuado de propuestas pedagógicas de Educación Híbrida en sus unidades curriculares, tal como lo establece la LEN, art.75o, inciso b): *el desarrollo de prácticas docentes de estudios a distancia deberá realizarse de manera presencial.*

Con la intención de acompañar y orientar el proceso de toma de decisiones vinculadas con la implementación de la Educación Híbrida, el presente documento se organiza en dos capítulos.

Un primer capítulo en el que se desarrolla una **fundamentación de la propuesta de hibridación**, basada en marcos conceptuales pedagógicos y epistemológicos, así como también en un conjunto de antecedentes de implementación de propuestas formativas, mediadas por tecnologías, tanto a nivel nacional como internacional.

Un segundo capítulo aborda las siguientes tres dimensiones, vinculadas con la implementación de la modalidad híbrida en la formación docente:

- **Dimensión pedagógica.**
- **Dimensión tecnológica.**
- **Dimensión organizacional.**



Capítulo 1: Fundamentación y Marcos de Referencia

La expansión de las tecnologías digitales, los cambios en las formas de conocer, enseñar y aprender, así como la creciente demanda de propuestas formativas más accesibles, contextualizadas y flexibles, posicionan a la **Educación Híbrida** como una de las alternativas más potentes para repensar actualmente la formación docente.

La hibridación de la formación docente, lejos de ser una simple combinación técnica de formatos, implica una transformación pedagógica que se apoya en desarrollos teóricos y en la evolución de las prácticas educativas en contextos digitales. En este sentido, conocer sus antecedentes permite comprender su evolución.

Antecedentes históricos de la hibridación

La **educación a distancia** constituyó el primer antecedente de una propuesta formativa que planteaba la ruptura con la presencialidad obligatoria, buscando ampliar el acceso a la educación para aquellas personas que, por razones geográficas o de tiempo, no podían participar en propuestas formales convencionales. Esta modalidad, inicialmente basada en materiales impresos enviados por correo, con tutorías a distancia y casi nula posibilidad de interacción entre los participantes, sentó las bases para repensar los vínculos entre tiempo, espacio y enseñanza.

A partir de los noventa, con la **incorporación de las TIC e Internet en los procesos educativos**, surge la posibilidad de conectar a estudiantes y docentes a través de entornos virtuales (plataformas, correos electrónicos, foros, chats). Esto permitió avanzar en la posibilidad de flexibilizar los tiempos y los espacios en las propuestas formativas.

La **educación remota de emergencia**, implementada de manera “forzada” durante la pandemia de COVID-19, constituyó un punto de



inflexión que permitió explorar nuevas posibilidades para complementar la presencialidad, poniendo en evidencia la necesidad de repensar las estrategias de enseñanza mediadas por entornos virtuales.

Tomando como base estos antecedentes, en la actualidad comienza a consolidarse la **formación híbrida** como un escalón más en el proceso de construcción de experiencias pedagógicas que articulan de manera significativa las instancias presenciales con las acciones a distancia, ofreciendo experiencias formativas más flexibles y personalizadas. Desde esta perspectiva, los escenarios de formación docente, más que responder a una lógica de distribución de actividades entre instancias presenciales y remotas, tienen el propósito de articular una **propuesta pedagógica que tiene lugar en la presencialidad y en la virtualidad con el criterio de una experiencia unificada**.

En nuestro país, adicionalmente, el **Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD)** junto a numerosos **Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD)** acumulan experiencia por medio de la red de nodos. Esta es utilizada para fortalecer los 23 procesos de formación de los futuros docentes a través de la plataforma de aprendizaje en línea (LMS), junto a una infraestructura de almacenamiento de software y contenidos personalizados por institución que incluye, además, monitoreo del rendimiento, copias de seguridad y soporte técnico. Esta experiencia compartida resulta especialmente relevante para la incorporación de modificaciones curriculares orientadas a la educación híbrida, ya que facilita la identificación de prácticas efectivas y áreas de mejora en la integración de tecnologías que combinan entornos presenciales y virtuales. Además, esta base de conocimientos permite desarrollar estrategias adaptadas a cada institución, promoviendo una implementación más efectiva y sostenida de los cambios curriculares en diversos contextos educativos, donde la flexibilidad y la adaptabilidad resultan condiciones claves.



Componentes de la educación híbrida

A lo largo del presente documento se hace hincapié en definir a la formación docente híbrida como una modalidad que **articula intencionalmente instancias de enseñanza presenciales con instancias a distancia**, intentando aprovechar lo mejor de ambos entornos para ofrecer experiencias formativas más flexibles, contextualizadas y sostenidas pedagógicamente. A continuación, se precisan algunos conceptos clave que permiten delimitar con mayor claridad este enfoque:

1. La **virtualidad** se define como la **mediación** de las interacciones formativas a través de **tecnologías digitales** sin necesidad de compartir un mismo entorno físico.

Las interacciones formativas **virtuales sincrónicas** son aquellas en las que la participación ocurre **simultáneamente** (por ejemplo, a través de videollamadas).

En las interacciones **virtuales asincrónicas**, los participantes acceden en **distintos momentos** (por ejemplo, a través de foros, videos grabados o lecturas).

Tomando en cuenta esta conceptualización, en los modelos híbridos se propone caracterizar del siguiente modo a las diferencias entre las instancias presenciales y las instancias a distancia:

2. La **presencialidad** refiere a aquellas instancias en las que docentes y estudiantes **coinciden en el tiempo**. Esta coincidencia, o **sincronía**, puede suceder tanto en el **espacio físico** como en el **espacio virtual**.
3. A su vez, el concepto de **distancia** refiere a la separación temporal entre docentes y estudiantes. Esta **asincronía** se supera a través de recursos tecnológicos, organizativos y pedagógicos.



En este sentido, el término “híbrido” funciona como una metáfora que estructura la formación y permite dar cuenta de la interacción de distintos componentes, mediante la combinación de múltiples acercamientos al aprendizaje entre lo **sincrónico y asincrónico, presencial y no presencial**.



Siguiendo esta conceptualización y tomando como marco de referencia la Res.Nº 2599-ME-2023, en el siguiente cuadro se ilustra la distribución de horas presenciales y a distancia:

A DISTANCIA (Asincrónico)	PRESENCIAL (Sincrónico)
Hasta el 50 % de la carga horario del plan de estudio (asincrónico < 50 %)	Las horas presenciales virtuales no podrán exceder el 25 % de la carga total del plan de estudio, considerando la carga de formación en la Práctica Profesional
	Físico
	Virtual hasta el 25% (sincrónico < 25%)

Fundamentos pedagógicos de la hibridación

El enfoque híbrido de la formación docente se sustenta en múltiples perspectivas teóricas, las cuales ofrecen fundamentos para considerar



que, más que una innovación pedagógica, constituye una respuesta contextualizada, situada y pedagógicamente basada para los desafíos contemporáneos de la educación. La hibridación supone reconocer que enseñar y aprender hoy exige nuevas competencias, nuevas formas de acompañamiento y una renovada mirada sobre el rol docente en la era digital.

Uno de los principales aportes teóricos para comprender la potencialidad de la hibridación en la formación docente se basa en el concepto de **personalización del aprendizaje**. Personalizar no significa *individualizar*, y esta distinción es clave. Individualizar refiere a adaptar los contenidos o ritmos de aprendizaje a cada estudiante como si fuera una unidad aislada, sin tener en cuenta los contextos, vínculos, trayectorias ni los marcos colectivos que dan sentido a la experiencia educativa. En cambio, personalizar, en la perspectiva de Coll (2022), implica reconocer a cada sujeto como parte de una comunidad, con una historia, intereses, necesidades y posibilidades particulares, y diseñar propuestas que den margen a elecciones, recorridos diversos y apropiaciones significativas del saber, sin romper con la dimensión social del aprendizaje. Desde esta mirada, una formación docente personalizada en clave híbrida permite, por ejemplo, que cada docente avance según su disponibilidad temporal, sin quedar excluido del grupo o del acompañamiento institucional; que los trayectos formativos se diversifiquen y se conecten con los intereses profesionales de cada docente; que las tecnologías no funcionen solo como soportes técnicos, sino como mediadores del vínculo pedagógico y del acceso al conocimiento.

Abordar la hibridación supone, también, analizar el concepto de **ubicuidad del aprendizaje**, que alude a la expansión del acto educativo más allá de los marcos tradicionales del aula: aprendemos en múltiples tiempos y espacios, muchas veces mediados por tecnologías. Esto exige que la docencia se reinvente a través de formas de presencia extendida,



acompañando a los estudiantes en una ecología educativa distribuida. Nicholas Burbules (2014) reconoce 4 (cuatro) dimensiones que conforman un aprendizaje ubicuo: la espacial, la portabilidad, la interconexión y la temporalidad. En cuanto a la temporalidad, Burbules hace referencia a “**tiempos desplazados**”, a experiencias sincrónicas conviviendo con asincrónicas que favorecen el aprendizaje permanente. Ambos casos, sincronía y asincronía, pueden estar mediatizados o no por tecnologías digitales. Por otra parte, el término **espacio** se refiere a la ubicación o entorno en el que se genera la interacción o actividad pedagógica. Contempla la categoría presencial, en un aula física de clases, y la categoría virtual, en la que las actividades pedagógicas se desarrollan en un espacio mediatizado por alguna tecnología para acceder al contenido digital o el aula virtual.

La hibridación se fundamenta, también, en el reconocimiento de que **el aprendizaje hoy ocurre en una ecología compleja que integra entornos presenciales y virtuales, formales e informales**. Si las escuelas actualmente son espacios donde lo digital atraviesa las prácticas, pareciera ser imprescindible pensar en una formación docente que no quede ajena a esos modos de conocer, comunicar y enseñar: la formación docente no puede quedar al margen de las transformaciones culturales, tecnológicas y comunicacionales que configuran el mundo actual. Lion (2022) hace alusión a que enseñar implica hoy mediar con lenguajes digitales, plataformas y formas de interacción complejas; y que formar docentes, sin incluir críticamente estas dimensiones, implica desfasar la formación respecto de la práctica.

En el documento “De la educación a distancia a la híbrida”, trabajo publicado por el BID (2020), se destaca que la educación híbrida requiere tanto distribuir los contenidos entre plataformas y clases presenciales como desarrollar modelos de enseñanza y aprendizaje que permitan capturar la atención y el interés de los estudiantes por



aprender y asegurar interacciones significativas e integradas del estudiante con el contenido, con sus compañeros y con los docentes. Se enfatiza la necesidad de una propuesta coordinada que tenga en cuenta la necesidad de una adaptación a cada carrera, año y materia, pero fundamentalmente desarrollando experiencias de aprendizaje profundas, relevantes y centradas en el estudiante. En este sentido, Maggio (2023) sostiene que hibridar no es solo incorporar tecnología, sino **rediseñar la experiencia educativa**. Desde su enfoque sobre la innovación en la enseñanza, destaca la posibilidad de construir propuestas pedagógicas más potentes, creativas, emocionalmente significativas y culturalmente relevantes, que interpelen a los docentes y a sus futuros estudiantes en profundidad.

Finalmente, y tomando en cuenta los fundamentos y desafíos mencionados, la modalidad híbrida contribuye a **resolver las dificultades de acceso** (geográfico o temporal) a las instancias de formación docente. Así, la posibilidad de conectarse desde lugares remotos y en horarios flexibles, con acompañamiento asincrónico o sincrónico, habilita **nuevos modos de formación y participación**.

En el siguiente capítulo se desarrollan una serie de orientaciones pensadas para generar las **condiciones pedagógicas, tecnológicas y organizacionales** necesarias para lograr que los marcos teóricos y fundamentos mencionados en esta sección se transformen en acciones de gestión que permitan lograr una implementación efectiva de la modalidad híbrida en los Institutos de Formación Docente.

Capítulo 2: orientaciones para la implementación y gestión de la modalidad híbrida

La planificación de una formación docente híbrida supone un proceso sistémico de toma de decisiones pedagógicas, tecnológicas y organizativas, en diálogo constante y desde un enfoque articulado. Las



decisiones pedagógicas implican definir cómo se enseña, qué contenidos se priorizan, cómo se acompaña el proceso formativo y cómo se evalúa. Las decisiones tecnológicas deben responder a esos fines pedagógicos, seleccionando herramientas y entornos que favorezcan el aprendizaje significativo, el acceso equitativo y la participación activa. Por su parte, las decisiones organizativas establecen los marcos institucionales: cronogramas, roles, disponibilidad de recursos, criterios comunes de trabajo, formas de acompañamiento institucional.

A continuación, se desarrollan un conjunto de aspectos claves de cada una de las tres dimensiones mencionadas, teniendo en cuenta que el diseño formativo híbrido puede entenderse como un sistema que requiere una planificación integral y articulada.

Dimensión pedagógica

La formación docente a través de modelos híbridos requiere de un diseño pedagógico que combine intencionalmente lo presencial y lo virtual, lo sincrónico y lo asincrónico. Actualmente, se habla de **diseño tecnopedagógico**, ya que se debe integrar el diseño de los contenidos (o materiales didácticos) con el diseño metodológico y con la tecnología que se utilizará para responder a las necesidades de aprendizaje y de acuerdo con el perfil de los estudiantes. Existen diferentes modelos de diseño tecnopedagógico, como por ejemplo el TPACK¹ y el ADDIE,² entre otros.

¹ El modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) permite identificar los conocimientos que necesitan los docentes para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de las aplicaciones tecnológicas (Samperio y Barragán, 2018; Srisawasdi, Pondee y Bunterm, 2018; Zhan, Quan y Ren, 2013)

² El modelo ADDIE es un marco de trabajo comúnmente utilizado en el diseño instruccional. Se trata de un proceso que consta de cinco fases: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación; que juntas ofrecen un enfoque estructurado para crear, implementar y evaluar los recursos o materiales educativos. Este modelo de diseño instruccional se utiliza como orientación a la hora de crear materiales de formación.



Los modelos híbridos representan progresos en las comprensiones tradicionales de la educación, pues van más allá de reproducir la experiencia presencial online, buscando alternar “la presencialidad de forma discontinua en función de las necesidades de cada situación” (Sangrà, 2020). En estos modelos, “lo presencial no es superior a lo virtual, ni lo virtual es superior a lo presencial. Cada momento usa los mecanismos más apropiados porque se ha diseñado para que puedan ser permanentes reversibles” (Sangrà, 2020).

A la hora de dividir y distribuir contenidos y actividades a través de las diferentes instancias, se requiere repensar cómo se enseña, qué se aprende y, fundamentalmente, de qué manera se sostiene el vínculo pedagógico a través de los formatos digitales distribuidos y flexibles.

- Las instancias **sincrónicas virtuales** (a través de videollamadas) pueden aprovecharse para promover la interacción y la construcción colectiva del conocimiento. En lugar de replicar el modelo expositivo tradicional, será conveniente organizar encuentros con dinámicas colaborativas: análisis de casos, debates, simulaciones didácticas o resolución de situaciones problemáticas. En estos espacios, el rol del formador es acompañar, guiar y moderar, generando oportunidades para pensar en voz alta con otros.
- En cambio, los **entornos asincrónicos** son ideales para procesos más reflexivos y autónomos: lectura y análisis de textos, producción de materiales, foros temáticos, resolución de consignas abiertas, visualización de recursos o prácticas de autoevaluación. Estas actividades deben estar cuidadosamente diseñadas con consignas claras, orientaciones explícitas y objetivos formativos definidos. La retroalimentación personalizada y oportuna del formador es clave para sostener este proceso.



- La **presencialidad** constituye el espacio para aquellas experiencias que se vislumbran como insustituibles para determinadas vivencias: el trabajo corporal, el vínculo emocional directo, la observación de estrategias docentes en tiempo real, la realización de talleres, ensayos didácticos, dinámicas grupales, dramatizaciones, prácticas de laboratorio, talleres de planificación didáctica, simulaciones de clases y devoluciones colectivas, juegos de roles sobre situaciones escolares. En síntesis, actividades que implican la corporalidad, la presencia y la afectividad,

Será necesario planificar estas experiencias formativas de modo que se conecten pedagógicamente en lugar de pensarse como instancias fragmentadas: una actividad asincrónica puede ser insumo para un trabajo presencial y una vivencia presencial puede derivar en una indagación y conceptualización autónoma en espacios asincrónicos posteriores. El desafío consiste en **articular los diferentes formatos con un sentido didáctico.**

Entre las posibles estrategias didácticas que permiten aprovechar significativamente la modalidad híbrida, se encuentran los modelos conocidos como **clases invertidas** y las **metodologías de aprendizaje basadas en problemas (ABP)**.

- El modelo de **clase invertida** (flipped classroom) se basa en priorizar el abordaje de los contenidos “teóricos” en las instancias asincrónicas y destinar los encuentros sincrónicos (presenciales o virtuales) para profundizar, aplicar, debatir o resolver problemas. Sin embargo, esta lógica requiere fomentar la autonomía de manera gradual. No se trata de delegar en el estudiante toda la responsabilidad, sino de diseñar dispositivos que la promuevan y la sostengan. Acompañar, guiar, ofrecer tiempos razonables, brindar consignas claras y mantener la cercanía afectiva son



estrategias fundamentales para evitar la desconexión o la sobrecarga.

- El **aprendizaje basado en problemas (ABP)**. Esta estrategia invita a los docentes en formación a partir de un problema complejo, abierto y realista, vinculado a la práctica profesional, que deben investigar, discutir y resolver de manera colaborativa. El ABP favorece la integración de saberes, la toma de decisiones, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo, todo en escenarios que simulan situaciones escolares auténticas.

Estas dos estrategias didácticas, así como también otras más tradicionales, se potencian cuando se promueve un **trabajo colaborativo entre pares** y, además, se acompañan de acciones destinadas a construir la **progresiva autonomía** de los docentes.

- El **trabajo entre pares** ayuda a la construcción de comunidades profesionales desde la propia formación. En la modalidad híbrida, para favorecer estas interacciones, es indispensable establecer acuerdos formativos claros y compartidos: qué se espera de los participantes, cómo se organiza el tiempo, qué criterios se usarán para evaluar, cómo se resolverán los conflictos, y cuál será el rol de los formadores. Estos acuerdos organizan la experiencia pedagógica, autorregulan la “convivencia digital” y fortalecen el compromiso.
- El **desarrollo de la autonomía**, en contextos híbridos, se va construyendo mediante el acompañamiento y el andamiaje pedagógico, a través de una “presencia continua” del docente formador, distribuida a través de los diferentes entornos. Como plantea Nicholas Burbules, la presencia ya no se limita al aula: puede sostenerse a través de múltiples canales, siempre que el vínculo pedagógico se preserve.



Finalmente, pensar la **evaluación de los aprendizajes** en contextos híbridos, requiere de una mirada más amplia que la simple inclusión de herramientas digitales con sentido: formularios interactivos, rúbricas compartidas, grabación de presentaciones orales, o uso de carpetas digitales como espacios de sistematización de procesos de aprendizaje. Tomando como paradigma la **evaluación formativa**, la evaluación en contextos híbridos debe acompañar, ofrecer evidencias, proponer nuevas preguntas, reconocer logros, ajustar trayectos; debe diversificarse integrando múltiples formatos (escritos, orales, colaborativos, reflexivos); debe ser participativa incluyendo la autoevaluación y coevaluación y, también, tomar en cuenta la experiencia del estudiante: cómo vivió la propuesta, qué pudo sostener, qué dificultades encontró y cómo se sintió acompañado.

Dimensión tecnológica

El desarrollo de propuestas híbridas en la formación docente requiere no solo decisiones pedagógicas, sino también **condiciones tecnológicas y de infraestructura** adecuadas que garanticen la viabilidad de la propuesta. Entre estas pueden mencionarse la **conectividad**; los **dispositivos que permitan acceder y producir en entornos digitales**; las **plataformas educativas institucionales** que permiten publicar contenidos, tareas, evaluaciones, comunicación y seguimiento; las **herramientas de videoconferencia**; las **aplicaciones de trabajo colaborativo** (como documentos compartidos, Padlet o Jamboard); y los **recursos multimediales** (videos, podcasts, infografías, simuladores, etc.).

Merece especial atención la elección del **entorno de aprendizaje virtual**, el cual se constituye en el “aula virtual en línea” y se organiza de modo de facilitar al estudiante desarrollar experiencias/acciones de aprendizaje (Area Moreira, 2020), combinando diferentes tipos de herramientas: comunicación síncrona y asíncrona, gestión (distribución



y acceso) de los materiales de aprendizaje en formato digital y gestión de los participantes, incluyendo sistemas de seguimiento y evaluación del progreso de los estudiantes. El entorno o aula virtual deberá contar con las herramientas adecuadas para poder abordar las siguientes dimensiones del proceso formativo híbrido:

- **Dimensión informativa:** se refiere al conjunto de recursos, materiales o elementos que presentan información o contenido diverso para el estudio autónomo por parte del estudiante. Incluye todo el conjunto de materiales de distinta naturaleza (textual, multimedia, gráfica, audiovisual).
- **Dimensión práctica o experiencial:** se refiere al conjunto de acciones, tareas o actividades que los estudiantes tienen que realizar en el aula virtual, planificadas por el docente para facilitar experiencias de aprendizaje. Estas tareas o actividades pueden ser de diverso tipo: participar en foros, realizar un diario personal, plantear y analizar casos prácticos, buscar información, resolver problemas o ejercicios, desarrollar trabajos colaborativos mediante wikis o documentos compartidos, entre otros.
- **Dimensión comunicativa:** esta dimensión hace referencia al conjunto de recursos y acciones de interacción social entre estudiantes y docentes. Esta comunicación se produce a través de herramientas tales como los foros, los chats, las mensajerías internas, los correos electrónicos, las videoconferencias. Esta dimensión incluye, también, los roles tutoriales de acompañamiento y dinamización de los aprendizajes.

Dimensión organizacional

La implementación de propuestas híbridas en la formación docente requiere de una **planificación organizacional** que permita articular tiempos, recursos, roles y estructuras institucionales. Se hace indispensable una **planificación integral** que articule lo pedagógico,



lo tecnológico y lo logístico desde el diseño mismo de la propuesta.

Esta planificación debe contemplar:

- La definición de objetivos y enfoques de la modalidad híbrida (qué tipo de hibridación se aplicará, con qué criterios se alternan o combinan instancias presenciales y virtuales).
- La asignación clara de tiempos para las actividades sincrónicas y asincrónicas.
- La previsión de espacios físicos y virtuales disponibles.
- La distribución equitativa de la carga docente y el acompañamiento técnico.
- Readecuar cronogramas que contemplen tiempos asincrónicos como parte del trayecto formativo, y no como “tiempo libre”.
- Establecer franjas horarias definidas para encuentros virtuales sincrónicos y presenciales.

Para sostener los modelos híbridos en el tiempo, las instituciones deben desarrollar políticas claras y compartidas, que incluyan: criterios para la selección de tecnologías y plataformas, normativas sobre participación, asistencia y seguimiento en contextos asincrónicos, acuerdos sobre derechos de uso y protección de datos personales, políticas de uso ético, seguro y respetuoso de los entornos digitales, diseño de materiales y plataformas que consideren principios de accesibilidad digital, para garantizar que todas las personas puedan participar en igualdad de condiciones.

Por otro lado, es clave promover una cultura institucional del uso pedagógico de la tecnología que habilite el ensayo, la innovación, el trabajo en equipo y la revisión continua de las propuestas. En este sentido, quienes ocupan el rol de formadores de docentes deben desarrollar un conjunto de competencias específicas, no solo técnicas,



sino también pedagógicas, comunicacionales y éticas que les permitan diseñar, acompañar y evaluar experiencias formativas que articulen con sentido lo presencial y lo virtual, lo sincrónico y lo asincrónico, en función de objetivos pedagógicos situados. Entre otras, pueden mencionarse las siguientes **competencias docentes**:

- **competencia en el diseño pedagógico híbrido**, planificando secuencias que integren los distintos entornos formativos con coherencia y progresión.
- **competencias tecnológicas aplicadas a la enseñanza**, que permitan no solo utilizar herramientas digitales, sino hacerlo con intención didáctica (desde el uso de plataformas educativas y recursos multimedia hasta la capacidad de evaluar críticamente la pertinencia de cada recurso en relación con los objetivos formativos).
- **competencias comunicativas** que les brinde la capacidad de acompañar el aprendizaje en múltiples tiempos y espacios, manteniendo un vínculo formativo mediante tutorías, devoluciones asincrónicas, foros de consulta o encuentros sincrónicos, poniendo en juego habilidades de comunicación empática, mediada por la tecnología.
- **competencias reflexivas** que ayuden a promover en los futuros docentes el desarrollo de ciudadanía digital, el pensamiento crítico, la autonomía y la colaboración.



Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. y Gómez Caride, E. (2019). *La formación docente basada en aptitudes: el caso Alverno College*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- Area Moreira, M. (2015). El diseño de entornos digitales y los enfoques de aprendizaje. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=BkrpwunAthM&t=567s>
- Area Moreira, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. <https://relatec.unex.es/index.php/relatec/article/view/3083>
- Area Moreira, M. (2019). Material didáctico digital. Universidad de La Laguna. Obtenido de <https://youtu.be/znacv-W4YX4>
- Area Moreira, M. (2020). El diseño de cursos virtuales: conceptos, enfoques y procesos metodológicos. En J. M. García, *Las tecnologías en (para) la educación*. Montevideo, Uruguay: Flacso.
- Beatty, B. (Ed.) (2019). *Hybrid-Flexible Course Design: Implementing student-directed hybrid classes*. Recuperado de <https://edtechbooks.org/hyflex>
- Bergmann, J. y Sams, A. (2013a). *Flip Your Students' Learning*. Educational Leadership.
- BID (2020). De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Hablemos-de-politica-educativa-en-America-Latina-y-el-Caribe-2-De-la-educacion-a-distancia-a-la-hibrida-4-elementos-clave-para-hacerla-realidad.pdf>
- Burbules, N. (2014). Los significados del aprendizaje ubicuo. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22, 1-7. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898105>



- Coll, C. (2011). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En: Carneiro, R., Toscano, J. C., Diaz, T. (2011). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Colección Metas educativas 2021. OEI y Fundación Santillana.
- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden (2005). *Un buen maestro en cada aula: preparando a los maestros altamente calificados que nuestros niños merecen*. España: Josseybass.
- Darling-Hammond, L., & Oakes, J. (2019). *Preparando a los docentes para un aprendizaje más profundo*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia. UNIPE.
- Educ.ar S.E. (2021). Claves y caminos para enseñar en entornos virtuales. Ideas para educar con TIC en múltiples contextos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Libro digital: <https://www.educ.ar/recursos/155487/claves-y-caminos-para-ensenar-en-ambientes-virtuales>
- Educ.ar S.E. (2021) Escenarios combinados para enseñar y aprender: escuelas, hogares y pantallas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Libro digital: <https://www.educ.ar/recursos/155488/escenarios-combinados-para-ensenar-y-aprender-escuelas-hogar>
- Edu trends (2014). Aprendizaje invertido. Tecnológico de Monterrey: <https://observatorio.itesm.mx/edutrendsaprendizajeinvertido>
- Gómez Caride, E. (2021). ¿Qué es el modelo híbrido y cómo ponerlo en práctica? Documento No 15. Proyecto Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación? Buenos Aires: CIAESA.
- Lion, C. (Coord.) (2023). Repensar la educación híbrida después de la pandemia. Oficina para América Latina y el Caribe del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO.



Maggio, M. (2022). Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir. Buenos Aires: Tilde Editora

Sangrà, A. (Coord.) (2020). Decálogo para la mejora de la docencia online. Editorial UOC: [http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/
bitstream/10609/122307/1/9788491807766_no_venal.pdf](http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/122307/1/9788491807766_no_venal.pdf)

Soletic, A. (agosto de 2021). Modelos híbridos en la enseñanza: claves para ensamblar la presencialidad y la virtualidad. Informe. Buenos Aires: CIPPEC.